

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Π.Μ.Σ.

«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Βασιλικής Τσαγκαρέλη

A.M.: 4272017014

ΘΕΜΑ: «Η σύγχρονη ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ και η κατάσταση των πραγμάτων, σήμερα»

ΘΕΜΑ: «The contemporary European Policy on Education, Training and Lifelong Learning, and the current situation.»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Νικόλαος Παπαδάκης	Καθηγητής	Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
Διονύσης Γουβιάς	Αν. Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού μου θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή Νικόλαο Παπαδάκη, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά την ανάθεση της διπλωματικής εργασίας, καθώς για την πολύτιμη βοήθεια, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την άψογη συνεργασία.

Επίσης απευθύνω ευχαριστίες στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής Διονύση Γουβιά και Χρυσή Βιτσιλάκη. Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους/όλες τους/τις διδάσκοντες/ουσες που είχα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου «ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ».

Τέλος ευχαριστώ το σύζυγο και τα παιδιά μου για την συμπαράσταση και την κατανόηση που έδειξαν και με στήριξαν ηθικά, δίνοντάς μου κουράγιο και δύναμη να πετύχω το στόχο μου, παρά τις αντιξοότητες της καθημερινότητας .

Την εργασία μου την αφιερώνω στους δύο γιούς μου και ευελπιστώ η Δια Βίου Μάθηση να αποτελέσει γι' αυτούς παράδειγμα προς μίμηση.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

1. ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΓΓΔΒΜ: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης

ΓΓΕΕ Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΓΓΛΕ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

ΓΡΑΣΕΠ Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

ΔΒΕ: Διά Βίου Εκπαίδευση

ΔΒΜ: Διά Βίου Μάθηση

ΔΕΕ Δυτικό-Ευρωπαϊκή Ένωση

ΔΟΑΤΑΠ: Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

ΕΕ/ EU Ευρωπαϊκή Ένωση/ European Union

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΤΑΑ: Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης

ΕΚΑΧ Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα-Χάλυβα

ΕΚΕΠΙΣ: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών

ΕΚΤ Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΛΚΕΠΑ: Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας

ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

ΕΟΜΜΕΧ: Ελληνικός Οργανισμός Μικρών Μεσαίων Επιχειρήσεων

ΕΠ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα

ΕΠΑ Ενεργητικές Πολιτικές Απασχόλησης

ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

ΕΣΑ: Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση

ΕΣΔΑ Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ανάπτυξη

ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

ΕΣΣΕΕΚΑ: Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση

ΕΣΥΕ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος

ΕΤΠΑ Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης

Ι.Δ.ΕΚ.Ε: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΚ Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΚΥ: Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΚΓΣ Κυριακά Γεωργικά Σχολεία
ΚΔΕ: Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων
ΚΕΓΕ: Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης
ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ :Κέντρο Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση
ΚΕ.ΔΒΜ.ΕΚ.ΕΝ. :Κέντρο Δια Βίου Μάθησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων
ΚΕΕ Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΚΕΚ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΚΑ: Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού
ΚΕΛΕ: Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΚΕΣΥΠ Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
ΚΠΑ: Κέντρα Προώθησης Απασχόλησης
ΚΠΣ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΛΕ: Λαϊκή Επιμόρφωση
ΛΒ: Λευκή Βίβλος
ΜΟΠ: Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα
ΝΕΚΑ: Νομαρχιακή Επιτροπή Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού
ΝΕΛΕ: Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΟΑΕΔ Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού
ΟΓΕΕΚΑ: Οργανισμός Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης
ΟΕΕΚ: Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΟΝΕ: Οικονομική Νομισματική Ένωση
ΟΟΣΑ/ ΟΕCD :Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης/ Organization for Economic Co-operation and Development
ΟΤΑ: Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΒ: Πράσινη Βίβλος
ΣΔΕ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- AEGI: Adult Education Guidance Initiative (Πρωτοβουλία Καθοδήγησης Εκπαίδευσης Ενηλίκων)
- CEDEFOP :European Centre for the Development of the Vocational Training (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξης Επαγγελματικής Κατάρτισης)
- DES :Department of Education and Science (Υπουργείο Εκπαίδευσης και Επιστήμης)
- ECHP: European Community Household Panel (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Παρατήρησης Νοικοκυριών)
- ETCG: European Training Coordination Group (Συντονιστική Ομάδα Ευρωπαϊκής Κατάρτισης)
- FETAC: Further Education and Training Awards Council (Συμβούλιο Βεβαιώσεων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)
- HETAC: Higher Education and Training Awards Council (Συμβούλιο Βεβαιώσεων Ανώτερης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)
- HRM: Human Resources Management (Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων)
- ICT/ ΤΠΕ: Information and Communication Technology/ Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
- MST :Mathematics – Sciences – Technology (Μαθηματικά – Επιστήμες – Τεχνολογία)
- NALA: National Adult Literacy Agency (Εθνική Υπηρεσία Αλφαριθμητισμού Ενηλίκων)
- NALC: National Adult Learning Council (Εθνικό Συμβούλιο Μάθησης Ενηλίκων)
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- VEC: Vocational Educational Committees
- VTOS: Vocational Training Opportunities Scheme

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	3
1. ΕΛΛΗΝΙΚΑ	3
2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....	10
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ.....	10
1.1. Οι έννοιες εκπαίδευση και μάθηση.....	10
1.2. Εκπαίδευση και Κατάρτιση.....	13
1.3. Η έννοια της «Δια Βίου» καταβολές, εξέλιξη και σύγχρονες τάσεις	16
1.3.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων	20
1.4. Αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ΔΒΜ.....	22
1.5. Ατομικά και συλλογικά οφέλη	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	28
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	28
2.1 Ιστορική εξέλιξη	28
2.1.1. Α Περίοδος 1957 – 1971: "Σχεδόν σιωπή "Near silence	31
2.1.2. Β. Περίοδος: 1971 – 1983, "θεμελίωση " (foundation- laying)	36
2.1.3. Γ' Περίοδος: 1983 – 1992, "επέκταση " (expansion)	42
2.1.4. Δ ' Περίοδος: 1993 – 2000, "συνένωση " (consolidation).....	45
2.1.5. Ε' Περίοδος: 2000 – σήμερα, "μετατροπή των πολιτικών σε πράξη" (translating policy into practice).	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	57
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΒΜ.	57
3.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις.....	57
3.2. Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Εκπαίδευση, της Κατάρτιση και τη ΔΒΜ (2010-2020).....	58

3.3 Η εξέλιξη της πολιτικής, εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο.....	67
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	67
4.1. Ιστορική επισκόπηση	69
4.1.1. Η περίοδος πριν το 1980.....	69
4.1.2. Η περίοδος 1980-2000.....	73
4.1.3. Η περίοδος 2000 – σήμερα	75
4.2. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα.....	86
4.2.1. Τα ΣΔΕ στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα.....	87
4.2.2. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως θεσμός.	90
4.2.3. Γενικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου	94
4.2.4. Βασικά κριτήρια επιλογής εκπαιδευομένων	95
4.2.5. Προβλήματα Στελέχωσης και Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών /τριών ΣΔΕ.....	97
4.3. Τοπικά Κέντρα Μάθησης (Local Learning Centres)	98
4.4. Ίδρυση των ΚΕΕ	102
4.4.1. Οργάνωση και Λειτουργία	103
4.4.2. Γενικοί και ειδικοί στόχοι των προγραμμάτων των ΚΕΕ.....	105
4.4.3. Θεματικά πεδία εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΕ.....	107
4.4.4. Συλλογικά & ατομικά οφέλη ως απόρροια της λειτουργίας των ΚΕΕ....	108
4.5. Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)	110
4.6. Δ. Ι. Ε.Κ.....	114
4.6.1. Αντικείμενο, διάρκεια και τίτλος σπουδών.....	115
4.6.2. Αναγνώριση – Επαγγελματικά δικαιώματα	116
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	119
Βιβλιογραφία	124
Ξενόγλωσση	124
Department of Education.....	129
Ελληνική & Μεταφράσεις.....	134
Ιστοσελίδες	143
ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ.....	144

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία οι οικονομικές εξελίξεις και τα τεχνολογικά επιτεύγματα έχουν δημιουργήσει νέα επαγγέλματα. Οι συνθήκες για τη μετάβαση από το εκπαιδευτικό σύστημα στην απασχόληση έχουν αλλάξει ριζικά. Επιπλέον λόγω των δημογραφικών εξελίξεων, της αυξανόμενης γήρανσης του πληθυσμού στην Ευρώπη και την καθυστερημένη ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας, το εργατικό δυναμικό εγείρει απαιτήσεις για δυνατότητες συνεχούς κατάρτισης και ΔΒΜ.

Η ευρωπαϊκή στρατηγική για τη ΔΒΜ, η οποία αποτελεί το αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας (η συγκεκριμένη πρόταση πάει μετά τη ΔΒΜ), εστιάζει στην παροχή ευκαιριών για αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ατόμων καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους καθώς η ΔΒΜ αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής. Σκοπός είναι η ανάδειξη και η ανάλυση όλων των σύγχρονων πολιτικών της ΕΕ που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης των όρων σχετικών με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη ΔΒΜ προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι παραπάνω όροι.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η εξέλιξη των πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη ΔΒΜ μέσα από την επεξεργασία θεσμικών κείμενων της ΕΕ, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Διεθνών Οργανισμών, καθώς και από νομοθετήματα, τα οποία συνθέτουν τη βάση για να συναχθούν συμπεράσματα αναφορικά με την εξέλιξη των ευρωπαϊκών πολιτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της ΔΒΜ. Προκειμένου να καταστεί σαφής η ανάπτυξη της πολιτικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης της ΕΕ, διακρίνονται τέσσερις φάσεις μέχρι τη σημερινή στρατηγική "Ευρώπη 2020". Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί την ιστορική εξέλιξη της ΔΒΜ σε ευρωπαϊκό επίπεδο περιγράφοντας τα στάδια εξέλιξής της, από την εμφάνισή της έως και τις μέρες μας, περιλαμβανομένων των τελευταίων εξελίξεων που την καθιστούν μείζον εκπαιδευτικό - πολιτικό ζήτημα για τις χώρες της ΕΕ.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στα αποτελέσματα από την εφαρμογή της πολιτικής της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης, στα οφέλη και στα προβλήματα που προκύπτουν. Η ΔΒΜ αποτελεί το επίκεντρο των επιμέρους

δράσεων, ενώ το σύνολο των στόχων ταυτίζεται με τις επιδιώξεις της στρατηγικής "Ευρώπη 2020".

Στη συνέχεια το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των πηγών που αναφέρονται μεταξύ άλλων στις μεταρρυθμίσεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ελλάδα. Η ιστορική αναδρομή των πολιτικών και των μέτρων που εφαρμόστηκαν περιγράφηκαν σε τρεις φάσεις. Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί μια σύντομη περιγραφή της χώρας, του εκπαιδευτικού της συστήματος καθώς και του κοινωνικού-οικονομικού-πολιτικού και πολιτιστικού της πλαισίου. Επιχειρείται ιστορική επισκόπηση της ΔΒΜ στην Ελλάδα, πότε και πώς πρωτοεμφανίστηκαν οι δομές της και πως εξελίχθηκαν ιστορικά. Περιγράφεται η κατάσταση της ΔΒΜ στην Ελλάδα σήμερα, δηλαδή ποιο είναι το νομοθετικό πλαίσιο που τη διέπει, από πού προέρχεται η χρηματοδότηση για αυτήν και ποιοι είναι οι φορείς της.

Τέλος, η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με τη συναγωγή συμπερασμάτων, τη διατύπωση κρίσεων και προτάσεων, καθώς και την παράθεση της βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Η ΔΒΜ ως πολιτική αποτέλεσε αρκετές φορές πεδίο αντιπαραθέσεων, ωστόσο αυτό που παρέμενε σταθερό ήταν το ενδιαφέρον όλων των ευρωπαϊκών οργάνων για τη συνεχή προώθηση και την σταδιακή ανάπτυξή της. Από τις πρώτες αναφορές στο όνομά της στις αρχές του 1970 έως και σήμερα, η ΔΒΜ έχει διανύσει μια μεγάλη πορεία για να αποτελεί σήμερα ένα από τα επίμαχα θέματα της ευρωπαϊκής ατζέντας για την εκπαίδευση. Τα κράτη-μέλη δε θα μπορούσαν να μείνουν αμέτοχα σε αυτή τη διαδικασία, καθώς τα εκπαιδευτικά τους συστήματα ήταν αυτά που κλήθηκαν να κάνουν πράξη τις πολιτικές που οραματίστηκαν και σχεδίασαν οι policymaker της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 2010).

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης μια σειράς εννοιών, προκειμένου να γίνει πιο εύληπτη η κατανόηση και ο διαχωρισμός εννοιών στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

1.1. Οι έννοιες εκπαίδευση και μάθηση

Η λέξη εκπαίδευση προέρχεται από το ρήμα εκπαιδύω της αρχαίας ελληνικής και σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω και διαπαιδαγωγώ. Ορίζεται ως η παρεμβολή της Πολιτείας, διαμέσου του θεσμού του σχολείου και στοχεύει στην σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη των νέων. Είναι οριοθετημένη χρονικά, και πραγματοποιείται με βάση ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος (Μπαμπινιώτης, 2012). Σύμφωνα με την UNESCO εκπαίδευση είναι *"οι οργανωμένες διδασκαλίες σχεδιασμένες να μεταδώσουν έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης πολύτιμο για όλες τις δραστηριότητες της ζωής"*, (Jarvis, 1990:21) ενώ σύμφωνα με τους Page, Thomas και Marshall η εκπαίδευση ορίζεται *"η συνολική διαδικασία ανάπτυξης των ανθρώπινων δεξιοτήτων και συμπεριφοράς"* (Page, Thomas και Marshall 1977: 112).

Ο ορισμός αυτός είναι πολύ γενικός και οδηγεί στο συμπέρασμα πως οτιδήποτε έχει να κάνει με την ανθρώπινη ανάπτυξη θα ήταν εκπαίδευση όπως υποστηρίζει ο Ikonen (1999).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Jarvis (2004β: 46), *" η εκπαίδευση συντελείται μόνο κατά τη χρονική περίοδο διαμόρφωσης του ατόμου και ότι, όταν επέλθει η κοινωνική*

ωριμότητα ή ενηλικίωση, τότε η εκπαίδευση παύει". Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1990: 1685-87) με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε "τη θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου φορέα, με στόχο τη μετάδοση ενός συστήματος γνώσεων και αξιών στη νέα γενιά για την ένταξη και δραστηριοποίηση της μέσα στο κοινωνικό σύνολο [...] Οι προδιαγραφές της εκπαίδευσης εκφράζονται με νομοθετικά κατοχυρωμένους σκοπούς, με προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία, με κανονισμούς λειτουργίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με εγκυκλίους των προϊστάμενων αρχών κ.λ.π. και αποτελούν την ουσιαστική πτυχή της εκπαίδευσης, μέσω της οποίας μεταδίδεται το εκάστοτε ισχύον σύστημα γνώσεων και αξιών σε κάθε κοινωνική ομάδα και ασκείται ουσιαστικά ο κοινωνικός έλεγχος". Όπως υποστηρίζουν οι Kazamias & Massialas (1965: 16)"η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο το μέσο για τη συντήρηση ενός δεδομένου συστήματος, αλλά μπορεί να συμβάλλει και στην αλλαγή του", συνεπώς λειτουργεί και ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος.

Ως εκπαίδευση, ορίζεται η διαδικασία μάθησης, κατά την οποία επιδιώκεται ο εργαζόμενος να αποκτήσει γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες, να αναπτύξει ικανότητες και να υιοθετήσει στάσεις και συμπεριφορές που θα τον καταστήσουν αποτελεσματικό στον εργασιακό τομέα (Ξωχέλλης,1990).Το τρίπτυχο «γνώσεις»- «ικανότητες»- «στάσεις» αποτελεί τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον επαγγελματικό χώρο. Αφορά τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκάστοτε φορέας για τη βελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και της συμπεριφοράς των εργαζομένων με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της επιχείρησης. Οι σύγχρονοι φορείς, συνειδητοποιώντας την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη να συνάδουν με τους ρυθμούς εξέλιξης της παγκοσμιοποιημένης πλέον κοινωνίας, δίνουν ιδιαίτερο βάρος στη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων, και ειδικά στο κομμάτι της εκπαίδευσης(Kazamias & Massialas 1965). Σύμφωνα με τους Lawer (1993) και Delaney and Huselid (1996), η εκπαίδευση θεωρείται μια από τις σημαντικότερες αρμοδιότητες της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων, καθώς διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διατήρηση τόσο των ατομικών, όσο και των οργανωτικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων, συνεισφέροντας ενεργά στη διαδικασία πραγματοποίησης και υιοθέτησης οργανωτικών μεταβολών (Valle at al. 2000). Βελτιώνει την ικανότητα αφομοίωσης των εκπαιδευομένων που έχουν προσόντα, ελαττώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο, την ακούσια και συχνά δαπανηρή εναλλαγή θέσεων του προσωπικού

(Shaw at al., 1998). Συνεπάγεται την μακροπρόθεσμη δέσμευση προς τους εκπαιδευόμενους και ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών (Pfeffer, 1994). Οι παραπάνω παράμετροι οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα ανταγωνισμού, οργάνωσης και απόδοσης όλους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

Πολλοί μελετητές έχουν προσπαθήσει να δώσουν ορισμό στην πολύπλοκη φύση της μάθησης. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1993: 7) "η μάθηση είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη διατήρηση και την εξέλιξη της ζωής". Στην εγκυκλοπαίδεια του Πανεπιστημίου Columbia (Columbia Encyclopedia, 2005) η μάθηση ορίζεται ως μια *"σχετικά μόνιμη αλλαγή στη δυνητική συμπεριφορά (ενός ατόμου) που είναι αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας"* . Με αυτόν τον ορισμό της συνειρμικής θεωρίας συμφωνούν και πολλοί μελετητές όπως η Μάνιου Βακάλη, 1986 και οι Borger & Seaborne, 1966).

Στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας η μάθηση, όπως υποστηρίζουν οι Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1990: 2972), ορίζεται με αναφορά στους μετασχηματισμούς των εσωτερικών αναπαραστάσεων - των γνώσεων- και στις διεργασίες που το διέπουν.

Ο Πόρποδας εκτιμά ότι "...οι εξελίξεις σε διάφορες επιστήμες, έδωσαν την ευκαιρία στους ψυχολόγους να δουν τα παλιά προβλήματα (όπως π.χ. της αντίληψης, της μνήμης, της γλώσσας κ.ά.) από μια άλλη σκοπιά, από την οποία η μάθηση δεν θεωρούνταν ως εγγραφή σε «tabula rasa», αλλά ως αποτέλεσμα επεξεργασίας και οικοδόμησης των πληροφοριών. Ο νέος αυτός προσανατολισμός της ψυχολογίας ονομάστηκε Γνωστική Ψυχολογία. Στο επίκεντρο της μελέτης της Γνωστικής Ψυχολογίας είναι η ανάλυση των γνωστικών λειτουργιών. Με τον όρο «γνωστικές λειτουργίες» εννοούμε όλες εκείνες τις νοητικές λειτουργίες που συντελούν στην απόκτηση, οργάνωση και χρήση της γνώσης όπως π.χ. την αντίληψη, τη μνήμη, τη σκέψη, τη γλώσσα, την ικανότητα λύσης προβλημάτων" (Πόρποδας, 1993: 65).

Ένας τέτοιος ορισμός μπορεί να συμπεριλάβει στα φαινόμενα της μάθησης όχι μόνο τη σύνειρση ερεθισμών – αντιδράσεων αλλά και την απόκτηση εννοιών και τη δημιουργία γνώσης μέσα από τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην απόδοση χαρακτηριστικών της μάθησης, όπου σύμφωνα με τον Holloway, (1978: 114) είναι: "Πρώτον, η προσαρμοστικότητα,

δεύτερον η διάρκεια και τρίτον, ο έλεγχος της κατεύθυνσης των αλλαγών των αναπαραστάσεων".

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005: 33) *"ανεξάρτητα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι μελετητές σχετικά με τη φύση της μάθησης, παρατηρείται σύμπτωση των απόψεων τους στο ότι η μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης, επειδή επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί όσα συμβαίνουν στον κοινωνικό περίγυρο και στον ίδιο του τον εαυτό και έτσι προσανατολίζεται μέσα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα"*. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Jarvis (2004β: 50) θεωρώντας *"τη μάθηση, διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα"*.

Συνεκτιμώντας όλα τα προαναφερόμενα, η εκπαίδευση ως έννοια και ως διαδικασία είναι πιο συγκροτημένη και πιο στοχευμένη από τη μάθηση, εντούτοις η έννοια της μάθησης είναι ευρύτερη και υπό το πρίσμα αυτό περικλείει την έννοια της εκπαίδευσης.

Η Δια Βίου συνοδεύεται κατά καιρούς από διάφορες έννοιες όπως, μάθηση ΔΒΜ, εκπαίδευση ΔΒΕ και κατάρτιση (Δια Βίου κατάρτιση) συνεπώς δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί ως μια μεμονωμένη έννοια. Αντίθετα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σημασιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συνυπάρχουν μια σειρά από συναφείς έννοιες, των οποίων αποσαφήνιση θα επιχειρηθεί στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τον Jarvis (1999), οι δύο έννοιες, εκπαίδευση και μάθηση, κάθε άλλο παρά συνώνυμες είναι, έστω και αν έχουν κοινές, βαθιά εδραιωμένες, σημειολογικές αφετηρίες, και μόλις τις τελευταίες δεκαετίες έχει υπάρξει μεταστροφή προς την έννοια της μάθησης ως κυρίαρχης έννοιας.

1.2. Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Εκπαίδευση και κατάρτιση, είναι δυο έννοιες που αποτελούν σχεδιασμένες δραστηριότητες και στοχεύουν στη μάθηση. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων εκπαίδευση και κατάρτιση έχει απασχολήσει τους περισσότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και έχει προκαλέσει πλήθος συζητήσεων. Πολλοί είναι οι μελετητές που τονίζουν την ανάγκη διαχωρισμού των δυο εννοιών και επισημαίνουν ότι η διαφορά έγκειται στο βάθος της σχεδιασμένης μάθησης που προσφέρουν τόσο η εκπαίδευση όσο και η κατάρτιση. Σύμφωνα με τον Dearden (1984:90) το σαφέστερο κριτήριο διαφοροποίησης πιθανότερα και το μοναδικό, είναι η εκπαίδευση σε

αντίθεση με την κατάρτιση, που συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης σε βάθος.

Η έννοια κατάρτιση είναι παραπάνω από πληροφόρηση και ικανότητα προσαρμογής σε μοντέλα, προδιαγραφές και οδηγίες. Εκείνο που απαιτείται στην κατάρτιση είναι η εσωτερίκευση πληροφοριών και συλλογισμών με ουσιαστικό τρόπο, η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να μπορεί να αντιληφθεί τις αρχές που διέπουν το κάθε ζήτημα και να έχει τις γνώσεις να τοποθετήσει τα στοιχεία σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο (Κόκκος, 2004).

Όπως υποστηρίζει ο Peters (Κόκκος, 2007) η έννοια κατάρτιση υποδηλώνει ότι:

α) υπάρχει ένας ειδικός τρόπος εκτέλεσης ενός έργου, το οποίο πρέπει να γίνει αντικείμενο μάθησης,

β) απαιτείται πρακτική άσκηση και

γ) δίνεται λίγη έμφαση στη λογική που υπάρχει πίσω από το έργο αυτό.

Από τη μελέτη των παραπάνω διαφαίνεται ιεράρχηση της έννοιας της κατάρτισης ως υποδεέστερη έναντι αυτής της εκπαίδευσης. Η κατάρτιση εκλαμβάνεται ως κατώτερη με περιορισμένους στόχους που προετοιμάζει τα άτομα να δρουν μηχανιστικά και τυποποιημένα, χωρίς να κατανοούν πλήρως όλες τις διαστάσεις των ζητημάτων που ασχολούνται (Κόκκος, 2007).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), ως κατάρτιση προσδιορίζεται εκείνο το μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου και το οποίο αποτελεί αντικείμενο επαγγελματικής επιμόρφωσης. Αντίστοιχα, ως Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, ορίζεται η εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου. Συνήθως οργανώνεται και παρέχεται από τον/την εργοδότη/τρια με συστηματικό ή μη τρόπο, εντός ή εκτός του χώρου εργασίας και καμιά φορά και με εκπαιδευτικά ταξίδια στο εξωτερικό. Επιπλέον, ενδέχεται να επιτελείται και με πρωτοβουλία του/της εργαζόμενου/ης με τη συμμετοχή του σε επαγγελματικά συνέδρια, σε ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια και σε άλλα προγράμματα ταχύρυθμης επιμόρφωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ορισμός της

συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι πολύ περιορισμένος καθώς αναφέρεται αποκλειστικά στους/στις εργαζόμενους/ες και τους εργοδότες/τριες και αποκλείει τους/τις ανέργους και όσους/ες βρίσκονται σε μεταβατικό επαγγελματικό στάδιο εκτός απασχόλησης, καθώς επίσης και τις μορφές επιμόρφωσης που ενώ επιδιώκουν τους στόχους που προαναφέρθηκαν δεν θεωρούνται ως συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση όταν οργανώνονται και παρέχονται από το κράτος, τους κοινωνικούς φορείς ή και τους ιδιώτες. Για να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα, ορίζεται η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ως η οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης, η οποία απευθύνεται σε ενήλικα άτομα που εργάζονται ή/και επιδιώκουν να εργαστούν, με σκοπό τη συντήρηση, την ανανέωση, την αναβάθμιση ή και τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών τους γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων. Μ' αυτή την έννοια η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποβλέπει στη διατήρηση, στην αναβάθμιση, στον εκσυγχρονισμό ή/και στον εμπλουτισμό της εργασιακής ικανότητας όσων είναι ενταγμένοι στο σύστημα απασχόλησης, είτε ως άνεργοι/ες, είτε ως εργαζόμενοι/ες, εξαιτίας ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών ή τεχνολογικών αλλαγών, ανακατατάξεων και εκσυγχρονισμών. Η συνεχιζόμενη συστηματική κατάρτιση διακρίνεται από την επιμόρφωση, η οποία έχει ευρύτερο χαρακτήρα και συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να εντάσσεται στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό ως πολίτης, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά στο σύστημα απασχόλησης, όπως συμβαίνει με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Με αυτή την έννοια η συνεχιζόμενη κατάρτιση αποτελεί τμήμα της επιμόρφωσης. Είναι επαναλαμβανόμενη ή διαρκής και λειτουργεί συμπληρωματικά προς την επαγγελματική εκπαίδευση και την αρχική κατάρτιση. Είναι δε συγκεκριμένη και προσανατολισμένη προς τη θέση εργασίας. Όπως αναλύεται εκτενέστερα παρακάτω, ως συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, νοούνται εκείνες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται η παροχή επιπρόσθετων επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων ή/και δεξιοτήτων προς τους/τις ανέργους ή τους/τις εργαζόμενους/ες και παρέχεται, είτε από το κράτος και τους κοινωνικούς φορείς, είτε από τους/τις εργοδότες/τριες. Έτσι τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης διακρίνονται σε όσα είναι δημόσιας χρηματοδότησης και χρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο, ή από εισφορές των εργαζομένων και των εργοδοτών/τριών, είτε και αποκλειστικά από τις επιχειρήσεις ή και τους/τις εργαζόμενους/ες. Εμφανίζονται δε με διάφορες μορφές, οι οποίες κυμαίνονται από τα οργανωμένα και σχετικά μεγάλης διάρκειας

σεμινάρια, όπως τις ημερίδες, τα επαγγελματικά συνέδρια και τους σύντομους κύκλους εκμάθησης αντικειμένων, που σχετίζονται με την εργασία και την απασχόληση.

Ωστόσο, μελετητές όπως ο Jarvis (2000) και ο Rogers (2005) διατείνονται ότι δεν είναι ευδιάκριτη η διαφορά μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης και πολλές φορές οι έννοιες αλληλεπικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό.

Η εκπαίδευση παραδοσιακά θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος και βάθος, προτείνει πολλούς διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δίνει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα ελεύθερων επιλογών. Αντίθετα, η κατάρτιση έχει περιορισμένους στόχους και κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους σε νέο αλλά συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Rogers, 2004:74).

Όπως υποστηρίζει ο Κόκκος (2007:31) η εννοιολογική διχοτόμηση δεν είναι δόκιμη, για αυτό θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιείται η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων για να αποδίδονται όλες οι μαθησιακές διαδικασίες στις οποίες εν δυνάμει μπορούν να μετέχουν οι ενήλικοι/ες, θεωρούμενης της κατάρτισης ως υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων δηλ. μιας σχεδιασμένης μαθησιακής δραστηριότητας που εμπεριέχει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στοιχεία εκπαίδευσης, όπως είναι η απόκτηση βασικών ικανοτήτων, κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και η βαθύτερη κατανόηση διαστάσεων του μαθησιακού αντικειμένου.

Όσον αφορά το ευρωπαϊκό επίπεδο, με την ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχτ, η εκπαίδευση αποκτά επίσημο χαρακτήρα. Για πρώτη φορά, εκπαίδευση και κατάρτιση διαφοροποιούνται, με την κατάρτιση να αναγνωρίζεται επίσημα ως τομέας πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ωρολογιά, 2002, Ψαχαρόπουλος, 2000). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διακρίνεται σε τυπική και άτυπη, με βάση το κριτήριο της κρατικής αναγνώρισης των χορηγούμενων από τους εκπαιδευτικούς φορείς τίτλους.

1.3. Η έννοια της «Δια Βίου» καταβολές, εξέλιξη και σύγχρονες τάσεις

Ο όρος ΔΒΕ σε σχέση με τον όρο εκπαίδευση είναι πολύ ευρύτερος και αναφέρεται σε όλες τις μορφές μάθησης είτε προέρχονται από φορείς τυπικής, είτε από μη τυπικής ή άτυπης μάθησης. Σύμφωνα με τον Combs, το βασικότερο στοιχείο της ΔΒΕ δεν είναι το γεγονός ότι συνδυάζει τυπική και μη τυπική εκπ/ση, αλλά το ότι

χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς το χρόνο, το χώρο και τις τεχνικές της διδασκαλίας και μάθησης (Δημούλας, 2012).

Με αφετηρία τη δεκαετία του 1960, η ΔΒΕ αποτέλεσε πεδίο μελέτης και έρευνας, αποσπώντας παράλληλα και ευρύτερο πολιτικό ενδιαφέρον. Μέσα σε αυτό το διευρυνόμενο πλαίσιο, ο ρόλος των διεθνών μη-κυβερνητικών οργανισμών, υπήρξε καθοριστικός όπως ο ΟΟΣΑ, το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Παγκόσμια Τράπεζα, για την προώθηση της ΔΒΕ, ως κομβικής πολιτικής στην καταπολέμηση κοινωνικών ανισοτήτων και την οικονομική ανάπτυξη (Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι., 2008)

Όπως αναφέρεται στην διάσκεψη της UNESCO (1970) για την εκπαίδευση ενηλίκων (adult education), η ΔΒΕ ως κύρια έννοια, αρθρώθηκε στη διάκριση μιας αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση περιοριζόταν ουσιαστικά στην παιδική ηλικία αντί της διαθεσιμότητάς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων. Σύμφωνα με την UNESCO (1976:139) *"η ΔΒΕ είναι ένα σχήμα χωρίς όρια που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Δε θα πρέπει να περιορίζεται στη φοίτηση στο σχολείο, αλλά να επεκτείνεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιεί όλα τα δυνατά μέσα και να δίνει ευκαιρίες σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους"*.

«Οι εκπαιδευτικοί και οι σχετικές διαδικασίες με τη μάθηση στις οποίες τα παιδιά, ως νέοι άνθρωποι και οι ενήλικες όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο» (<http://dimitra.gr/ektrainers>).

Ο όρος Διά Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Lifelong education & training) χρησιμοποιήθηκε το 1996 που ανακηρύχτηκε ως Ευρωπαϊκό Έτος Διά Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η ΔΒΕ σύμφωνα με τον ορισμό της CEDEFOP (1996) αναφέρεται σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και παραπέμπει σε μια έννοια σύμφωνα με την οποία "η εκπαίδευση θεωρείται μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει με την γέννηση του παιδιού και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής" (Βεργίδης & Καραλής, 2004:201).

Αντίθετα, μια πιο πραγματιστική διάσταση προσδίδει στην έννοια της ΔΒΕ η ELLI (European Lifelong Learning Initiative) ορίζοντας τη ΔΒΕ ως ανάπτυξη του

ανθρώπινου δυναμικού μέσω μιας διαρκούς υποστηρικτικής διαδικασίας, η οποία δραστηριοποιεί και δίνει δύναμη στα άτομα να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες, που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Παράλληλα να τις χρησιμοποιούν να τις εφαρμόζουν με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και απόλαυση σε όλους τους τομείς και τις συνθήκες (Βεργίδης & Καραλής, 2004).

Όπως αναφέρει το πράσινο βιβλίο του Βρετανικού Υπουργείου Παιδείας και Απασχόλησης (Department of Education & Employment, 1998), η ΔΒΕ βοηθάει στον επιπολιτισμό της κοινωνίας και προωθεί την ενεργή πολιτειότητα. Από τη μια αξιοποιεί τις δεξιότητές τους, ώστε να παίξουν κυρίαρχο ρόλο στην κοινότητα, από την άλλη ενισχύει την οικογένεια, τη γειτονιά και την κοινωνία.

Η έννοια της ΔΒΜ καθιερώθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο Συμβούλιο Κορυφής της Λισσαβόνας το 2000 και ορίζει τη ΔΒΜ ως το σύνολο των χρήσιμων δραστηριοτήτων μάθησης, που γίνονται σε συνεχή βάση με σκοπό την βελτίωση της γνώσης και δεξιοτήτων (Δημούλας, 2012).

Ο όρος ΔΒΜ χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που σχεδιάζονται για να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των ατόμων που έχουν περάσει το όριο ηλικίας, που αντιστοιχεί στο όριο ηλικίας όσων τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε όσα άτομα δεν εξυπηρετούνται συνήθως από τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα (Hurtle & Kutner, 1979).

Η ΔΒΜ και η ΔΒΕ, όπως προαναφέρθηκε, είναι όροι με το παρόμοιο εννοιολογικό περιεχόμενο και η χρήση τους έχει μια προβληματική σχετικά με το ποιος από τους δύο όρους είναι ο πιο ορθός. Συχνά, η έννοια της ΔΒΕ συγχέεται με τη ΔΒΜ, αν και η τελευταία αφορά τη διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα εξακολουθούν, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, να αναπτύσσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους (Δασκολιά, 2000).

Πολλοί/ές ερευνητές/τριες τονίζουν ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος ΔΒΕ, καθώς αποδίδει την οργανωμένη διαδικασία μάθησης σε συγκεκριμένο και οργανωμένο πλαίσιο. Όμως με τη χρήση του όρου αυτού αποκλείονται πολλές μη οργανωμένες δραστηριότητες συνεχιζόμενης μάθησης (Δασκολιά, 2000). Συνεπώς ο

όρος ΔΒΜ είναι ευρύτερος και ορθότερος από αυτόν της ΔΒΕ, διότι αναφέρεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου δίχως χρονικά όρια.

Όπως υποστηρίζει ο Abelson (1979), η γνώση στη ΔΒΜ δεν είναι η γνώση και κατάκτηση συγκεκριμένων και διακριτών τμημάτων πληροφορίας (factual knowledge), αλλά γενικευμένα σχήματα γνώσης που βοηθούν να εξάγει κάποιος συμπεράσματα από νέα γεγονότα. Δηλαδή είναι γνώση που το άτομο δέχεται, επεξεργάζεται, οικειοποιείται και μετά τη χρησιμοποιεί για να αξιολογήσει νέες καταστάσεις βασιζόμενο σε πρότερες εμπειρίες με αποτέλεσμα να χτίζει τη νέα γνώση σε πρότερη γνώση που έχει αποκτήσει στο παρελθόν.

Η γνωστική πλευρά της ΔΒΜ σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη και ερμηνεία του κάθε ατόμου. Εστιάζει στην πραγματικότητα που δημιουργεί το άτομο από την επεξεργασία των γνώσεων και όχι στην αντικειμενικότητά τους. Αξιοποιεί ως πρώτο υλικό τις εμπειρίες, τις συνθήκες ζωής και τις κοινωνικές σχέσεις (Καραλής, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γνωστική πλευρά της ΔΒΜ βασίζεται στην ατομική αντίληψη και όχι στην αντικειμενικότητα και στα ευδιάκριτα τμήματα πληροφορίας, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι βασίζεται και σε άλλους μη γνωστικούς παράγοντες όπως τα κίνητρα, τις αξίες και την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Με αυτό τον τρόπο οδηγείται σε μία τάξη συνειδητότητας και κατ' επέκταση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Συνεπώς, δεν το αφορά μόνο το περιεχόμενο, αλλά και το άτομο που έχει τον έλεγχο για το χρόνο, το χώρο και το περιεχόμενο της μάθησης (Καραλής, 2008).

Η ΔΒΜ κινείται στον ίδιο εννοιολογικό χώρο με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και υπάρχουν πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές που ταυτίζουν τις έννοιες αυτές. Σύμφωνα με την ΕΕ ως ΔΒΜ ορίζεται η προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και στις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και οι διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Βεργίδης, 2005).

Όσον αφορά το θέμα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των ενηλίκων, κρίνεται απαραίτητο η αναφορά των J. Dewey, M. Knowles, C. Rogers και P. Freire, D. Kolb,

J. Mezirow και P. Jarvis, καθώς οι απόψεις τους αποτελούν τις βάσεις στις οποίες στηρίζεται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων σήμερα.

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση δεν μπορεί να επικεντρωθεί ουσιαστικά και μόνο στη σχολική εκπαίδευση. Τα ευρωπαϊκά επαγγελματικά προγράμματα που βρίσκονται σε εξέλιξη, επισημαίνουν τη διαφορά μεταξύ της συνεχιζόμενης και της βασικής εκπαίδευσης και γίνεται αναφορά στους τομείς που αυτή περιλαμβάνει. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση όμως, παρά τις διακηρύξεις και τη σπουδαιότητα που τις αποδίδουν, δεν είχε και το ανάλογο πολιτικό απόηχο (Γκόβαρας & Ρουσσάκης, 2008).

Σήμερα, εξακολουθούν να απασχολούν τους/τις ερευνητές/τριες θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παράλληλα σημαντικές μελέτες στο χώρο αυτό επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις. Τα βασικά ερωτήματα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αφορούν (Βεργίδης, 2005) :

- Το είδος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- Τον καθορισμό των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων.
- Τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους.

Καθώς άρχισε να αναπτύσσεται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων, σημειώθηκε μεγάλη σύγχυση και αλληλεπικάλυψη σε διάφορους όρους, η οποία εξακολουθεί να υφίσταται έως σήμερα και θα παρουσιαστεί στη συνέχεια (Κόκκος, 2014).

1.3.1. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η ΔΒΜ αποτελεί προνομιακό τομέα για την ανάπτυξη αυτών των προσόντων. Συνεπακόλουθο της αναγκαιότητας αυτής είναι ο πολλαπλασιασμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, που προσλαμβάνουν διάφορες μορφές όπως, Μεταπτυχιακά Προγράμματα σε Ανοιχτά Πανεπιστήμια, αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση, κ.ά. Ταυτόχρονα δημιουργούνται θεσμοί ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είτε

μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε έξω από αυτό, που απευθύνονται σε όσους/ες αδυνατούν να είναι παρόντες/ούσες στις εκπαιδευτικές αίθουσες.

Παρότι στις μέρες μας ο όρος "εκπαίδευση ενηλίκων" ακούγεται αρκετά συχνά, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, ο διαχωρισμός των όρων που χρησιμοποιούνται και συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται να είναι αρκετά δυσχερής όπως προαναφέρθηκε. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό να χρησιμοποιούνται οι όροι "εκπαίδευση ενηλίκων", "ΔΒΕ", "συνεχιζόμενη εκπαίδευση", "επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση" κ.ο.κ.. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ευρύ πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι και τις ημέρες μας, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων εξελίσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς και σε διαστάσεις, ενώ σχετίζεται άμεσα με την κρατική χρηματοδότηση. Τα τελευταία χρόνια το πεδίο αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς, τόσο σε Πανεπιστημιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο Μη-Κρατικών Οργανισμών. Στις μέρες μας μια σειρά από διεθνείς εξελίξεις στον οικονομικό, τεχνολογικό, επιστημονικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα, καθιστά αναγκαία για ολοένα και περισσότερους/ες ενήλικους/ες την απόκτηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων, προσαρμόσιμων στις συντελούμενες αλλαγές. Όσον αφορά τον κόσμο των επιχειρήσεων, η κατάρτιση γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της λειτουργίας τους. Ο επαγγελματίας για να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, στις τρέχουσες γνώσεις και στις δεξιότητες του χώρου εργασίας του, χρειάζεται ποικίλα και αλληλοσυνδεόμενα προσόντα, που πρέπει να ανανεώνονται συνεχώς (Κόκκος, 2005).

Κατά τη δεκαετία του 1980 η ΕΕ χρησιμοποίησε τον όρο "Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση" ή αλλιώς "Continuing education". Τέλος, το 1996 έχουμε για πρώτη φορά την ανακήρυξη του Ευρωπαϊκού Έτους ΔΒΕ και κατάρτισης (Lifelong education and training), ενώ μετά το Συμβούλιο Κορυφής στη Λισσαβόνα κάνει την εμφάνισή της και ο όρος της ΔΒΜ, ο οποίος όμως παρόλο που συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση ενηλίκων, δεν αναφέρεται καθαυτό στην έννοια, αφού περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Σιπητάνου, 2005).

Καθ' όλη τη δεκαετία του 1980 κυριαρχούσε η άποψη που συνέδεε την εκπαίδευση ενηλίκων με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, αλλά και με τη συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο οργανώνονταν όλες οι

δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων και γίνονται αντιληπτές, ως διορθωτικές παρεμβάσεις που προσπαθούν να απαλύνουν ή και να εξαλείψουν αδυναμίες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα μιας μόνο λειτουργίας του, της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού. Ωστόσο, από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα μέχρι και τις ημέρες μας οι ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις έχουν συμβάλει στη ριζική αλλαγή του χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πεδίο που αναπτύσσεται η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πλέον πολυδιάστατο (Βεργίδης, 2005).

Η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, η επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων και η κατάρτιση ανέργων, είναι μερικά παραδείγματα των σύγχρονων διαστάσεων του πεδίου που εμφανίζονται και στη χώρα μας. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ορίζει το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεριλαμβάνοντας όσο το δυνατό μεγαλύτερο μέρος από το ευρύ πεδίο των δραστηριοτήτων της, ως εξής: «Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα, σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή οποιοδήποτε ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε κάθε 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 σκοπό» (Καρατζογιάννης, Σ. & Πανταζή, Σ. 2014).

1.4. Αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ΔΒΜ

Η εκπαίδευση συνιστά μία διαδικασία στην οποία συνυπάρχουν πολλοί συντελεστές (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, ιδρύματα), πρώτες ύλες (αναλυτικά προγράμματα, προηγούμενες γνώσεις, στάσεις αξίες) και τελικό προϊόν (προσόντα, γνώσεις, συμπεριφορά) (Behrman, Crawford & Stacey, 1997). Ο όρος «αποτελέσματα» είναι πολύ γενικός και εμπεριέχει αλλαγές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε ατομικό επίπεδο, αλλά και την ευρύτερη επίδραση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο οικογενειακό, φιλικό, κοινωνικό ή φυσικό περιβάλλον, όπως αυτό επηρεάζεται από την αλλαγή των

στάσεων ή των αξιών των ατόμων μετά από την επιτυχή παρακολούθηση κάποιου προγράμματος (Πανιτσίδου, 2007).

Η ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων από την εκπαίδευση θεωρείται αυτονόητη, συνώνυμη κάθε ατομικής ή συλλογικής επίτευξης, ενώ πολλές φορές εκλαμβάνεται ως αυτονόητο το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι πάντα θετικά. Η συμμετοχή ωστόσο στη ΔΒΕ είναι δυνατό να επιφέρει και αρνητικά αποτελέσματα για το άτομο ή την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Nashashibi 2004:3). Για παράδειγμα, σε επίπεδο οικογένειας, η εκπαίδευση ενός μέλους μπορεί να επιφέρει διαταραχή στην ισορροπία των σχέσεων, καθώς και στη θέση του ατόμου στην οικογένεια, ως αποτέλεσμα της αυξημένης αυτοπεποίθησης τις ενδεχόμενες αλλαγές που επιφέρει η εκπαίδευση στην ταυτότητά του. Πολλές φορές η εξέλιξη ενός μέλους της οικογένειας απειλεί τους παραδοσιακούς ρόλους εντός της οικογένειας, και συχνά προκαλεί αβεβαιότητα και άγχος στα υπόλοιπα μέλη και ενίοτε, ακόμη και φθόνο (Papastamatis, 2009).

Στη βιβλιογραφία (McMahon, 1998; Schuller et al., 2004), αναφέρονται περιπτώσεις στις οποίες η συμμετοχή ενός εκ των συζύγων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οδήγησε σε διάλυση του γάμου. Επιπρόσθετα, κάποια ερευνητικά ευρήματα (Foster, Howard & Reisenberger, 1997) αναφέρουν ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι δεν αποκόμισαν κανένα απολύτως όφελος, σπαταλώντας πολύτιμο χρόνο και χρήματα για τη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η ποσόστωση όμως των αναφερόμενων στη βιβλιογραφία αρνητικών αποτελεσμάτων υπολείπεται σημαντικά των θετικών τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο (Panitsidou, 2008).

Τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, μέσα από μία θεώρηση, η οποία δεν εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως πανάκεια για την επίλυση όλων των ατομικών και κοινωνικών προβλημάτων, αλλά ως κομβικό πεδίο σχεδιασμού και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ενήλικους πολίτες που συχνά βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, τη στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης, την τόνωση του κοινωνικού κεφαλαίου και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών (Πανιτσίδου, 2007).

Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών (Balatti, Black&Falk, 2007; Beder, 1999; Dymock&Billett, 2008; Eldred, 2002; Hammond&Feinstein, 2006) στους συμμετέχοντες/ουσες σε προγράμματα ΔΒΜ παρέχεται η δυνατότητα από τη μια να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, κατανόηση και εμπιστοσύνη στους/στις άλλους/ες και στον εαυτό τους, στοιχεία που επιφέρουν θετικές μεταβολές στην προσωπική τους ζωή και από την άλλη τους προτρέπει να διαδραματίσουν λειτουργικό ρόλο στην οικογένεια, στην κοινότητα ή στην εργασία τους. Η απόκτηση δεξιοτήτων και προσόντων σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της δικτύωσης είναι κάποια από τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΔΒΜ. Έτσι εκτιμάται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην τοπική ανάπτυξη, στην κοινωνική συνοχή και στην κοινωνικο-οικονομική ευημερία.

1.5. Ατομικά και συλλογικά οφέλη

Η δυνατότητα επίδρασης της ΔΒΜ στην αύξηση της απασχόλησης και της οικονομικής ευημερίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ιδιαίτερα στις σύγχρονες ανταγωνιστικές και ασταθείς συνθήκες ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, έχει θέσει την επένδυση στη ΔΒΜ, τη διεύρυνση της συμμετοχής και τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων σε προτεραιότητα στην πολιτική ατζέντα τόσο των εθνικών πολιτικών, όσο και της ΕΕ (Πανισίδου, 2007).

Κατά τους Aspin και Charman (2001), οι πολιτικές για τη ΔΒΜ μπορούν να καταταχθούν σε τέσσερις διακριτές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε ένα αντισταθμιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην άμβλυνση των ανισοτήτων που δημιουργεί το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η δεύτερη αφορά στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, ενώ η τρίτη συνεπάγεται ένα καινοτόμο κοινωνικό μοντέλο ΔΒΜ για την προώθηση της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης και τον εκδημοκρατισμό. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία πολιτικών αφορά σε προγράμματα ΔΒΜ για τον ελεύθερο χρόνο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Balatti, Black & Falk, 2007. Beder, 1991, 1992, 1999. Dymock & Billett, 2008. Eldred, 2002.Green, Preston & Malmberg, 2004. Green, Preston & Sabates, 2003. Hammond & Feinstein, 2005, 2006. Merrifield et al., 1993. Nashashibi, 2004. Preston, 2005; Preston & Feinstein, 2004; Preston & Green,

2003.Preston&Hammond, 2002. Schulleretal., 2001, 2002, 2004; Schuller&Preston, 2005. Swain, 2006; Ward & Edwards, 2002) γίνεται εκτενής αναφορά στα εκπαιδευτικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τις πολιτικές επένδυσης στη ΔΒΜ. Ειδικότερα, εκτιμάται ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ μπορεί να συνεισφέρει θετικά σε πολλαπλά πεδία, όπως αυτοεικόνα, στάσεις και αξίες, στόχους και σχέδια, υγεία και ποιότητα ζωής, οικογένεια, δεξιότητες, κίνητρα μάθησης, κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα, προσόντα και συμμετοχή σε θεσμούς, τα οποία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε ευρύτερες κατηγορίες (Blundell et al., 2001. Mingat & Tan, 1996; OECD, 2000; Schuller et al., 2001, 2002, 2004; Πανιτσίδου, 2007). Παρά το γεγονός ωστόσο ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι εμφανή στα άτομα και στις τοπικές κοινωνίες που υλοποιούνται, συνήθως δεν αποτιμώνται ποτέ, λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Papastamatis, 2009).

Σύμφωνα με τους Berhman, Crawford και Stacey (1997:3), μία εκπαιδευτική παρέμβαση δύναται να παράγει οφέλη με τρεις τρόπους: α) αυξάνοντας τον όγκο της γνώσης και της πληροφόρησης στην οποία τα άτομα στηρίζουν στάσεις και αξίες, β) αίροντας περιορισμούς δράσης, λόγω της ανάπτυξης δεξιοτήτων και γ) μετασχηματίζοντας συμπεριφορά, στόχους και σχέδια. Παράλληλα, τα οφέλη που προκύπτουν, πραγματοποιούνται σε πολλαπλά επίπεδα, α) ατομικό επίπεδο (ατομικά οφέλη), β) κοινωνικό επίπεδο (συλλογικά οφέλη), γ) παραγωγικό επίπεδο (οικονομικά οφέλη) (Schuller et al., 2002, 2004). Όπως ωστόσο υποστηρίζουν οι Clemens, Hartley και Macrae (2003), τα προαναφερόμενα οφέλη πραγματοποιούνται αρχικά σε ατομικό επίπεδο και εν συνεχεία διέπουν κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Τα ατομικά μη οικονομικά οφέλη έχουν επίδραση στην υγεία, σωματική και ψυχική, στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, στην ικανότητα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Τα συλλογικά μη οικονομικά οφέλη αφορούν στη συνεισφορά της ΔΒΜ στην προώθηση των ίσων ευκαιριών, στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, στην απόκτηση οικολογικής συνείδησης, στη μείωση της εγκληματικότητας και στη συμμετοχή στους θεσμούς (Πανιτσίδου, 2007).

Τα όρια ανάμεσα σε ατομικά και συλλογικά οφέλη δεν είναι ευδιάκριτα, παραμένουν ασαφή. Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης είναι αντικειμενικά ένα

ατομικό μη οικονομικό όφελος, το οποίο σχετίζεται με την πρόκληση μιας σειράς συμπεριφορικών αλλαγών που μπορούν να παράγουν οφέλη σε συλλογικό οικονομικό (όπως βελτιωμένη απόδοση στους επαγγελματικούς ρόλους), συλλογικό μη οικονομικό (όπως ενίσχυση της συμμετοχή σε θεσμούς) και ατομικό οικονομικό (όπως αύξηση αποδοχών) επίπεδο.

Ο επιμερισμός, των ευρύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν είναι απόλυτα εφικτός στην πράξη, εάν όχι ουτοπικός, καθώς η συνάφεια των μεταβλητών που ορίζουν το πεδίο - άτομα, κοινωνία, παραγωγή - δεν μπορεί να οριστεί με γραμμικές σχέσεις (Πανιτσίδου, 2007). Τα αποτελέσματα που πραγματοποιούνται σε ένα επίπεδο είναι δυνατό να ετεροπροσδιορίζουν αλλαγές σε κάποιο άλλο επίπεδο, όχι ως απλή συνάθροιση επιμέρους αποτελεσμάτων, αλλά ακολουθώντας μία διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2006).

Τα ευρήματα των προαναφερόμενων ερευνών, καταδεικνύουν ότι στους συμμετέχοντες σε προγράμματα ΔΒΜ δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες συνάρτηση με την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της δικτύωσης στο πλαίσιο των προγραμμάτων. Αυτά επιφέρουν διακριτές μεταβολές στην προσωπική τους ζωή στον αυτοπροσδιορισμό, στην αυτοεκτίμηση και στην αυτοεικόνα, ενώ παράλληλα τους επιτρέπουν να διαδραματίσουν λειτουργικό ρόλο στην οικογένεια, στην τοπική κοινωνία ή στην εργασία τους (Κόκκος, 2010).

Προκειμένου να επωφεληθούν τα άτομα και οι ομάδες που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από προγράμματα ΔΒΜ, θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε αυτή, κάτι που ωστόσο δεν διαφαίνεται να διασφαλίζεται από τις υπάρχουσες πολιτικές. Αντιθέτως, οι διαφαινόμενες πολιτικές τάσεις αναφορικά με την επένδυση στη ΔΒΕ, υπαγορεύουν τη μετακύλιση της ευθύνης στους πολίτες(Κόκκος, 2010).

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε κείμενο της Επιτροπής, «τα άτομα πρέπει να ενθαρρυνθούν να επενδύσουν στη μάθησή τους, τόσο για την προσωπική τους ολοκλήρωση όσο και για την απασχολησιμότητά τους» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007γ:7). Η μεταβίβαση του κόστους της εκπαίδευσης στους πολίτες αντίκειται σε εκπαιδευτικά ιδεώδη και παγιωμένα δημοκρατικά δικαιώματα, στερώντας το δικαίωμα στη γνώση από άτομα και ομάδες και εντείνοντας ανισότητες και αποκλεισμούς.

Συνεπώς είναι ουτοπικό να αναμένεται η διασφάλιση της οικονομικής ανάπτυξης και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής στη βάση απλά της επένδυσης στην εκπαίδευση, δίχως την παράλληλη στήριξη συνοδευτικών πολιτικών κοινωνικού χαρακτήρα. Βασικές προκλήσεις για την ΕΕ παραμένουν η περαιτέρω μείωση της ανεργίας, η ενίσχυση της παραγωγικότητας και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

2.1 Ιστορική εξέλιξη

Η ΕΕ έχει θέσει στόχο να καταστεί ως μια παγκόσμια ηγεμονική οικονομία και να είναι βασισμένη στην κοινωνία της γνώσης. Για να επιτευχθεί αυτή η οικονομική ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητα σημαντικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση και η κατάρτιση ενηλίκων. Προκειμένου να καταστεί σαφής η ανάπτυξη της πολιτικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης της ΕΕ, μπορούν να διακριθούν τέσσερις φάσεις μέχρι τη σημερινή στρατηγική Ευρώπη 2020. Οι φάσεις αυτές παρουσιάζονται παρακάτω (Perin, 2007):

A. Περίοδος 1957-1971: αποτελεί την «προϊστορία» της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση της ΕΕ, όπου εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν έχουν ίδια αφετηρία. Στη διάρκεια αυτής της φάσης δεν υπήρξε σχεδόν καμία ενέργεια σχετικά με τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και καμία στρατηγική σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στη Συνθήκη της Ρώμης, κυριάρχησε η οικονομική ενοποίηση μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο για να ενωθούν όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες (Σιπητάνου, 2014). Η όποια πολιτιστική ή και εκπαιδευτική συνεργασία παρέμεινε ουσιαστικά δια-κυβερνητική, έτσι όπως περιγράφηκε στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο και θεώρησε το συγκεκριμένο ζήτημα ως πολύ ευαίσθητο και παρέμεινε «ανέγγιχτο» για περίπου 20 χρόνια. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, έγιναν τα πρώτα δειλά βήματα για τη δημιουργία ενός προγράμματος δράσης. Στην πραγματικότητα, η Συνθήκη της Ρώμης ήταν εκείνη που περιελάμβανε πρώτη μια κοινή προσέγγιση, δεδομένου ότι ήταν σημαντική και προαπαιτούμενη για την προώθηση της οικονομικής ολοκλήρωσης. Παρά ταύτα οι δράσεις και οι αποφάσεις προς την κατεύθυνση της υλοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης παρέμειναν ελάχιστες (Σιπητάνου, 2014).

B. Περίοδος 1971-1992: αποτελεί τις ορόσημες δεκαετίες για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η εκπαίδευση άρχισε να αποκτά μια θέση στην ημερήσια διάταξη στο πλαίσιο της Κοινότητας και στο διεθνές επίπεδο. Η πετρελαϊκή κρίση επέφερε

ανεργία και στη συνέχεια οικονομική κρίση, οδηγώντας τα κράτη-μέλη να επανεξετάσουν την συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κυρίως στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Το 1976 αποφασίστηκε από τα κράτη-μέλη της ΕΕ η θέσπιση ενιαίου κοινοτικού προγράμματος δράσης πολιτικής σημασίας, δεδομένου ότι αντιπροσώπευε τη διάθεση για συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης με απόλυτο σεβασμό στα εθνικά συστήματα. Οι πρώτες εφαρμογές προγραμμάτων δράσης υλοποιήθηκαν μέσω πιλοτικών σχεδίων και κοινών προγράμματα σπουδών, που προετοίμασαν το έδαφος για το πρόγραμμα Erasmus. Στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, η σημασία των κοινών σημείων μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας έγινε καθολικά αποδεκτή. Ωστόσο η εξέλιξη ήταν αργή και μονάχα αργότερα, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1980 και 1990, μιας περιόδου κατά την οποία η εκπαίδευση απέκτησε νομική υπόσταση με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, πολλά προγράμματα εγκρίθηκαν με την αύξηση των δραστηριοτήτων συνεργασίας και των διαθέσιμων προϋπολογισμών. Η στενότερη σχέση μεταξύ κατάρτισης και εκπαίδευσης αναδείχτηκε μέσα από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Πασιάς, 2006).

Γ. Περίοδος 1992-2000: Στην περίοδο αυτή εμφανίζονται οι έννοιες ΔΒΜ μάθηση και κοινωνία της γνώσης και η στενότερη συνεργασία μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η φάση αυτή περιλαμβάνει κυρίως την ανάδειξη της έννοιας της ΔΒΜ σε κεντρικό θέμα της ημερήσιας διάταξης, της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της (ΕΕ) από την δεκαετία του 1990. Οι επισημάνσεις που έγιναν το 1993 στη Λευκή Βίβλο για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση, σχετικά με την έννοια της ΔΒΜ έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αύξηση της συναίσθησης και της επίγνωσης αυτής. Μετά από αυτό, το έτος 1996 ορίστηκε ως το «Ευρωπαϊκό Έτος της ΔΒΕ». Η Λευκή Βίβλος του Ντελόρ, η Λευκή Βίβλος Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση και η Λευκή Βίβλος «Διδασκαλία και Εκμάθηση - προς την Κοινωνία της Γνώσης» αποτέλεσαν το "κλειδί" για τη μετάβαση προς μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έτσι αυτό αργότερα θα οδηγούσε στη δημιουργία ενός ευρέως προγράμματος με τίτλο του προγράμματος, ΔΒΜ που κάλυπτε πολλά διαφορετικά προγράμματα. Οι πρωτοβουλίες και οι συνθήκες της δεκαετίας του 1990 συνέβαλλαν

στην αποδοχή, ότι η συνεργασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ΕΕ. Επιπρόσθετα, η δεκαετία του 1990 αποσαφήνισε σε μεγαλύτερο βαθμό την πολιτική θέση και τους στόχους της εκπαίδευσης, προλειαίνοντας το έδαφος για τη στρατηγική της Λισαβόνας.

Δ. Περίοδος 2000-2006: Η περίοδος αυτή είναι της στρατηγικής της Λισαβόνας και της μετάβασης της ΔΒΜ από τη ρητορική στην υλοποίηση. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που πραγματοποιήθηκε το 2000 στη Λισαβόνα κατέληξε στη στρατηγική της Λισαβόνας, 10ετής οικονομική και κοινωνική στρατηγική της ΕΕ, όπου όλα τα κράτη-μέλη συμφωνούν σε ένα πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για πρώτη φορά μια τέτοια άμεση σύγκλιση για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προερχόταν από το υψηλότερο επίπεδο της ΕΕ. Η στρατηγική της Λισαβόνας διευκόλυνε τη συνεργασία σε δράσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης σε στενή σχέση με οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές. Ως συνέχεια της ατζέντας της Λισαβόνας, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», που κάλυπτε τους στόχους προς την επίτευξη και τις προτεραιότητες που θα ακολουθήσουν. Η χρήση της «ανοικτής μεθόδου συντονισμού» με παράλληλη διατήρηση της αρχής της επικουρικότητας εφαρμόστηκαν στην εφαρμογή της στρατηγικής της Λισαβόνας. Σε αυτή την περίοδο συμφωνήθηκαν το κοινό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων, οι κοινές αρχές για την επικύρωση τυπικών και άτυπων ικανοτήτων και η διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική κατάρτιση. Στις ημέρες μας, τα ζητήματα που τέθηκαν από τη στρατηγική της Λισαβόνας, εξακολουθούν να διαμορφώνουν την κατεύθυνση πολιτικής της εκπαίδευσης και της κατάρτισης της ΕΕ.

Στις προαναφερόμενες τέσσερις περιόδους που διακρίνει ο Perin (2007), πρέπει να προστεθεί και μια ακόμη περίοδος, αυτή δηλαδή από το 2006 μέχρι σήμερα. Η συγκεκριμένη περίοδος νοηματοδοτείται από τη συνθήκη Ευρώπη 2020 και την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», που αποτελούν ουσιαστικά τη συνέχεια της στρατηγικής της Λισαβόνας. Στοχεύει στην έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη της ΕΕ μέσα από σειρά συνεργατικών δράσεων και πρωτοβουλιών, που οδηγούν στην περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και της ΔΒΜ.

Σύμφωνα με τον Whitehead (2000) η ιστορία της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση χαρακτηρίζεται από πέντε περιόδους:

- 1957 – 1971, "σχεδόν σιωπή " (near silence),
- 1971 – 1983, "θεμελίωση " (foundation- laying),
- 1983 – 1993, " επέκταση " (expansion),
- 1993 – 2000, "συνένωση " (consolidation),
- 2000 – σήμερα, "μετατροπή των πολιτικών σε πράξη " (translating policy into practice).

Με άξονα την παραπάνω διάκριση επιχειρείται μια πρώτη παρουσίαση της ανάπτυξης και εξέλιξης της εκπαιδευτικής πολιτικής (και της ΔΒΜ ως τμήμα αυτής) μέσα στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, ξεκινώντας από την καθοριστική δεκαετία του 1950.

2.1.1. Α Περίοδος 1957 – 1971: "Σχεδόν σιωπή "Near silence

Η δεκαετία του 1950 "ήταν μια εποχή παράνοιας και καταστολής, όπου όλοι φαντασιώνονταν εχθρούς εσωτερικούς και εξωτερικούς, μια εποχή με όρκους πίστης, κυνήγι μαγισσών και συμφωνίες κυρίων κάτω από το τραπέζι [...] και η εκπαίδευση καλούνταν να δώσει λύσεις σε αυτά τα θέματα " Burbules (2000: 282. Μόλις ο κόσμος είχε αρχίσει να συνέρχεται από τις τρομερές συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, αλλά παράλληλα είχε αρχίσει να διαμορφώνεται ένα ψυχροπολεμικό κλίμα, γι αυτό η εκπαίδευση όφειλε να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη νέα τάξη πραγμάτων που άρχιζαν να διαμορφώνονταν στην Ευρώπη.

Ωστόσο, και η ίδια η εκπαίδευση αντιμετώπιζε τη δική της εσωστρέφεια. Σύμφωνα με τους Feinberg και Odesheo (2000: 297) τη δεκαετία εκείνη "η εκπαίδευση έψαχνε αρχικά να βρει τη σχέση της με τις υπόλοιπες επιστήμες ". Ο όρος εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται αφενός σε πολιτικές που αναφέρονται αποκλειστικά στην ΔΒΜ αφετέρου σε πολιτικές που αφορούν την κατάρτιση.

Η πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης σηματοδοτήθηκε από την ξεχωριστή θέση της πολιτικής, οικονομικής και επιστημονικής ελίτ και των τεχνοκρατών στη διαμόρφωση του υπερεθνικού θεσμού στη δεκαετία του 1950 (ΕΚΑΧ/ΕΟΚ) (Πασιάς & Φλουρής, 2005). Η εδραίωση της ευρωπαϊκής αγοράς είχε επιτευχθεί σταδιακά, μέσω μέτρων που εισηγήθηκαν τεχνοκράτες και αποφάσισαν πολιτικοί, στη βάση της

ισορροπίας των σχέσεων εξουσίας – γνώσης που συνδιαμορφώνονταν και επηρέαζαν τα διάφορα στάδια της ιστορικής εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Πασιάς, 2006).

Όπως αναφέρει ο Γράβαρης (2005: 28) κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1950 και 1960 το πρότυπο της εκπαιδευτικής πολιτικής που κυριαρχεί είναι αυτό του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού, το οποίο διακρίνεται από τη σύνδεση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει με την παραγωγή και ειδικότερα με τη βιομηχανική παραγωγή.

Σύμφωνα με τους Γράβαρη και Παπαδάκη (2002) " η Δια Βίου προσέγγιση στην εκπαίδευση έλκει την καταγωγή της στη δεκαετία του 1950 και ειδικότερα σε ένα συνδυασμό των θεωριών του ανθρώπινου κεφαλαίου (επένδυση στον άνθρωπο) και της πρόθεσης ευρείας αναδιανομής του κοινωνικού αγαθού της παιδείας (αντισταθμιστική προοπτική) μέσω της δόμησης ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος «δεύτερης ευκαιρίας».

Είχε ήδη καταστεί εμφανές, ήδη από τη δεκαετία του 1950, ότι η οικονομική ολοκλήρωση εμπεριείχε και μια κοινωνική διάσταση, αφού γινόταν κατανοητό πως η ΕΟΚ δε θα πραγματώνονταν χωρίς ορισμένους τουλάχιστον στοιχειώδεις κοινωνικούς κανόνες. Σύμφωνα με την Σιπητάνου (2005: 83) "οι πολιτικές και οι δράσεις που υιοθετήθηκαν κατά καιρούς δημιούργησαν σταδιακά ένα πλαίσιο ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, το οποίο καλύπτει ένα ευρύ φάσμα τομέων και αποκτά ένα ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση".

Η πορεία της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης επισήμως άρχισε στις 18 Απριλίου του 1951 με την υπογραφή στο Παρίσι της Συνθήκης ΕΚΑΧ (Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα – Χάλυβα). Στη Συνθήκη αυτή γίνεται για πρώτη φορά αναφορά σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα το Άρθρο 56 της Συνθήκης (Treaty constituting the European Coal and Steel Community, 1951) αναφέρει "...εφόσον η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και μεθόδων οργάνωσης της παραγωγής οδηγεί στη μείωση των θέσεων απασχόλησης, δημιουργώντας ανεργία, η Κοινότητα πρέπει να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένα αιτήματα των κρατών-μελών, συμβάλλοντας οικονομικά στην επαγγελματική κατάρτιση και επανεκπαίδευση των εργατών εκείνων που θα υποχρεωθούν να αλλάξουν δουλειά". Επιπρόσθετα, στη

Συνθήκη του Παρισιού και συγκεκριμένα στο Άρθρο 69 γίνεται αναφορά για ελεύθερη κίνηση των εργατών μεταξύ των χωρών της Κοινότητας. Συγκεκριμένα το Άρθρο 69 αναφέρει: "τα κράτη-μέλη δεσμεύονται να άρουν όλους τους περιορισμούς αναφορικά με την εθνικότητα των εργαζομένων στις βιομηχανίες άνθρακα και χάλυβα, όταν αυτοί έχουν τα κατάλληλα προσόντα και έχουν την εθνικότητα ενός εκ των κρατών-μελών της Κοινότητας". Αυτή η αναφορά στην κινητικότητα αρχικά φαίνεται μη ουσιαστική, ωστόσο η κινητικότητα αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής των επόμενων ετών.

Η επαγγελματική κατάρτιση αναγνωρίστηκε ως τομέας της κοινοτικής δράσης με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957. Η συγκεκριμένη συνθήκη ήταν ουσιαστικά προάγγελος για τις δράσεις της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που θα ακολουθούσαν. Πολλά άρθρα της Συνθήκης της Ρώμης περιλαμβάνουν δράσεις, οδηγίες και κανονισμούς στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια εκείνων των χρόνων, η Κοινότητα στόχευε ακόμη κυρίως στην οικονομική ανάπτυξη και στην ευημερία με την επιρροή της στόχευσης αυτής να είναι εμφανής στις εκπαιδευτικές δράσεις της εποχής (Phillips και Ertl, 2003, : 14-15)

Η Συνθήκη της Ρώμης, η ιδρυτική δηλαδή συνθήκη της ΕΟΚ, αν και οικονομικο-κεντρική εμπεριέχει ορισμένα άρθρα που αποτελούν μια πρώτη απόδειξη συνέργειας της Ευρώπης στον τομέα της εκπαίδευσης. Αποσκοπούσε στην οικονομική ενοποίηση των έξι κρατών μελών που την υπέγραψαν. Αυτή η ρεαλιστική και περιορισμένη προσέγγιση επιλέχθηκε παρά τις μεγάλες ελπίδες για δράσεις που θα αφορούσαν τη συμφιλίωση και την εναρμόνιση των ανθρώπων της Ευρώπης, όπως αυτές εκφράστηκαν από τους Ευρωπαίους ηγέτες μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο που έγινε στη Χάγη το Μάιο του 1948 (Perin, 2007). Ωστόσο, παρά την έλλειψη αναφορών σε ζητήματα κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η Συνθήκη της Ρώμης, εμπεριείχε ορισμένα άρθρα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για τις μελλοντικές πρωτοβουλίες των ευρωπαϊκών χωρών στο συγκεκριμένο πεδίο που ακολούθησαν. Αξιοσημείωτα τα άρθρα 41, 48, 50, 56, 57, 118 και 128 (Treaty of Rome, 1957).

Συγκεκριμένα:

- **Το άρθρο 41** επεσήμαινε την αναγκαιότητα αποτελεσματικού συντονισμού των προσπαθειών των κρατών-μελών στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έρευνας και διάδοσης των γεωργικών γνώσεων.
- **Το άρθρο 48** αφορά την προώθηση της ελεύθερης μετακίνησης των εργατών με σκοπό την εργασία: "Η ελεύθερη μετακίνηση των εργατών πρέπει να διασφαλίζεται από την Κοινότητα... η οποία δίνει στους εργαζόμενους
 - α) το δικαίωμα να αποδεχτούν μια εργασία που τους προσφέρεται,
 - β) να μετακινηθούν ελεύθερα για αυτό το σκοπό μέσα στα όρια των κρατών-μελών,
 - γ) να μείνουν σε οποιοδήποτε κράτος-μέλος με σκοπό να συνεχίσουν να εργάζονται, αν είναι σύμφωνοι με τη νομοθεσία του εν λόγω κράτους-μέλους και
 - δ) ή να ζήσουν σε ένα άλλο κράτος-μέλος αν αποδέχονται τη νομοθεσία του εν λόγω κράτους-μέλους και αφού έχουν προσληφθεί εκεί".
- **Το άρθρο 50** αναφέρει πως "τα κράτη-μέλη, με βάση ένα κοινό πρόγραμμα, πρέπει να ενθαρρύνουν τις ανταλλαγές νέων εργατών".
- **Το άρθρο 56** τονίζει πως "εφόσον η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και μεθόδων οργάνωσης της παραγωγής οδήγούσε στη μείωση των θέσεων απασχόλησης προκαλώντας ανεργία, η Κοινότητα θα ανταποκριθεί σε συγκεκριμένα αιτήματα των κρατών-μελών, συμβάλλοντας οικονομικά στην επαγγελματική κατάρτιση και επανειδίκευση των εργατών εκείνων που θα υποχρεωθούν να αλλάξουν εργασία".
- **Το άρθρο 57** αναφέρεται στην ανάγκη λήψης μέτρων από την Κοινότητα για την προώθηση της αμοιβαίας αναγνώρισης διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων ως ισότιμων, με σκοπό να διευκολυνθεί η ανάληψη και η άσκηση δραστηριοτήτων.
- **Το άρθρο 118** αναφέρει πως "πρέπει να είναι στόχος της Επιτροπής η προώθηση στενότερης συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών στον κοινωνικό τομέα, ειδικότερα για θέματα που σχετίζονται με: απασχόληση, εργατική νομοθεσία συνθήκες εργασίας, επαγγελματική και συνεχιζόμενη κατάρτιση, κοινωνική ασφάλιση, προστασία ενάντια στα εργατικά ατυχήματα και στις αρρώστιες, την βιομηχανική υγιεινή και το νόμο για τα εμπορικά συνδικάτα".
- Τέλος, **το άρθρο 128** αναφέρει πως "το Συμβούλιο πρέπει... να καθιερώσει γενικές αρχές για την υιοθέτηση μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση

ικανής να συνεισφέρει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της Κοινής Αγοράς"(European Commission, 2006 β:22).

Πρόκειται ενδεχομένως για το σημαντικότερο άρθρο της Συνθήκης αναφορικά πάντα με τα εκπαιδευτικά θέματα καθώς όπως αναφέρει και ο Ζμας (2007), το άρθρο 128, έθεσε τη νομική βάση στήριξης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Η μεγάλη προσφορά της εν λόγω Συνθήκης στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι έχει να κάνει με το γεγονός ότι η Γαλλία και η Γερμανία συνεργάστηκαν για πρώτη φορά και το γεγονός αυτό από μόνο του αποτελεί το μεγαλύτερο επίτευγμα της Συνθήκης.

Γινόταν πλέον φανερό ό,τι άλλαζε στην Ευρώπη φυσικά δε θα μπορούσε να μην επηρεάσει και την εκπαίδευση στο σύνολό της. Πάντως όπως διαφαίνεται και από τα άρθρα της Συνθήκης, αν και η Κοινότητα είχε πρώτιστα οικονομικό χαρακτήρα, υπάρχουν ορισμένα μικρά δείγματα κοινωνικής πολιτικής τα οποία όπως αναφέρει και το "Εικονικό Κέντρο Γνώσης για την Ευρώπης " (CVCE: URL) προήλθαν από τις πιέσεις που άσκησαν τα σωματεία μπροστά στο φόβο άσκησης κοινωνικών πιέσεων λόγω της προώθησης της Κοινής Αγοράς και γενικότερα του οικονομικού στοιχείου σε βάρος του κοινωνικού.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η πρώτη περίοδος χαρακτηρίζεται από την απραξία (near silence) των ευρωπαϊκών κρατών σε σχέση με τα εκπαιδευτικά θέματα. Οι αναφορές στη Συνθήκη της Ρώμης σχετίζονται κυρίως με την επαγγελματική κατάρτιση. Ωστόσο, η επαγγελματική κατάρτιση δεν θεωρούνταν ακόμα προτεραιότητα καθώς η ανεργία δεν ανησυχούσε ακόμη την κοινή γνώμη (Perin, 2007). Η θέσπιση των γενικών αρχών για την εφαρμογή της κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης σημειώθηκε το 1963 με την Απόφαση (Council of the EC, 1963) που καθιέρωνε 10 γενικές αρχές για την υποστήριξη μιας κοινής επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία παράλληλα έθετε και ένα κοινό πλαίσιο για μελλοντική συνεργασία. Η Απόφαση του 1963 ήταν σημαντική όχι μόνο γιατί πολλές από τις αρχές της παραμένουν ενεργές μέχρι τις μέρες μας, αλλά κυρίως επειδή από τότε γίνεται αναφορά για την απαραίτητη διασύνδεση κατάρτισης με την γενική εκπαίδευση (Perin, 2007). Ωστόσο, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1970 δεν έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να δοθεί περαιτέρω ώθηση στο εν λόγω θέμα.

Μέχρι το 1973, όπως φαίνεται παραπάνω, όλα τα μέτρα που είχαν ληφθεί για την εκπαίδευση εστίαζαν πρώτιστα στην επαγγελματική κατάρτιση, ενώ δεν αντιπροσώπευαν κάποια χαρακτηριστική πολιτική, αφού υλοποιούνταν μεμονωμένα ως δράσεις και προγράμματα.

2.1.2. Β. Περίοδος: 1971 – 1983, "θεμελίωση " (foundation- laying)

Η δεκαετία του 1970 ήταν καταλυτική για την ευρωπαϊκή πολιτική μια περίοδος στην οποία τα κράτη μέλη αναγκάστηκαν να συνεργαστούν και να συντονίσουν τις οικονομικές τους πολιτικές (Murphy, 2005: 121). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η δημιουργία νέων δομών εκπαίδευσης κρίνει προαπαιτούμενη την κατάρτιση των εργαζομένων που προσελκύει το ενδιαφέρον όλων. Όπως αναφέρουν οι Charlier, Mahieu και Moens (2002), στη δεκαετία του 1970, "υπήρχαν αρκετές πρωτοβουλίες στην κατεύθυνση της παροχής στους/στις εργαζόμενους/ες των μέσων εκείνων που θα τους επέτρεπαν να συνεχίσουν την κατάρτισή τους. Τα παραδοσιακά μοντέλα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν ήταν πια επαρκή να εφοδιάσουν τα άτομα με τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες.

Όπως επισημαίνουν οι Βεργίδης και Καραλής (1996: 7) "η διεθνοποίηση της οικονομίας και η αύξηση του οικονομικού ανταγωνισμού αφενός κατέστησαν αναγκαία την αύξηση της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών και νέων εργασιακών μεθόδων, αφετέρου οδήγησαν στην αύξηση της ανεργίας. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την τεράστια αύξηση της ζήτησης για επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων". Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτέλεσε το επίκεντρο συζήτησης ερευνητών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων και Διεθνών Οργανισμών για τις δυνατότητες που παρείχε σχετικά με τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εφαρμογές της (Σιπητάνου, 2005: 86).

Σύμφωνα με τον Murphy (2000), ηΔΒΕ, η Συνεχής εκπαίδευση και η Εναλλασσόμενη εκπαίδευση μοιράζονταν τον ίδιο χώρο μέσα στη ΔΒΜ για 30 περίπου χρόνια. Η ΔΒΕ έγινε πολιτική της UNESCO το 1972 (Faure et al, 1972). Το Συμβούλιο της Ευρώπης (1970) αναφέρεται στη Συνεχή εκπαίδευση με στόχο να προαχθεί η πολιτιστική πλευρά της εκπαίδευσης ενώ η έννοια της Εναλλασσόμενης εκπαίδευσης, έγινε γνωστή τις δεκαετίες 1970 και 1980 μέσω του ΟΟΣΑ (1973).

Η UNESCO ήταν αυτή που πρώτη διαχώρισε το περιεχόμενο της μάθησης με τρεις όρους που χρησιμοποιούνται ακόμα και στις ημέρες μας. Πιο συγκεκριμένα διαχώρισε τη μάθηση σε τυπική (formal), μη τυπική (non-formal) και άτυπη (informal). Η αρχική πρόθεση της UNESCO ήταν οι όροι αυτοί να περιγράψουν διαδικασίες μάθησης της εκπαίδευσης ενηλίκων ωστόσο σταδιακά οι όροι αυτοί εφαρμόστηκαν και διέπουν όλους τους τομείς της εκπαίδευσης (Tuschling & Engemann, 2006: 455).

Αποτελεί σημαντικό στοιχείο της περιόδου αυτής η καθοριστική συμβολή των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ και UNESCO) στην ανάδειξη της ιδέας της ΔΒΜ και γενικότερα στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος γύρω από την εκπαίδευση. Η UNESCO με τις δημοσιεύσεις της στις αρχές της δεκαετίας πέτυχε:

α) έδωσε την απαιτούμενη ώθηση στα ευρωπαϊκά όργανα να ξεφύγουν από τα στενά οικονομικά πλαίσια μέσα στα οποία κινούνταν, ενώ

β) προώθησε την κινητικότητα ως την μεγάλη απάντηση της εκπαίδευσης (Wall, 1977). Το 1976 η δημοσίευση της UNESCO για τη θεμελίωση της ΔΒΕ είναι χαρακτηριστική της ανθρωποκεντρικής της προσέγγισης: «μπορούμε μόνο να ελπίζουμε ότι στο μέλλον ο άνθρωπος δεν θα αντιμετωπίζεται ως ένας παράγοντας της παραγωγής ή των υπηρεσιών αλλά ως ένα άτομο που αναπτύσσεται σύμφωνα με τις αρχές της ΔΒΕ (UNESCO, 1976). Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και ο ΟΟΣΑ αυτήν την περίοδο και οι δημοσιεύσεις του προώθησαν την κινητικότητα καθώς επιπλέον δραστηριοποίησαν τα ευρωπαϊκά όργανα (Wall, 1977). Από το 1971 κιόλας, ο ΟΟΣΑ είχε συνειδητοποιήσει πως «η εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιηθεί ευρέως ως εργαλείο κοινωνικής αλλαγής [...] ως κύριο εργαλείο για τον μετασχηματισμό και τον προοδευτικό εκσυγχρονισμό των κοινωνιών (OECD, 1971: 15).

Όπως αναφέρει και το κείμενο της UNESCO του 1996 "Μάθηση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της "και το κείμενο του Faure περιέχει συστάσεις που παραμένουν επίκαιρες ακόμα και στις ημέρες μας. Το κείμενο άλλωστε του Faure (1972) κάνει λόγο "για μεγαλύτερη ανεξαρτησία και δικαιοσύνη σε συνδυασμό με μια μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής ευθύνης για την επίτευξη κοινών στόχων ". Τα κείμενα του Faure κατά γενική ομολογία έχουν τεράστια απήχηση και εν τοις

πράγμασι κείμενο του 1996 δεν αποτελεί τίποτα άλλο παρά συνέχεια των θέσεων της UNESCO του 1972 .

Η πραγματική αλλαγή στην Ευρωπαϊκή εκπαίδευση άρχισε να γίνεται ορατή αυτή την περίοδο. Τότε οι έξι Υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας συναντήθηκαν για πρώτη φορά και σχεδίασαν οδηγίες για τη δημιουργία ενός Κοινοτικού προγράμματος αναφορικά με την επαγγελματική κατάρτιση. Ένα χρόνο αργότερα, το 1972, στη Σύνοδο Κορυφής στο Παρίσι η εκπαίδευση συμπεριλαμβανόταν για πρώτη φορά μέσα στις αρμοδιότητες ενός εκ των 13 Επιτρόπων. Στη Σύνοδο του Παρισιού αναφερόταν χαρακτηριστικά πως "η οικονομική επέκταση δεν αποτελεί το μόνο στόχο [...] όλοι οι εταίροι πρέπει να επιδείξουν μέγιστη δράση και στον κοινωνικό τομέα [...] για αυτό και πρέπει να δημιουργηθεί ένα Πρόγραμμα Δράσης " (Statement from the Paris Summit, 1972). Η δημιουργία ομάδας εργασίας υπό τον αρμόδιο Επίτροπο είχε ως στόχο να δει τα όρια μελλοντικής στενότερης συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτή η ομάδα εργασίας είχε ως πρόεδρο τον πρώην Υπουργό Παιδείας του Βελγίου Henri Janne και δημοσίευσε μια αναφορά που έγινε γνωστή ως "Janne report " (Αναφορά του Ζανέ). Η Αναφορά χαρακτηρίζεται ως το πρώτο κείμενο συνεργασίας για την Ευρωπαϊκή εκπαίδευση.

Προέτασε την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και απέφευγε τον ευρωπαϊκό εθνικισμό και σεβόμενη τις εθνικές δομές που στοχεύουν στην προώθηση της εναρμόνισης, η οποία έδειχνε το δρόμο για την τρέχουσα πολιτική, βασισμένη στη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το ίδιο έτος ιδρύθηκε η Γενική Διεύθυνση Έρευνας, Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Directorate General for Research, Science and Education). Η Αναφορά του Janne (1972) εντόπιζε μια σειρά πεδίων για ανάπτυξη που απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν τους σχεδιαστές πολιτικής μέσα στην ΕΕ ακόμα και σήμερα. Τα πεδία αυτά περιλαμβάνουν (Πασιάς, 1995).

- Την εισαγωγή και προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην εκπαίδευση,
- την προώθηση και γνώση των γλωσσών των άλλων κρατών μελών,
- την καλλιέργεια των εκπαιδευτικών ανταλλαγών και της αμοιβαίας αναγνώρισης των πτυχίων και των διπλωμάτων και

- την εκπαιδευτική συνεργασία και συνεχή εκπαίδευση (permanent education).

Βέβαια, ενώ η αναφορά του Janne τόνιζε την ανάγκη για μεγαλύτερη συνοχή στον εκπαιδευτικό τομέα μέσα στην Κοινότητα, παράλληλα αναγνώριζε και την μη δυνατότητα παρέμβασης της Κοινότητας στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών, αναγνωρίζοντας την αυτονομία των κρατών μελών σε μια τόσο σημαντική κοινωνική πολιτική όπως η εκπαιδευτική (Πασιάς, 2006).

Το 1973, δημοσιεύεται η "Διακήρυξη για την Ευρωπαϊκή Ταυτότητα " (Declaration on European Identity) από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα με σκοπό τον ορισμό της Ευρωπαϊκής ταυτότητας αλλά και τον καθορισμό των γενικών στόχων της Κοινότητας. Ο ορισμός της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας περιλαμβάνει:

- την επανεξέταση της κοινής κληρονομιάς, των ενδιαφερόντων των ειδικών υποχρεώσεων των κρατών μελών, καθώς επίσης και τον βαθμό ενότητας που έχει επιτευχθεί στην Κοινότητα έως τώρα,
- την αποτίμηση της έκτασης της κοινής δράσης των κρατών μελών σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο και την δυναμική φύση της Ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Η εν λόγω Διακήρυξη αναφέρεται στην ανάγκη για σύγκλιση των διαφορετικών πολιτισμών (μέσω της εκπαίδευσης) λέγοντας πως "η διαφορετικότητα της κουλτούρας, η προσήλωση στις κοινές αξίες και αρχές, η αυξανόμενη σύγκλιση στη νοοτροπία, και η συνειδητοποίηση κοινών ενδιαφερόντων είναι απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία μιας Ενωμένης Ευρώπης, δίνοντας στην Ευρωπαϊκή Ταυτότητα γνησιότητα και δυναμισμό ". Τέλος, η συγκεκριμένη Διακήρυξη αφήνει για μια ακόμα φορά να διαφανεί η κυριαρχία της οικονομίας στο εγχείρημα της Κοινότητας, ωστόσο, αφήνει ένα μικρό περιθώριο και για κοινωνική πολιτική λέγοντας πως "η Κοινότητα, ο μεγαλύτερος εμπορικός όμιλος στον κόσμο, δεν μπορεί να είναι μόνο μια κλειστή οικονομική οντότητα... " (European Community, 1973).

- Το 1975, ιδρύεται το CEDEFOP, που αποτελεί μια ακόμα ένδειξη για μεγαλύτερη συνέργεια. Το CEDEFOP είναι ένας ευρωπαϊκός οργανισμός που βοηθάει στην προώθηση και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην ΕΕ και αποτελεί σημείο αναφοράς για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το CEDEFOP ήταν μια

από τις πρώτες εξειδικευμένες αποκεντρωμένες υπηρεσίες που ιδρύθηκε με σκοπό την παροχή επιστημονικής και τεχνικής γνώσης σε επιμέρους τομείς και την προώθηση της ανταλλαγής ιδεών μεταξύ διαφορετικών ευρωπαϊών εταίρων. Αρχικά η έδρα του ήταν στο Βερολίνο από το 1995 όμως μεταφέρθηκε στη Θεσσαλονίκη, ενώ υπάρχει συνδεδετικό γραφείο και στις Βρυξέλλες. Το CEDEFOP εστιάζει στην προώθηση ενός Ευρωπαϊκού χώρου ΔΒΜ μέσα σε μια διευρυμένη ΕΕ, παρέχοντας πληροφορίες και αναφορές για τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις πολιτικές, την έρευνα και τις πρακτικές (CEDEFOP: 2017)

Σκοπός του CEDEFOP εν συντομία είναι:

- η συλλογή επιλεγμένων πηγών και η ανάλυση δεδομένων,
- η συνεισφορά στην ανάπτυξη και το συντονισμό της έρευνας,
- η εκμετάλλευση και διασπορά πληροφοριών,
- η ενθάρρυνση κοινών προσεγγίσεων στα προβλήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και
- η παροχή ενός φόρουμ για συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών (CEDEFOP: 2017).

Τον ίδιο χρόνο, και συγκεκριμένα στις 29 Δεκεμβρίου 1975, η Επιτροπή κάνει αναφορά για τη μετατροπή της ΕΟΚ σε ΕΕ χωρίς αναφορά για την εκπαίδευση. Παρά ταύτα, παραμένει κοινός τόπος η πρόθεση της Επιτροπής για προώθηση κοινωνικών πολιτικών.

Συγκεκριμένα αναφέρονται μεταξύ άλλων τα ακόλουθα: *«Στόχος της ΕΕ πρέπει να είναι η κοινωνική πρόοδος και η οικονομική ανάπτυξη για τους ανθρώπους της Ευρώπης με την υποβάθμιση των κοινωνικών και των περιφερειακών ανισοτήτων»*. *«Συντονίζοντας τη χρήση των διάφορων οικονομικών μέτρων που έχει στη διάθεσή της, η Ένωση θα μπορεί να παίξει έναν αυξανόμενο ρόλο, όχι μόνο στη γενική οικονομική πολιτική και στην απομάκρυνση των διαρθρωτικών ανισοτήτων αλλά επίσης στις πολιτικές απασχόλησης και στην μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων»*. *«Ακόμα η κοινωνική πολιτική της Ένωσης πρέπει να είναι αυτόνομη με συγκεκριμένα σχέδια που να αποδεικνύουν σε Ευρωπαϊκό επίπεδο τους κοινωνικούς στόχους του εγχειρήματος της ΕΕ ενώ πρέπει ακόμα να καθοδηγεί αλλά και να συμπληρώνει τις αυτόνομες πολιτικές των κρατών μελών»* " (European Commission, 1975: 302).

Το 1976 σε απάντηση στη Σύνοδο του Παρισιού του 1972 δημοσιεύεται το "Ψήφισμα για Συνεργασία στην Εκπαίδευση" (Resolution on Cooperation in Education) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στο οποίο ανακοινώνεται ένα Πρόγραμμα Δράσης το οποίο περιλάμβανε μελέτες, έρευνα, επισκέψεις και μεταφράσεις ενημερωμένων κειμένων και στατιστικών σε διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς. Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την εκπαίδευση σε αυτή την περίοδο, αλλά και για τα επόμενα τριάντα χρόνια συνοψίζεται στους έξι τομείς δράσεις που εντοπίζονται στο Πρόγραμμα Δράσης του 1976. Το Ψήφισμα αποκτά ιδιαίτερη σημασία και θέτει τη βάση για τις ενέργειες σε εκπαιδευτικά ζητήματα σε κοινοτικό επίπεδο, καθώς και τους στόχους του νέου προγράμματος μαζί με το μηχανισμό ελέγχου και επίβλεψης της εφαρμογής του (Πασιάς, 1995).

Θεωρείται ότι αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη στήριξη της έρευνας, δράσης και ανάπτυξης της εκπαίδευσης μεταξύ της Κοινότητας και των Κρατών Μελών. Ένα επιπρόσθετο σημαντικό χαρακτηριστικό του Ψηφίσματος είναι ο διττός χαρακτήρας του, όσον αφορά στη διάκριση ενεργειών που επιτελούνται και σε κοινοτικό και εθνικό επίπεδο (Πασιάς, 1995: 620-621).

Αναλυτικά οι έξι τομείς δράσεις είναι:

- Ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διάστασης της κοινωνικής πολιτικής γενικότερα μέσω της αναζήτησης καλύτερων υπηρεσιών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των κρατών μελών και των παιδιών των κρατών μελών της Κοινότητας αλλά και των κρατών εκτός της Κοινότητας.
- Προώθηση στενότερων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης.
- Μετάφραση των ενημερωμένων κειμένων και στατιστικών για την εκπαίδευση.
- Συνεργασία αυξημένη ειδικά στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, και κυρίως στους τομείς της αμοιβαίας αναγνώρισης των διπλωμάτων και των ακαδημαϊκών πιστοποιήσεων.
- Επίτευξη ίσων ευκαιριών σε σχέση με την ελεύθερη πρόσβαση σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης.

Το 1976 ιδρύθηκε μια μόνιμη επιτροπή Παιδείας και το περιεχόμενο του παραπάνω ψηφίσματος καθορίστηκε λεπτομερώς στο πλαίσιο του Προγράμματος Δράσης. Αποφασίστηκε επίσης να συσταθεί ένα δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση (το λεγόμενο EURYDICE), το οποίο και ενεργοποιήθηκε το 1980. Το συγκεκριμένο δίκτυο προέβλεπε τη δημιουργία εθνικών γραφείων, τα οποία θα παρείχαν εθνικές πληροφορίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών (Phillips και Ertl, 2003:329).

2.1.3. Γ' Περίοδος: 1983 – 1992, "επέκταση" (expansion)

Η περίοδος από το 1983 έως τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) ήταν μια περίοδος αρκετών νέων δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) η εκπαίδευση αναγνωρίστηκε επισήμως τομέας τεχνογνωσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μάλιστα, η Συνθήκη ορίζει στο άρθρο 126 ότι: «Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία». (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992: 47)

Με την παραπάνω δήλωση, η Κοινότητα επεσήμανε πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών, γεγονός που αργότερα έφερε πολλά προγράμματα δράσης για τα κράτη-μέλη. Το άρθρο 126 συνεχίζει τονίζοντας σχετικά τους στόχους των προβλεπόμενων κοινοτικών δράσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992, :47):

- Ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών.
- Ενθάρρυνση της κινητικότητας των σπουδαστών και των καθηγητών.
- Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Ανάπτυξη της ανταλλαγής πληροφοριών και των κοινών εμπειριών σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών.

- Ενθάρρυνση της ανάπτυξης ανταλλαγών νέων.
- Ενθάρρυνση της ανάπτυξης της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το άρθρο 127, παρείχε λεπτομέρειες σχετικά με τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης, τονίζοντας ότι: «Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης». (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992: 48).

Όπως τονίζει ο Τσαούσης (2005), τρία είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που κατοχυρώνονται με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Το πρώτο είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας απορρέει πλέον ευθέως από τις διατάξεις της Συνθήκης, οι διατάξεις αυτές προσδιορίζουν αρχές, αρμοδιότητες, στόχους, όργανα και διαδικασίες. Το δεύτερο είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική, ενώ εμμένει στην πολυεπίπεδη μορφή της αποκτά ένα πιο σφαιρικό και συνεκτικό χαρακτήρα, ενώ το τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας, ενώ εξακολουθεί να επιτελεί τους κεντρικούς στόχους της αρχικής Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, που σχετίζονται με την οικονομική ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη, επιδιώκει και ευρύτερους πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς, όπως αυτοί προκύπτουν από τις γενικές διατάξεις (άρθρα 2, 8 και 8Α της Συνθήκης). Ορισμένες από τις δράσεις που ξεκίνησαν κατά τη διάρκεια της περιόδου μετά το 1983 και συνεχίστηκαν και πέρα από αυτήν, αναφέρονται παρακάτω (Phillips και Ertl, 2003: 22, 26, 167, 218, 245, 305, 322):

- YESI (1988-1992): Πρόγραμμα Νεολαία για την Ευρώπη (YouthforEuropeProgramme).
- PETRA (1985-1991 και 1992-1994): Το 1985 ξεκίνησε το πρόγραμμα δράσης σχετικά με τις ανταλλαγές νέων εργαζομένων με διάρκεια από το 1985 ως το 1991 (και το οποίο συνεχίστηκε και στη συνέχεια, ως μέρος του προγράμματος PETRA . Το πρόγραμμα στόχευε στους νέους εργαζόμενους με σκοπό να επεκτείνουν αυτοί την επαγγελματική τους κατάρτιση, τη γνώση ξένων γλωσσών, καθώς και την πολιτιστική και κοινωνική τους συνείδηση, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες (Phillips και Ertl, 2003: 167). Επιπρόσθετα, το 1987, εγκαινιάστηκε το πρόγραμμα δράσης ERASMUS, το οποίο είναι ακόμα σε ισχύ σήμερα ως ERASMUS+, προκειμένου να διευκολυνθεί η κινητικότητα των

Ευρωπαίων φοιτητών (Πασιάς, 2004). Την ίδια χρονιά, ξεκίνησε το Πρόγραμμα Δράσης ARION με διάρκεια από το 1987 ως το 2006, προτείνοντας εκπαιδευτικές επισκέψεις σε διάφορα κράτη-μέλη από στελέχη και υπεύθυνους λήψης αποφάσεων της εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έγινε το 1995 μέρος του προγράμματος SOCRATES (Phillips και Ertl, 2003:169, 223) και σήμερα το πεδίο εφαρμογής του είναι ένα μέρος του προγράμματος δια βίου μάθησης στο πλαίσιο των δράσεων TRANSVERSAL (Guruz, 2011: 353).

- IRIS (1988-1993 και 1994-1998): δικτύωση όλων των σχεδίων επαγγελματικής κατάρτισης για τις γυναίκες.
- TEMPUS I: διευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας για πανεπιστημιακές σπουδές (Trans-European Mobility Scheme for University Studies).
- JEANMONNETPROJECT: προώθηση της εισαγωγής των σπουδών για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στα πανεπιστήμια.
- FORCE (1991-1994): προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης (Philips & Ertl, 2003).

Όσον αφορά τα προγράμματα που περιγράφονται παραπάνω, μια νέα νομική βάση για τις δραστηριότητες της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης θεσπίστηκε μέσω της Συνθήκης του Μάαστριχτ.

Σε συνέχεια της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η Επιτροπή ενεργοποιήθηκε περισσότερο στον εκπαιδευτικό τομέα. Τον ίδιο χρόνο (1993) δημοσιεύεται η Πράσινη Βίβλος για την "Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης " (European Commission, Green Paper, 1993). Με αυτό τον τρόπο δόθηκε η ευκαιρία στα κράτη-μέλη να επαναπροσδιορίσουν τις κατευθύνσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε επίπεδο ΕΕ και τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές αυτές θα αλληλεπιδράσουν με τις υπάρχουσες αλλά και τις μελλοντικές εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό επίπεδο (Παπαδάκης, 2007). Στην εισαγωγή της η Πράσινη Βίβλος ξεκαθαρίζει αυτόν ακριβώς το στόχο. Χαρακτηριστικά αναφέρει "Η Πράσινη Βίβλος έχει ως στόχο να παράσχει τη βάση για σκέψη για τις πιθανές μελλοντικές κατευθύνσεις των δράσεων σε Κοινοτικό επίπεδο για τον τομέα της εκπαίδευσης " (European Commission, GreenPaper, 1993: introduction). Επιπλέον, όπως αναφέρεται στην Πράσινη Βίβλο "ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των νέων ανθρώπων για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας ευρύτερης

οικονομικής και κοινωνικής περιοχής. Επομένως η καλύτερη γνώση των γλωσσών, η αμοιβαία κατανόηση των πρακτικών και της κουλτούρας των άλλων κρατών-μελών, ακόμα και η ικανότητα να εργάζεσαι σε μια ξένη χώρα ή με άτομα από μια ξένη χώρα είναι σημαντικοί παράγοντες, για να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να δεχθούν ευκολότερα τις ευθύνες τους ως Ευρωπαίοι πολίτες "European Commission, Green Paper, 1993: 4).

Ύστερα από την επίσημη αναγνώριση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως τομέα πολιτικής με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, άρχισαν να υλοποιούνται κάποια πιο ολοκληρωμένα προγράμματα δράσης (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992: 17). Εγκαινιάστηκε το TEMPUSII (Διερωπαϊκό Πρόγραμμα Κινητικότητας για Φοιτητές Πανεπιστημίου (Trans-European Mobility Scheme for University Students) που διήρκησε την περίοδο 1994-1998 και που υποστήριξε τους στόχους για την κινητικότητα των φοιτητών με σκοπό τη συμβολή στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης (Gori, 2001: 182).

Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ σημειώθηκε μια μεγάλη ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς παρουσιάζεται η ΔΒΜ ως «στρατηγική ιδέα» στην οποία οι εθνικές εκπαιδευτικές κοινότητες μπορούν να κάνουν τις δικές τους συνεισφορές στην επίτευξη του γενικού στόχου. Το 1993 η Επιτροπή δημοσιεύει και την Λευκή Βίβλο για την «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση», ένα σημαντικότατο κείμενο και για την παιδεία, το οποίο εγκαινίασε μια σειρά δημοσιεύσεων της Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το εν λόγω κείμενο αποτέλεσε το πρώτο κείμενο που συνέδεσε την εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη (Commission of the European Communities, 1993:76).

2.1.4. Δ΄ Περίοδος: 1993 – 2000, "συνένωση " (consolidation)

Μετά την επίσημη αναγνώριση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως τομέα πολιτικής με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, άρχισαν να υλοποιούνται κάποια πιο ολοκληρωμένα προγράμματα δράσης (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993).

Το 1995 έγινε πιο συστηματικά η εισαγωγή νέων και πιο ολοκληρωμένων προγραμμάτων δράσης και πιο συγκεκριμένα των προγραμμάτων SOCRATESI, LEONARDODAVINCII και YESII (Haller, 2001: 354). Το πρόγραμμα SOCRATESI (1995-1999), αποτέλεσε ένα πρόγραμμα-πλαίσιο για την εκπαίδευση, με στόχο να

επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών, εκπαιδευτικών, φορέων λήψης αποφάσεων και εκπαιδευτικού προσωπικού με σκοπό να επεκτείνει την ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και κατάρτισης, να βελτιώσει την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της σχολικής εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών, της ανοικτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων (CORDIS, 2005). Το πρόγραμμα LEONARDODAVINCI (1995-1999) αρχικά ως πρόγραμμα-πλαίσιο για την επαγγελματική κατάρτιση, συνέβαλλε στην κινητικότητα των νέων για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης (CORDIS, 2007). Το πρόγραμμα δράσης YESII (1995-1999) ήταν ένα καινοτόμο πρόγραμμα Νεολαία για την Ευρώπη με στόχο να συμβάλλει στην εκπαίδευση των νέων εκτός σχολικού πλαισίου (Ertl, 2003: 9). Επιπροσθέτως, ένα νέο πρόγραμμα εδραιώθηκε, το πρόγραμμα δράσης Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία (1996-1999) με σκοπό την προώθηση της αναγνώρισης της αξίας μιας άτυπης εκπαιδευτικής εμπειρίας (Korhonen, 2010: 105).

Μετέπειτα, το 1995 η Λευκή Βίβλος με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης», ένα από τα πλέον καθοριστικά κείμενα στην ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής επέφερε πολυάριθμες αλλαγές στις εκπαιδευτικές δομές των κρατών μελών. Το προαναφερόμενο κείμενο, όπως επισημαίνει ο Καζαμιάς (2005: 96), "εκφράζει την υποταγή του στην παγκοσμιοποίηση, δηλαδή στη διεθνοποίηση του εμπορίου, στο παγκόσμιο πλαίσιο της τεχνολογίας και πάνω από όλα στη έλευση της παγκόσμιας κοινωνίας της πληροφορίας". Στόχος όλων ήταν η ευαισθητοποίηση των Ευρωπαίων για τις προκλήσεις που έφερνε η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, η πρόοδος της διεθνοποίησης, η επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος με πιθανή συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης προς την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων (White Paper on "Teaching and Learning: Towards the Learning Society, European Commission, 1995).

Η μεγαλύτερη συνεισφορά της Λευκής Βίβλου του 1995 έγκειται στις οδηγίες που έδωσε για δράση, οι οποίες καθόρισαν το έργο της ΕΕ για τα επόμενα χρόνια. Αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν στους επόμενους πέντε γενικούς στόχους (European Commission, 1995):

- 1) Ενθάρρυνση για απόκτηση νέων γνώσεων.
- 2) Σύνδεση με τον επιχειρηματικό τομέα.

3) Καταπολέμηση των διακρίσεων.

4) Διασφάλιση επάρκειας γνώσεων τριών γλωσσών της Κοινότητας.

5) Διαχείριση του επενδυτικού κεφαλαίου ισότιμα με την επένδυση στην κατάρτιση (Σιπητάνου, 2014).

Το (1996) Ευρωπαϊκό Έτος ΔΒΜ, μια πρωτοβουλία με μεγάλη απήχηση, στόχευε στο "να γνωρίσει στο ευρωπαϊκό κοινό τη σημασία της ΔΒΜ, να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των δομών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και του επιχειρηματικού κόσμου, ειδικά των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων, να βοηθήσει στην εγκαθίδρυση μια ευρωπαϊκής περιοχής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της αναγνώρισης των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και να τονίσει τη συνεισφορά της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην ισότητα των ευκαιριών". Με τις παραπάνω πρωτοβουλίες προετοιμάστηκε το έδαφος για τις τελικές πράξεις – οδηγίες για το μέλλον της (ΕΕ) στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των νέων για την περίοδο 2000 - 2006, τις οποίες και παρουσίασε το 1997 με το έργο της: «Προς την Ευρώπη της Γνώσης» στο έργο αυτό δίνεται έμφαση σε τρεις τομείς της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης: (Σιπητάνου, 2014).

Γνώση: οι πολίτες της Ευρώπης θα αναπτύσσουν τις γνώσεις τους συνεχώς (European Commission, 1997).

Ιδιότητα του ενεργού πολίτη: ο εκπαιδευτικός χώρος θα διευκολύνει την ιδέα του ευρωπαίου πολίτη μέσω της ανταλλαγής κοινών αξιών, και την ανάπτυξη «του ανήκειν» σε έναν κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο. Πρέπει να ενθαρρύνει μια ευρύτερη κατανόηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, βασισμένη στην ενεργή αλληλεγγύη και στην αμοιβαία κατανόηση των πολιτιστικών ποικιλιών που συνθέτουν τον πλούτο και την πρωτοτυπία της Ευρώπης (European Commission, 1997). Έχει επίσης δημοκρατικές, ισορροπητικές, διαπολιτισμικές και οικολογικές διαστάσεις (European Commission, 1996).

Ικανότητα: Ανάπτυξη της απασχολησιμότητας μέσω της απόκτησης ικανοτήτων οι οποίες γίνονται απαραίτητες μέσω των αλλαγών στις δουλειές και τις επιχειρήσεις. Αυτό πρακτικά σημαίνει προώθηση της δημιουργικότητας, της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της ικανότητας να επιλύει προβλήματα .

Παράλληλα οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί, με πρωτοστατούντα τον ΟΟΣΑ, είχαν αρχίσει να επανα-δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) δεν επέφερε καμία αλλαγή στα άρθρα 126 και 127, απλά άλλαξε την αρίθμησή τους σε άρθρο 149 και 150. Η συγκεκριμένη Συνθήκη περιλάμβανε, μια δήλωση σχετικά με την ενθάρρυνση των ανθρώπων να αποκτήσουν ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων μέσω της ευρύτερης πρόσβασης στην εκπαίδευση και τη ΔΒΜ (Σιπητάνου, 2004). Με την επικέντρωση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στη Συνθήκη του Άμστερνταμ, μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μια ανακοίνωση με τίτλο «Για μια Ευρώπη της Γνώσης», η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις εκπαιδευτικές δράσεις. Με τη συγκεκριμένη ανακοίνωση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσδιόρισε το πλαίσιο για τις μελλοντικές δραστηριότητες της Κοινότητας στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας για την περίοδο 2000-2006, ενώ προέβλεπε μέσω διαφόρων δράσεων την «κινητικότητα» των ατόμων μέσα από τη μεγαλύτερη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), τα δίκτυα συνεργασίας και την προώθηση της καινοτομίας (European Commission, 1997). Το 1997, η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Μάθηση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Σχέδιο Δράσης για μια Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία στον Τομέα της Εκπαίδευσης» καλλιέργησε τη σύνδεση και την προώθηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (Επιτροπή των Περιφερειών, 1997).

Τέλος, το 1999 η διαδικασία της Μπολόνια έδωσε ώθηση στα κράτη-μέλη καταστρώνοντας τα πιο πρόθυμα από ποτέ, να «θυσιάσουν» μέρος της εθνικής τους κυριαρχίας στην εκπαίδευση σε μια υπερεθνική αρχή προκειμένου να ολοκληρωθεί ο Ενιαίος Χώρος Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης (Single European Educational Space) (Σιπητάνου, 2004).

Το 1999, με τη Διακήρυξη της Μπολόνια για το «Ευρωπαϊκό Χώρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση» επετεύχθη άλλο ένα σημαντικό βήμα από όλα τα κράτη-μέλη σχετικά με την πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ. Η Διακήρυξη της Μπολόνια, που υπεγράφη από τους υπουργούς παιδείας 29 ευρωπαϊκών χωρών, ήταν μια δέσμευση κάθε χώρας για να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα, προκειμένου να επιτευχθεί η συνολική σύγκλιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σήμερα, η διαδικασία της Μπολόνια ενώνει 47 χώρες με τους βασικούς στόχους της Διακήρυξης να είναι οι ακόλουθοι (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 17-23):

- Ανάπτυξη της Ευρώπης της γνώσης.
- Εκπαίδευση των ατόμων που αισθάνονται ότι σχετίζονται με την Ευρώπη σε ένα κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο.
- Αύξηση των φοιτητών/τριών, των εκπαιδευτικών και της κινητικότητας των ερευνητών.
- Επαγγελματισμός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σήμερα, στόχος της διαδικασίας της Μπολόνια αποτελεί η διατήρηση της σημασίας της μεταξύ των αρμόδιων υπουργών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στις συμμετέχουσες χώρες. Στη διάσκεψη των υπουργών που ονομάστηκε «Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020-Ο Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία», οι υπουργοί δήλωσαν ότι στη δεκαετία μέχρι το 2020, η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει πρωταρχικό ρόλο στην υλοποίηση μιας Ευρώπης της γνώσης, δημιουργική και καινοτόμα. Επισήμαναν ακόμη ότι η Ευρώπη μπορεί να επιτύχει σε αυτό το εγχείρημα, μόνο εφόσον αξιοποιήσει τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των πολιτών της και συμμετάσχει πλήρως στη διά βίου μάθηση, καθώς και στην διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015:27). Συνεπώς, η ενίσχυση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως σημαντικό τμήμα της συνολικής πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, θεωρείται «το κλειδί» για τη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης στην Ευρώπη (Σταματέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

2.1.5. Ε΄ Περίοδος: 2000 – σήμερα, "μετατροπή των πολιτικών σε πράξη" (translating policy into practice).

Το 1997 εκδόθηκε η Ατζέντα 2000: Για μια Ισχυρότερη και Διευρυμένη Ευρώπη, η οποία συνέβαλε μέγιστα στην ανάπτυξη των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με προοπτική την προώθηση της βελτίωσης της επαγγελματικής κατάρτισης. Η Ατζέντα 2000, υποστηρίζοντας την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εξειδικευμένου, καλά εκπαιδευμένου και ευέλικτου εργατικού δυναμικού μέσα από την προώθηση και βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης (European Commission, 2000).

Με το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000, κατέστη σαφής η πρόθεση για μεγαλύτερη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου τα κράτη-μέλη έθεσαν κοινούς στόχους για το 2010. Ο νέος στρατηγικός στόχος της ΕΕ: "να γίνει η ΕΕ βασισόμενη στη γνώση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στον κόσμο,

ικανή για σταθερή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή " (European Council, 2000a: 3).

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας υπαγορεύονται επίσης τρεις κύριοι στόχοι για τα Ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης: "η ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, η προώθηση των νέων βασικών δεξιοτήτων, ειδικά σε σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας, και η αυξανόμενη διαφάνεια προσόντων " (European Council, 2000a: 12).

Η ΕΕ έως το 2010 θα εξελισσόταν και θα γινόταν η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τόνισε εκ νέου τη σημασία της ΔΒΜ, αποδεχόμενο ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη μετατροπή της ΕΕ σε κοινωνία και οικονομία γνώσης, με ηγετική θέση σε παγκόσμιο επίπεδο (Δρακάκη, 2018). Συνεπώς, με τη στρατηγική της Λισαβόνας, η εκπαίδευση, για πρώτη φορά θεωρήθηκε ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την υλοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2010 (Perin, 2007: 125-128). Από την έγκριση της Στρατηγικής της Λισαβόνας και μετά, έχει ενισχυθεί η συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και στη χάραξη κοινής πολιτικής.

Σε πρώτη φάση μπήκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», και στη συνέχεια ακολουθήθηκε από το Πρόγραμμα Εργασίας Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (Σταμέλος, 2004). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας θεωρείται σημαντικό βήμα σε ό,τι αφορά την πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ, καθώς ταυτόχρονα οδήγησε σε μια συμφωνία για μια ανοικτή μέθοδο συντονισμού, με το συντονισμό να επικεντρώνεται στα εξής (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 63):

- Στην από κοινού αναζήτηση και διάδοση βέλτιστων πρακτικών.
- Στην ανάπτυξη κοινών σημείων αναφοράς και κατευθυντήριων γραμμών.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας έφερε ένα εργαλείο πολιτικής, αυτό της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού, ώστε τα κράτη-μέλη να είναι σε θέση να προοδεύσουν από κοινού σε τομείς, που εμπίπτουν στην αρμοδιότητά τους, στην πορεία για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας. Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού

περιλαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές και χρονοδιαγράμματα, δείκτες και σημεία αναφοράς, επιτήρηση και αμοιβαία μάθηση. Έχει σχεδιαστεί ως ένα μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σταμέλος, 2004). Η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού μπορεί να οριστεί ως ένα εργαλείο που επιτρέπει την αμοιβαία σύγκριση και μάθηση, που μειώνουν τον κίνδυνο που αποτελεί συστατικό μέρος της κάθε αλλαγής και μεταρρύθμισης. Ο συντονισμός, στη συγκεκριμένη μέθοδο, επικεντρώνεται στα ακόλουθα (Zeitlin, 2003:59):

Η χρήση της μεθόδου προϋποθέτει: «Τον προσδιορισμό κοινών προβληματισμών και στόχων, τη διάδοση των ορθών πρακτικών και τη μέτρηση της προόδου με συμφωνημένα εργαλεία, συγκρίνοντας τα επιτεύγματα τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όσο και σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο». (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002:3).

Η νέα αυτή μέθοδος συνεργασίας επέτρεψε για πρώτη φορά συμφωνία όλων των χωρών σε ένα κοινό σύνολο στόχων, όπως η βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, η πρόσβαση στις ΤΠΕ, η αύξηση του αριθμού των αποφοίτων στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας, με την καλύτερη δυνατή χρήση των πόρων, δημιουργώντας ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης, καθιστώντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση πιο ελκυστικές, αναπτύσσοντας ενεργούς πολίτες, προωθώντας την ισότητα των ευκαιριών και τη κοινωνική συνοχή, ενισχύοντας τους δεσμούς με τον κόσμο της εργασίας, την έρευνα και την κοινωνία, αναπτύσσοντας την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, βελτιώνοντας την εκμάθηση ξένων γλωσσών, αυξάνοντας την κινητικότητα και τις ανταλλαγές και ενισχύοντας την ευρωπαϊκή συνεργασία. Τα χρηματοδοτούμενα έργα από την Ε.Ε δίνουν έμφαση στη χρήση αυτής της μεθόδου για την εφαρμογή των πολιτικών εκπαίδευσης και της κατάρτισης της ΕΕ και περιλαμβάνουν την κοινή έρευνα για την καινοτομία, τη διάδοση των αποτελεσμάτων, την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την ανάπτυξη κοινών κατευθυντήριων γραμμών και εργαλείων, προκειμένου να αυξηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης (Perin, 2007 :129). Έχοντας αυτό υπόψη, οι στόχοι των προγραμμάτων δράσης εναρμονίζονται με τους στόχους της ανοικτής μεθόδου συντονισμού (Perin, 2007: 130).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δρομολόγησε τον Μάρτιο 2010 την αναπτυξιακή στρατηγική «Ευρώπη 2020» που συνιστά μια προσπάθεια εξόδου από την κρίση και προετοιμασία της οικονομίας της Ένωσης για τις προκλήσεις της επόμενης δεκαετίας, παρουσιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατόπιν της στρατηγικής της Λισαβόνας. Η εν λόγω στρατηγική καθορίζει ένα όραμα για την επίτευξη υψηλών επιπέδων απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής, που θα υλοποιηθούν μέσω συγκεκριμένων δράσεων σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο.

Πρόκειται για μια στρατηγική για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη που παρουσιάζει πολλές προτεραιότητες, στόχους και προκλήσεις, καθώς και εμβληματικές πρωτοβουλίες και με πιο συγκεκριμένο τρόπο το πώς η Ευρωπαϊκή Ένωση θα ασχοληθεί με δεδομένο ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2017).

Η συγκεκριμένη στρατηγική δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προσαρμοστούν στην παγκοσμιοποίηση και να αντιμετωπίσουν τις οικονομικές προκλήσεις των τελευταίων ετών. Δίνει έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των χωρών και των συλλογικών στόχων ως Ένωση, καθορίζει ένα όραμα για την ευρωπαϊκή οικονομία στον 21ο αιώνα, ιδίως για την επίτευξη υψηλών επιπέδων απασχόλησης και μιας οικονομίας χαμηλών εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής. Οι τρεις τομείς προτεραιότητας της στρατηγικής Ευρώπη 2020 καθορίζονται ως εξής (European Commission, 2010):

- Έξυπνη ανάπτυξη: ανάπτυξη μιας οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση και την καινοτομία.
- Βιώσιμη ανάπτυξη: προώθηση μιας πιο αποδοτικής χρήσης πόρων και μιας πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας
- Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς: ανάπτυξη μιας οικονομίας με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με στόχο να καθορίσει τι θα ήθελε να επιτευχθεί μέχρι το 2020 εισήγαγε πέντε προτεινόμενους στόχους (European Commission, 2010):

- Το 75% του πληθυσμού ηλικίας 20-64 ετών θα πρέπει να είναι εργαζόμενοι.

- Το 3% του ΑΕΠ της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να επενδύεται στην Έρευνα και την Ανάπτυξη.
- Οι στόχοι του οράματος «20/20/20» για το κλίμα και την ενέργεια (περιλαμβανομένης της αύξησης κατά ένα 30% της μείωσης των εκπομπών εφόσον οι συνθήκες είναι κατάλληλες) θα πρέπει να έχουν επιτευχθεί.
- Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο θα πρέπει να είναι κάτω από 10%, ενώ τουλάχιστον το 40% της ηλικιακής ομάδας 30-34 ετών θα πρέπει να έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- 20 εκατομμύρια λιγότεροι άνθρωποι θα πρέπει να είναι σε κίνδυνο φτώχειας.

Οι παραπάνω στόχοι είναι αλληλένδετοι και κρίσιμης σημασίας για τη συνολική επιτυχία. Για να τονίσει τη σημασία των στόχων αυτών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε να μετατραπούν σε εθνικούς στόχους. Η Επιτροπή αποφάσισε επίσης να ενισχύσει τις υπάρχουσες προτεραιότητες με επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες (Horker, 2013:12)

- Έξυπνη ανάπτυξη - «Ένωση Καινοτομίας»: με στόχο τη βελτίωση των γενικών προϋποθέσεων και της πρόσβασης στη χρηματοδότηση για την έρευνα και την καινοτομία, ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να μετατραπούν σε προϊόντα και υπηρεσίες που δημιουργούν ανάπτυξη και θέσεις εργασίας.
- «Νεολαία σε κίνηση»: με σκοπό την ενίσχυση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διευκόλυνση της εισόδου των νέων στην αγορά εργασίας.
- «Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη»: με σκοπό να επιταχυνθεί η ανάπτυξη διαδικτύου υψηλής ταχύτητας και να αποκομίσουν τα νοικοκυριά και οι επιχειρήσεις τα οφέλη της ενιαίας ψηφιακής αγοράς.
- Βιώσιμη ανάπτυξη - «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους»: με σκοπό να βοηθήσει στην αποσύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης από τη χρήση των πόρων, στην στήριξη της μετάβασης προς μια οικονομία χαμηλών εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, στην αύξηση της χρήσης των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, στον εκσυγχρονισμό του τομέα των μεταφορών και στην προώθηση της ενεργειακής απόδοσης.

- «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης»: με σκοπό τη βελτίωση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος, ιδίως για τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις και για να υποστηρίξει την ανάπτυξη μιας ισχυρής και βιώσιμης βιομηχανικής βάσης, ικανής να ολοκληρωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο.

- Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς - «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας»: για τον εκσυγχρονισμό των αγορών εργασίας και την ενδυνάμωση των ανθρώπων μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής τους με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας και την καλύτερη αντιστοίχιση προσφοράς και ζήτησης εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού.

- «Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού»: για την εξασφάλιση της κοινωνικής και εδαφικής συνοχής, έτσι ώστε τα οφέλη της ανάπτυξης και της απασχόλησης να είναι ευρέως διαδεδομένα και οι άνθρωποι που βιώνουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό να έχουν τη δυνατότητα να ζουν με αξιοπρέπεια και να αποτελέσουν δημιουργικό κομμάτι της κοινωνίας.

Οι παραπάνω επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες θα πρέπει να περιλαμβάνονται στις στρατηγικές των κρατών-μελών, στα οποία ως αποτέλεσμα θα απαιτείται ισχυρότερη διακυβέρνηση. Η στρατηγική Ευρώπη 2020 έχει ως στόχο την αντίδραση στην πρόσφατη οικονομική κρίση και στις πολλές διαπιστωθείσες αδυναμίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι ο χαμηλότερος ρυθμός ανάπτυξης σε σύγκριση με τους βασικούς οικονομικούς εταίρους της και τα χαμηλότερα επίπεδα επενδύσεων στην έρευνα και την ανάπτυξη αλλά και την καινοτομία (Marlier και Natali, 2010, σελ.163-164). Η στρατηγική Ευρώπη 2020 έχει επίσης ως στόχο την αντίδραση στην επιδεινωμένη κατάσταση της αγοράς εργασίας, όπου το ποσοστό απασχόλησης για τα άτομα ηλικίας μεταξύ 20-64 ετών είναι σημαντικά χαμηλότερα από ότι σε άλλα μέρη του κόσμου και στην δημογραφική γήρανση, όπου ο αριθμός των ατόμων ηλικίας άνω των 60 ετών αυξάνεται πλέον δύο φορές πιο γρήγορα από ότι το 2007 (European Commission, 2010).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σημασία της εκπαίδευσης είναι κρίσιμη και στην παρούσα στρατηγική μέσα από την οριοθέτηση του στόχου, που προειπώθηκε,

αναφορικά με τα ποσοστά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και με τα άτομα της νέας γενιάς που θα πρέπει να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2017). Ταυτόχρονα, στα πλαίσια της στρατηγικής Ευρώπη 2020, εισήχθη από το 2009 η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», που αποτελεί το πλαίσιο για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την περίοδο 2010-2020. Το συγκεκριμένο πλαίσιο 2020 είναι στην πραγματικότητα ένα φόρουμ για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, αμοιβαίας μάθησης, συλλογής και διάδοσης πληροφοριών και αποδεικτικών στοιχείων για το τι λειτουργεί και τι όχι, καθώς και συμβουλών και στήριξης για πολιτικές μεταρρυθμίσεις (European Commission, 2017). Το πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» έθεσε τέσσερις κοινούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι το 2020 (European Commission, 2017):

- Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας.
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
- Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη.
- Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Μάλιστα, για την εκπαίδευση έχουν οριστεί τα ακόλουθα σημεία αναφοράς (European Commission, 2017):

- Τουλάχιστον το 95% των παιδιών (από τα 4 έτη ως την υποχρεωτική σχολική ηλικία) θα πρέπει να συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση.
- Λιγότερο από το 15% των ατόμων 15 ετών θα πρέπει να μην έχουν επαρκή ικανότητα σε ότι αφορά την ανάγνωση, τα μαθηματικά και την επιστήμη.
- Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση θα πρέπει να είναι κάτω από 10% .
- Τουλάχιστον ένα 40% των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει κάποια μορφή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

- Τουλάχιστον ένα 15% των ενηλίκων θα πρέπει να συμμετέχει στη διά βίου μάθηση.
- Τουλάχιστον ένα 20% των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ένα 6% των ατόμων ηλικίας 18-34 ετών με μια αρχική επαγγελματική κατάρτιση θα πρέπει να περάσει κάποιο χρονικό διάστημα σε σπουδές ή κατάρτιση στο εξωτερικό.
- Το ποσοστό των εργαζόμενων αποφοίτων (ηλικίας 20-34 ετών με τουλάχιστον ανώτερο μορφωτικό επίπεδο δευτεροβάθμιας που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση 1 με 3 χρόνια πριν) θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 82%.

Σήμερα η εκπαίδευση, η κατάρτιση και ευρύτερα η ΔΒΜ έπαψε να μονοπωλεί το ενδιαφέρον παιδαγωγών, και πλέον απασχολεί εξίσου τους/τις επιχειρηματίες, τους/τις οικονομολόγους, τους/τις εργαζόμενους/ες και επεκτείνεται συνεχώς όχι μόνο ως δυνατότητα εξασφάλισης προσόντων, τα οποία σχετίζονται με την εργασία και την οικονομία, αλλά και ως βάση για τη διεύρυνση της δημοκρατίας και ως προοπτική ολοκλήρωσης της προσωπικότητας των ατόμων. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η συζήτηση δέχεται ολοένα και περισσότερο, ότι η ΔΒΜ είναι μια διαδικασία σύντομη, εμπριέχοντας δημοκρατικές διαδικασίες, προσωπική ολοκλήρωση, ψυχαγωγική μάθηση καθώς επίσης και την διαδικασία της γήρανσης σε συνδυασμό με την επιβεβλημένη διαδικασία της απασχόλησης για οικονομικούς λόγους. Η ΔΒΜ εξελίχθηκε με κοινό στόχο των χωρών της ΕΕ και εκτιμάται, ότι η ανταγωνιστικότητα των εθνικών οικονομιών εξαρτάται σημαντικά από την ικανότητα των κοινωνιών να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την πρόσβαση στη ΔΒΜ (Δρακάκη, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ3ο

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΒΜ.

3.1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Μέχρι τη δεκαετία του 1990 τα ευρωπαϊκά όργανα δεν είχαν νομιμότητα για να προγραμματίσουν δράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη πολιτική παρέμενε αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών και μονάχα με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992 αυτό άλλαξε. Μετά το Μάαστριχτ τα ευρωπαϊκά όργανα απέκτησαν τη νομιμότητα για να οργανώσουν δράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Μολονότι η Συνθήκη του Μάαστριχτ έδινε στα ευρωπαϊκά όργανα, και κυρίως στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τη δυνατότητα να δράσουν στον τομέα της εκπαίδευσης δεν υπήρξε μεγάλη παρέμβαση έως και τα τέλη της δεκαετίας του 1990. Η διαδικασία της Μπολόνια το 1999 και κυρίως η Στρατηγική της Λισσαβόνας ένα χρόνο αργότερα το 2000 φαίνεται πως άλλαξαν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική προωθώντας πολλές φορές την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της ΔΒΜ (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2017).

Η ΔΒΜ ως πολιτική αποτέλεσε αρκετές φορές πεδίο αντιπαραθέσεων διατηρώντας σταθερό το ενδιαφέρον των ευρωπαϊκών οργάνων για τη συνεχή προώθησή της και τη σταδιακή ανάπτυξή της. Από τις πρωταρχικές αναφορές στο όνομά της στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ως και τις μέρες μας έχει εξελιχτεί, κατακτώντας σπουδαία θέση στην ευρωπαϊκή ατζέντα για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Τα κράτη- μέλη δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν από αυτή τη διαδικασία καθώς, τα εκπαιδευτικά τους συστήματα ήταν αυτά που κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις πολιτικές που χάραξαν οι εκπονητές/τριες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η διαμόρφωση της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εξελίχθηκε μέσα από την ιστορία της ΕΕ μέσω μιας σημαντικής ώθησης, φτάνοντας σήμερα σε μια φάση που έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα για τις μελλοντικές «στρατηγικές» της. Έχοντας αρχικά ένα ρόλο που επικεντρωνόταν μόνο στην ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού, προκειμένου να στηριχθεί η οικονομική ολοκλήρωση, σήμερα η πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ, διαδραματίζει

καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη μια έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης στην ΕΕ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015: 148). Ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων με προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών, καθώς και με προγράμματα παροχής εκπαιδευτικών υποτροφιών σε πολίτες άλλων χωρών προσφέρει σε άτομα προερχόμενα από διαφορετικές κουλτούρες την ευκαιρία, να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό και το αξιακό σύστημα της χώρας υποδοχής και στη συνέχεια τα ίδια να καθίστανται φορείς και τελικά «πρεσβευτές» αυτών των πολιτιστικών χαρακτηριστικών (Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη, 2015: 139).

Η πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης επηρεάστηκε σφοδρά από την αλλαγή των συμφερόντων και των δραστηριοτήτων της ΕΕ σε τομείς εκτός εκπαίδευσης. Στη δεκαετία του 1980, η απότομη αύξηση της ανεργίας των νέων μετατόπισε σημαντικά το κέντρο βάρους προς μια εκπαίδευση για την εργασία και τον εργασιακό κόσμο (Σιπητάνου, 2014). Επιπλέον, η αρχή της δεκαετίας του 1990, η πολιτική και η οικονομική απόφαση για τη δημιουργία της νομισματικής ένωσης οδήγησε σε στενότερη συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης. Η προαναφερόμενη επιρροή παρατηρείται σε όλη την ιστορία της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ άλλωστε ελήφθησαν επιτυχή μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης προς όφελος της ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών (Σταμέλος, 2004). Σήμερα, με δεδομένο την παγκόσμια οικονομική κρίση, επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην πραγμάτωση του υπέρτατου στόχου-την επίτευξη της στρατηγικής Ευρώπη 2020, επιτρέποντας την έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (European Commission /EACEA/Eurydice, 2015:117, 145).

3.2. Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Εκπαίδευση, της Κατάρτιση και τη ΔΒΜ (2010-2020)

Η περίοδος 2010-2020 η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» χαρακτηρίζεται από το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το οποίο βασίζεται στο προηγούμενο πρόγραμμα. Έτσι παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη-μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς επίσης και κοινές

μεθόδους εργασίας. Ο κύριος σκοπός του πλαισίου αυτού είναι η στήριξη των κρατών-μελών που αφορά στην περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Σύμφωνα με το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», η ΔΒΜ αποτελεί το επίκεντρο των επιμέρους δράσεων, ενώ το σύνολο των στόχων ταυτίζονται με τις επιδιώξεις της στρατηγικής «Ευρώπη 2020». Τα συστήματα θα πρέπει να παρέχουν τα μέσα σε όλους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους καθώς και να διασφαλίζουν τη βιώσιμη οικονομική ευημερία και απασχολησιμότητα (Σταμέλος, 2011).

Το πλαίσιο λαμβάνει υπόψη ολόκληρο το εύρος των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προοπτική ότι η ΔΒΜ καλύπτει όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης. Σε αυτό πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας ET2020 τέθηκαν τέσσερις στρατηγικοί στόχοι:

- Να υλοποιηθεί η ΔΒΜ και η κινητικότητα μέσω συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης που θα μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις αλλαγές και στις παγκόσμιες προκλήσεις.
- Να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέσω μιας μεγαλύτερης επικέντρωσης στην αύξηση του επιπέδου των βασικών δεξιοτήτων.
- Να προαχθούν η ισοτιμία, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά.

Να ενθαρρύνονται η δημιουργικότητα και η καινοτομία, καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς αποτελούν βασικές κινητήριες δυνάμεις της αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης (Σιπητάνου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να βοηθηθούν τα άτομα να αναπτύξουν ικανότητες στο ψηφιακό περιβάλλον, πνεύμα πρωτοβουλίας, επιχειρηματικό πνεύμα καθώς και πολιτισμική συνείδηση. Παρέχεται επίσης ένα σύνολο αρχών, οι οποίες θα πρέπει να τηρούνται κατά την προσπάθεια επίτευξης των προαναφερθέντων στόχων. Σε αυτές περιλαμβάνεται η εφαρμογή της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση με την προοπτική της ΔΒΜ, στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιείται αποτελεσματικότερα η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού και αναπτύσσονται συνεργίες μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων τομέων. Η ευρωπαϊκή συνεργασία στην

εκπαίδευση και στην κατάρτιση θα πρέπει να είναι διατομεακή και διαφανής (Σταμέλος, 2011).

Τα αποτελέσματα της συνεργασίας θα πρέπει να διαδίδονται και να επανεξετάζονται τακτικά. Τα κράτη μέλη θα πρέπει να συνεργάζονται χρησιμοποιώντας την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού, με σκοπό την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση βάσει των προαναφερθέντων στρατηγικών στόχων, αρχών και μεθόδων εργασίας. Ταυτόχρονα, τα κράτη-μέλη θα πρέπει να λαμβάνουν μέτρα σε εθνικό επίπεδο, προκειμένου να επιτύχουν τους στρατηγικούς στόχους και να συμβάλουν στην επίτευξη των ευρωπαϊκών κριτηρίων αξιολόγησης (Γιώτη-Παπαδάκη, 2010).

Η Επιτροπή καλείται να υποστηρίξει τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών, να αξιολογήσει την πρόοδο που έχει σημειωθεί όσον αφορά τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς επίσης να συνεχίσει να εργάζεται ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης στους τομείς της κινητικότητας, της απασχολησιμότητας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Επιπλέον η Επιτροπή, από κοινού με τα κράτη μέλη, θα πρέπει να εξετάσει με ποιον τρόπο θα μπορούσε να εναρμονιστεί με το Ε.Κ 2020 το συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς βάσει του ΕΚ 2010.39. Το Νοέμβριο του 2015 το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας και η Επιτροπή ενέκριναν τις νέες αναθεωρημένες προτεραιότητες του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Για την περίοδο 2016-2020, καθορίστηκαν μια σειρά από νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι προτεραιότητες πήραν τη μορφή κοινής έκθεσης, που εγκρίθηκε τόσο από το Συμβούλιο των υπουργών Παιδείας όσο και από την Επιτροπή τον Νοέμβριο του 2015 (European Commission/EACEA, 2016).

Οι έξι προτεραιότητες για την περίοδο 2016-2020 είναι:

- Κατάλληλες και υψηλής ποιότητας δεξιότητες και ικανότητες με στόχο την απασχολησιμότητα, την καινοτομία, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και την ευημερία.
- Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ισότητα, αποφυγή διακρίσεων και προαγωγή των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
- Ανοιχτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση, που θα είναι πλήρως ενταγμένες στην ψηφιακή εποχή.

- Ευρεία υποστήριξη των εκπαιδευτών.
- Διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων με στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης και της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού.
- Βιώσιμες επενδύσεις, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ασδεράκη, 2010).

Τα κράτη-μέλη καλούνται να αναπτύξουν ολοκληρωμένες εθνικές στρατηγικές ψηφιακών δεξιοτήτων έως τα μέσα του 2017 με βάση τους στόχους που έχουν οριστεί ήδη από τα τέλη του 2016. Ανάμεσα σε αυτές περιλαμβάνεται η ίδρυση εθνικών συνασπισμών ψηφιακών δεξιοτήτων που θα συνδέουν τις δημόσιες αρχές, τους τομείς των επιχειρήσεων, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των ενδιαφερόμενων φορέων της αγοράς εργασίας. Επίσης θεωρείται αναγκαία η θέσπιση συγκεκριμένων μέτρων για την προσφορά ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, κατάρτισης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των επιχειρήσεων και άλλων οργανισμών (Γιώτη-Παπαδάκη, 2010).

3.3 Η εξέλιξη της πολιτικής, εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η διαδικασία της διαμόρφωσης της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχει εξελιχθεί μέσα από την ιστορία της ΕΕ μέσω μιας σημαντικής ώθησης, φτάνοντας σε μια φάση που έχει μεγάλη σημασία για τις μελλοντικές στρατηγικές της ΕΕ.

Η πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει επηρεαστεί από την αλλαγή των συμφερόντων και των δραστηριοτήτων της ΕΕ σε τομείς εκτός του εκπαιδευτικού τομέα. Για παράδειγμα, στη δεκαετία του 1980, η απότομη αύξηση της ανεργίας των νέων μετατόπισε σημαντικά την έμφαση προς μια εκπαίδευση για την εργασία και τον εργασιακό κόσμο. Ένα άλλο παράδειγμα είναι η αρχή της δεκαετίας του 1990, όταν η πολιτική και η οικονομική απόφαση για τη δημιουργία της νομισματικής ένωσης οδήγησε σε στενότερη συνεργασία σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση. Η παραπάνω επιρροή παρατηρείται σε όλη την ιστορία της πολιτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ άλλωστε ελήφθησαν ισχυρότερα και πιο ενθουσιώδη μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης για χάρη της ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών. Ερχόμενοι στο

σήμερα με δεδομένο την παγκόσμια οικονομική κρίση, η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης για την επίτευξη της στρατηγικής Ευρώπη 2020, επιτρέποντας την έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Ασδέκης, 2010).

Η επιτακτική ανάγκη για αλλαγή κατεύθυνσης προς τη ΔΒΜ καθορίστηκε σε σημαντικό βαθμό από την, κλιμακούμενη τη δεκαετία του 1990, ανησυχία για την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο. Η στροφή στην ποιότητα, στα μετρήσιμα αποτελέσματα και στην συγκρότηση υπολογίσιμων ικανοτήτων και στις οποίες «όφειλαν» να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Παπαδάκης 2006). Η διασφάλιση των οικονομικών όρων βιωσιμότητας του ενωσιακού εγχειρήματος και η ανάκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στη διεθνή οικονομική αρένα (ζήτημα στο οποίο ήδη έγινε αναφορά) οδηγούσε αναπόφευκτα τα Κ-Μ στην αναγγελία της εμπράγματης υπερεθνικότητας (supranationality) ως μονόδρομου, τόσο γενικά, όσο και στο νέο πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικής για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και τη Διά Βίου Μάθηση, δηλαδή του “Education & Training 2010” Work Programme της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (Παπαδάκης, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η πρόθεση για μεγαλύτερη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτυπώθηκε ευκρινώς στις διαδικασίες που ακολούθησαν την εκκίνηση της Συνθήκη της Λισσαβόνας. Ήδη «με το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000, τα κράτη μέλη έθεσαν στους εαυτούς τους κοινούς στόχους για το 2010» (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής 2010: 254).

Οι βασικές προτεραιότητες του “Education and Training 2010” Work Programme στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Παπαδάκης 2007: 764).

Η ένθεση 5 τιμών-στόχων (benchmarks) στους κεντρικούς δείκτες για τα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και συγκεκριμένα:

α) Η συμμετοχή του πληθυσμού 25-64 ετών σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης σε ποσοστό 12,5% έως το 2010 (European Commission 2006b: 59).

β) Ημείωση του ποσοστού των πρόωρα διαρρεόντων από το εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από το 10% έως το 2010.

γ) Η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε οι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ανέλθουν σε ποσοστό 85% του πληθυσμού των ατόμων ηλικίας 22 ετών έως το 2010.

δ) Η αύξηση των αποφοίτων στις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία κατά 15% έως 2010 με παράλληλη μείωση της ανισοκατανομής των φύλων που παρατηρείται στις συγκεκριμένες επιστήμες.

ε) Η μείωση των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις (low achievers) στην αναγνωστική ικανότητα κατά 20% έως το 2010, συγκρινόμενο με το αντίστοιχο ποσοστό του 2000 (European Commission 2006b: 58- 59).

Η αλλαγή παραδείγματος μάθησης (“learning paradigm”) σε όλο το φάσμα της Δια Βίου Μάθησης, στην κατεύθυνση του competence-based (μάθησης βασισμένης στις ικανότητες και όχι κυρίως στις γνώσεις) με σύγχρονη στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα (Παπαδάκης, 2016).

Η ανάπτυξη των 8 Βασικών Ικανοτήτων (key competences framework) σε όλο το φάσμα της Δια Βίου Μάθησης.

Η προώθηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (VET) και της Δια Βίου Μάθησης που συνδέεται ευθέως με την απασχόληση (job related LLL).

Η αποτύπωση του συνδυασμού benchmarking (με βάση την τάση μετάβασης από τους ανελαστικά ποσοτικούς σε ποιοτικούς και πολυπαραμετρικούς δείκτες – composite indicators –(Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής 2010: 255) και ερευνητικά και εμπειρικά εδραιωμένης παραγωγής πολιτικής (“evidence-based policy making”- ώστε να αναπροσδιοριστούν οι όροι συγκρότησης της σχέσης τεχνοκρατίας και πολιτικής).

Η στάθμιση του Δείκτη για τις Βασικές Ικανότητες & Δεξιότητες των Ενηλίκων (Adult Skills Indicator) που αποτελεί κι έναν από τους νέους βασικούς δείκτες της EU2020.

Η ανάπτυξη ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) και η ανάπτυξη ή/ και εκσυγχρονισμός των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQFs) των Κ-Μ και συνακόλουθα η αντιστοίχησή τους με το EQF (Παπαδάκης 2006: 110-112). Το “Education & Training 2010” εδράστηκε μεθοδολογικά, στην «ανοιχτή μέθοδο

συντονισμού», προέβη σε εκτεταμένη χρήση δεικτών και συγκεκριμένων κριτηρίων αναφοράς (indicators & benchmarks) και εστίασε στην πολυεπίπεδη αξιοποίηση υπαρχόντων στατιστικών δεδομένων του UOE (την από κοινού συλλογή δεδομένων της UNESCO, του OECD και της Eurostat) για την υποστήριξη των προαναφερθέντων δεικτών (key-indicators). Στόχος ήταν η καθιέρωση κοινών «Ευρωπαϊκών Δεικτών», όπου αυτό είναι εφικτό και η σύγχρονη συγκρότηση «κριτηρίων αναφοράς (στάθμισης) – reference criteria» για κάθε Κ-Μ σε πεδία όπως οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κ.ά. Πολλά εξ αυτών είχαν βασιστεί στην εμπειρία και το έργο άλλων διεθνών οργανισμών, Ευρωπαϊκών Δικτύων, κοινωνικών εταίρων, αλλά και πιλοτικών δράσεων μεταξύ κρατών (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2014).

Όλα τα παραπάνω συνιστούν εξελίξεις που εμφανώς σηματοδοτούν την μετατόπιση της πολιτικής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση από επιμέρους στοχεύσεις (όπως η «κινητικότητα») σε μια σφαιρική προσέγγιση του πεδίου, μέσα από την ανταλλαγή καλών πρακτικών, αλλά και «την δόμηση συστημάτων διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας της τυπικής, άτυπης και μη-τυπικής μάθησης και προτύπων πιστοποίησης και αναγνώρισης δεξιοτήτων» (Παπαδάκης, 2006: 20). Η έμφαση δίδεται πλέον στο λειτουργικό πλέγμα, το οποίο συγκροτείται από τις εκροές-εκβάσεις του συστήματος, και, ιδίως, από εκείνες που είναι μετρήσιμες και συγκρίσιμες (Παπαδάκης 2006).

Ωστόσο, η «επικυριαρχία των ποσοτικών δεικτών απονεύρωνε το πολιτικό περιεχόμενο» (Παπαδάκης 2007/2008α: 185), ενώ το τελευταίο καθορίζονταν από αξίες οικονομικού τύπου με ελάχιστη συσχέτιση με την αναγκαία κοινωνική αναφορικότητα. Δεδομένης και της διεύρυνσης της μεγάλης διεύρυνσης της ΕΕ. από το 2004 έως το 2007 όσο και της έντασης της ποικιλίας και πολυπλοκότητας των προτύπων οργάνωσης των σχέσεων πολιτικής- οικονομίας- κοινωνίας στα σύγχρονα οικονομικά συστήματα, στα οποία κυριαρχούν οι μηχανισμοί της αγοράς διαφαίνεται τελικά ότι η ίδια η Συνθήκη της Λισσαβόνας είχε καταστατικά αυτοπονομευτεί εξαρχής και το επακόλουθο ήταν να μην επιτευχθούν εν μέρει οι στόχοι που είχαν τεθεί και που αφορούν την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη ΔΒΜ.

Πιο συγκεκριμένα: Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην E.E.-27 για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη άγγιξε το 14,4%, δηλαδή 4,4 ποσοστιαίες μονάδες πάνω από την τιμή-στόχο (10%) για το 2010 (European Commission, 2011a: 13). Αν και η τιμή-στόχος για το 2010 των εφήβων (15 ετών) με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα της ανάγνωσης ήταν η μείωση στο 17%, από το ποσοστό του 2000 που ήταν το 21,3%, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος των low achievers ανήλθε στο 20% (European Commission, 2011a: 12). Σε σχέση με την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος για το 2010 ανήλθε στο 78,6%, δηλαδή 6,4 ποσοστιαίες μονάδες κάτω από το 85% που ήταν και η αντίστοιχη τιμή-στόχος για το 2010 (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2017).

Όσον αφορά τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ σύμφωνα με τους (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2017) πρέπει να επισημανθεί ότι, ενώ ο στόχος ήταν 12,5% το 2010 η συμμετοχή έφθασε στο 9,3%, με σοβαρές όμως διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών. Τέλος, σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες τιμές-στόχους και τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς μέσους όρους, ο αριθμός των αποφοίτων από τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (MST graduates) όχι μόνο αυξήθηκε και επιτεύχθηκε η αντίστοιχη τιμή-στόχος (αύξηση κατά 15%) αλλά έως το 2008 ο αριθμός των αποφοίτων από τις συγκεκριμένες επιστήμες είχε αυξηθεί πάνω από 37% (European Commission, 2011a: 15). Αυτή ήταν και η μόνη στρατηγική προτεραιότητα στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που επιτεύχθη πλήρως στη ΣτΛ. Σε μια αποτίμηση της για τη ΣτΛ η Gameiro (2011) επισημαίνει, μεταξύ άλλων, κάποια δεδομένα- τάσεις, που φαίνονται να επιβεβαιώνονται από άλλες έρευνες: □ Αν και έχει αυξηθεί το εκπαιδευτικό επίπεδο του ευρωπαϊκού πληθυσμού (“highly skilled population”) η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παραμένει σε χαμηλά επίπεδα (Gameiro 2011): Όντως το 2009 το 90% των 17χρόνων παρέμεναν στην εκπαίδευση, 79% της ηλικιακής ομάδας είχε ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μέσα στην δεκαετία η συμμετοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 22%, ενώ η δαπάνη ανά φοιτητή αυξήθηκε κατά 16,7% σε τρέχουσες τιμές (βλ. Ranguelon 2011 & European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat, 2012: 13, 16). Πρέπει να σημειωθεί ότι το 2010 υπήρχαν 19.800.000 φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης στην E.E., ενώ την ίδια χρονιά αποφοίτησαν περίπου 4.400.000 από Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 60,1% ήταν γυναίκες. Ωστόσο σε

έρευνα του Ευρωβαρόμετρου μόνο 27% των νέων 15-24 θα σύστηναν την VET σε ομηλικούς τους (European Commission/Eurobarometer, 2011: 106) και 1 στους 5 απόφοιτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης το 2010 ήταν ήδη overqualified για την απασχόλησή τους (βλ. European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Eurostat, 2012: 16 & 181-182). Η νεανική ανεργία είχε αυξηθεί όπως και το ποσοστό των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, συνέπεια τόσο της οικονομικής κρίσης όσο και της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων (skills mismatch) (Gameiro 2011): Η κατάσταση αυτή αποτυπώνεται εμφατικά και στον δείκτη ανεργίας των νέων, όπου το σχετικό ποσοστό σημείωσε κατακόρυφη αύξηση (σε ορισμένα κράτη-μέλη στο διπλάσιο ή και στο τριπλάσιο σε σχέση με προηγούμενα έτη) αγγίζοντας, μεσούσης της κρίσης, το 2011 το 21%, το οποίο αντιστοιχούσε σε 5,5 εκατομμύρια νέους στην ΕΕ, δηλαδή κατά 1,5 εκατομμύριο περισσότερους συγκριτικά με το 2007 (προ ύφεσης) (βλ. Eurofound, 2012: 1). Υπολογίζεται ότι το 32,4% των νέων που ήταν άνεργοι, ήταν μακροχρόνιοι άνεργοι, γεγονός που επιβάρυνε ακόμα περισσότερο τη θέση τους (European Commission 2013: 3), όπως και το ότι πριν την κρίση το ποσοστό των νέων ανέργων ήταν μόλις 12,1% (House of Lords, European Union Committee 2014: 9).

Η συμμετοχή στη ΔΒΜ ήταν χαμηλή ειδικά στις βασικές ομάδες στόχους (lowskilled, μεγαλύτερης ηλικίας, άνεργους και μακροχρόνια άνεργους) (Gameiro 2011): Σύμφωνα με το progress report του 2011 (με στοιχεία για το 2007- βλ. αναλυτικά European Commission, 2011a: 91-92) οι ομάδες οι οποίες αξιοποίησαν κυρίως τις ευκαιρίες της ΔΒΜ ήταν άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου, εργαζόμενοι γενικά και κυρίως εργαζόμενοι στο Δημόσιο Τομέα και όχι άνεργοι, low-skilled και άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (Παπαδάκης & Δρακάκη, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σύμφωνα με την Ταρατόρη (2008:11) η απώλεια σε ανθρώπινο δυναμικό είχε τονιστεί επισταμένως, δημιουργώντας μια εύλογη ανησυχία στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, για τους/τις νέους/ες της Ευρώπης, οι οποίοι/ες βρίσκονται περιθωριοποιημένοι/ες από την αγορά εργασίας. Μέχρι το 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσω πιο παθητικών πρακτικών αντιμετώπισης όπως η χορήγηση επιδομάτων, προσπαθούσε να εξαλείψει την ανεργία. Η Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση ενηλίκων υλοποιήθηκε στο πλαίσιο για την προώθηση ενεργητικών πρακτικών αμβλύνοντας το χάσμα γνώσης και απασχόλησης και την επίτευξη της Γνώσης (Λάλος, 2011:16). Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εστιάστηκε εξ ολοκλήρου στην οργάνωση και λειτουργία του νέων προγραμμάτων για τη ΔΒΜ.

Στη χώρα μας το σύστημα αρχικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης που αποτελεί το πρώτο βήμα, είναι δομημένο σε δύο διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (ανώτερη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια). Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση (τρία έτη φοίτησης), η επαγγελματική εκπαίδευση προσφέρεται από τα λύκεια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ), από τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και από έναν νέο τύπο σχολών, που αντικαθιστά τις επαγγελματικές σχολές (δηλαδή τα ΕΠΑΣ), που εισήχθη από το νόμο 4186/2013 και που είναι διάρκειας δύο ετών (EQAVET, 2016). Βάσει του νόμου 4186/2013, οι ΣΕΚ ιδρύθηκαν με σκοπό την παροχή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης τριετούς υποχρεωτικής φοίτησης. Ο ίδιος νόμος ορίζει επίσης ότι τα ΕΠΑΛ εκτός από τον κύκλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέρουν έναν μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών (την επαγγελματική μαθητεία), στον οποίο η συμμετοχή είναι προαιρετική (Νόμος υπ' αριθ. 4186, 2013). Για τον μεταδευτεροβάθμιο κύκλο αυτό σπουδών επιλέγονται για εγγραφή οι κάτοχοι με πιστοποιητικό αποφοίτησης από κάποιο ΕΠΑΛ και οι κάτοχοι πτυχίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (EQAVET, 2016). Η μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται από τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που λειτουργούν στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης και που οδηγούν μετά από δύο χρόνια συμμετοχής στην απόκτηση εθνικά αναγνωρισμένων πιστοποιητικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ΙΕΚ προσφέρουν μια άτυπη αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε αποφοίτους της επίσημης

μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε απόφοιτους των ΣΕΚ. Μάλιστα, από τα παραπάνω ιδρύματα, τα Ι.Ε.Κ. (δημόσια και ιδιωτικά) και τα κολέγια (μόνο ιδιωτικά) αποτελούν δομές μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (EQAVET, 2016).

Επιπλέον, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) διαμορφώθηκαν ως σχολεία «με διαφορετική φυσιογνωμία από ότι τα τυπικά σχολεία και με διαφορετικής προτεραιότητας σε κάθε χώρα, προσαρμοσμένα στις εκάστοτε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και ελήφθησαν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να βελτιωθεί η πρόσβαση στη γνώση» (Ταρατόρη, 2008:14). Τα ΣΔΕ είναι «μη θεσμοποιημένα», «ανοικτά σχολεία» με «αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης» όπου η εκπαιδευτική πράξη είναι ταυτόχρονα και δράση, όπως άλλωστε συνάδει με τις αρχές και στόχους της ΔΒΜ (Βεκρής, 2004: 19-21).

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και η κατάρτιση στην Ελλάδα δεν αποτελεί μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και καλύπτεται από τον γενικό όρο της ΔΒΜ. Σκοπός της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η διατήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός των δεξιοτήτων εργασίας των ατόμων που αναζητούν εργασία, καθώς και η παροχή βοήθειας στους εργαζόμενους, που ενδιαφέρονται για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους (EQAVET, 2016). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται από πλήθος φορέων, που εστιάζουν σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες και που εποπτεύονται από διάφορα υπουργεία. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο επικεντρώνεται σε τέσσερις κατηγορίες (EQAVET, 2016):

- Εκπαίδευση και κατάρτιση των ανέργων.
- Εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζόμενων του ιδιωτικού τομέα.
- Εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζόμενων του ευρύτερου δημόσιου τομέα.
- Εκπαίδευση των κοινωνικά μειονεκτούντων ομάδων.

4.1. Ιστορική επισκόπηση

4.1.1. Η περίοδος πριν το 1980

Οι δραστηριότητες που αφορούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελούν ένα συνεχώς διευρυνόμενο πεδίο, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και ειδικότερα στις χώρες της ΕΕ. Στην Ελλάδα, κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευοδώθηκαν ιδιαίτερα (Karalis & Vergidis, 2004). Οι απαρχές του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα εντοπίζονται στα μέσα του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ου (Βεργίδης, 1999: 12-15), με ένα μικρό αριθμό φορέων να οργανώνει δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, έχοντας ως στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Στους φορείς αυτούς περιλαμβάνονται μορφωτικοί σύλλογοι, το Εργατικό Κέντρο Αθηνών και τα Οικονομικά Επιμελητήρια Αθηνών και Πειραιά, τα οποία ιδρύουν νυχτερινά τεχνικά σχολεία. Παράλληλα, τα ανερχόμενα αστικά στρώματα οργάνωσαν μαθήματα κατάρτισης για τους/τις εργαζόμενους/ες (Βεργίδης, 1999).

Μια πρώτη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης πρόσφερε το 1927 ο θεσμός των "Κυριακών Γεωργικών Σχολείων " που λειτουργούσαν τις Κυριακές, παραδίδοντας αντίστοιχα μαθήματα στους αγρότες γεωργικού, ζωοτεχνικού και οικοκυρικού περιεχομένου (Αργυρόπουλος & Δημητρακάκης, 2005). Κατά το μεσοπόλεμο πάλι, Φιλολογικός Σύνδεσμος «Παρνασσός», Εταιρεία Φύλων του Λαού, Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, Σύλλογος Κυριών υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως κ.ά. Στα ΚΓΣ φοιτούσαν υποχρεωτικά οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, αγόρια και κορίτσια, εκτός απ' αυτούς που συνέχιζαν τις σπουδές τους στη μέση εκπαίδευση ή σε κατώτερα γεωργικά σχολεία ή αφοσιώνονταν σε επαγγέλματα άσχετα με τη γεωργία ή είχαν υπερβεί το δέκατο τέταρτο έτος της ηλικίας τους. Η διάρκεια της φοίτησης στα ΚΓΣ ήταν 2 με 4 εξάμηνο(Δήμου, 2004). Η γεωργική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει τις ρίζες της πολύ παλαιότερα με το θεσμό των γεωργικών σχολείων το 1829. Η προσπάθεια δεν τελεσφόρησε όπως και άλλες προσπάθειες στη διάρκεια του 19ου αιώνα με μόνη εξαίρεση την ίδρυση των τριών Τριανταφυλλίδων γεωργικών σχολείων το 1887 (Βεργίδης, 1999).

Το 1929 με το νόμο 4397/1929130 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως», ιδρύθηκαν νυκτερινές σχολές για τον αλφαβητισμό των ενηλίκων (Βεργίδης, 1995).

"Σκοπός των νυκτερινών σχολών είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των υπερβάντων την νόμιμον προς φοίτησιν εις το δημοτικόν σχολείον ηλικίαν, η υποβοήθησις της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενοφώνων και η παροχή εις τούτους στοιχείων μορφώσεως εκ της σύγχρονου ζωής του Έθνους "(Βεργίδης,1995:49).

Σύμφωνα με το Βεργίδη (1995: 59-60) "οι νυκτερινές σχολές απευθύνονται κατ' αρχήν σε όλους τους αναλφάβητους ενηλίκους [...] στόχος τους η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ξενόφωνους στα πλαίσια της γλωσσικής ομοιογενοποίησης του πληθυσμού [...] βέβαια οι νυκτερινές σχολές δεν αντιμετωπίζονταν ως σχολές ενηλίκων.Νομοθετήθηκαν σαν καρικατούρες των δημοτικών σχολείων, χωρίς μάλιστα να παρέχουν απολυτήριο ως κίνητρο και ανταμοιβή. Το 1914 ιδρύονται από τον Ελ. Βενιζέλο τα κατώτερα γεωργικά σχολεία (Ν. 301 «Περί κατώτερων πρακτικών γεωργικών σχολείων», ΦΕΚ 282, 4/10/1914), για τους απόφοιτους δημοτικών σχολείων ηλικίας 14-19 χρόνων, των οποίων οι γονείς ασχολούνταν αποκλειστικά με τη γεωργία (Δήμου, 2004). Το 1920 θα ψηφιστεί ο Ν. 2203 «Περί κατώτερων γεωργικών σχολείων» που διέκρινε σε δύο κατηγορίες τα σχολεία της κατώτερης βαθμίδας, σε γενικά και ειδικά, με ετήσια φοίτηση. Μέχρι το 1930 είχαν ιδρυθεί δεκατρία πρακτικά γεωργικά σχολεία αλλά τα περισσότερα δε λειτούργησαν εξαιτίας της απροθυμίας των μαθητών να φοιτήσουν σε αυτά, αφού δεν τους έδινε τη δυνατότητα να εργαστούν ως δημόσιοι υπάλληλοι και εξαιτίας της αποκλειστικής απασχόλησης των γεωπόνων με την αποκατάσταση των ακτημόνων καλλιεργητών και των προσφύγων της μικρασιατικής καταστροφής (Κανδήλα, 2001).

Όπως αναφέρει ο Βεργίδης (1999: 12), η κίνηση αυτή έγινε στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας για την αφομοίωση των ξενόφωνων και κυρίως των μειονοτήτων που παρέμειναν στην Ελλάδα μετά τις ανταλλαγές πληθυσμών.

Δυστυχώς, κατά τη διάρκεια της πενταετίας 1927-1931 ο αριθμός των νυκτερινών σχολών δεν ξεπέρασε τις 100, παρ' ότι σύμφωνα με τον προϋπολογισμό προβλέπονταν η ίδρυση περισσότερων από 300 για το έτος 1929-30 (Δήμου, 2004).

Ωστόσο, ο νόμος 4397/29 αποτελεί την πρώτη απόπειρα οργάνωσης της επιμόρφωσης ενηλίκων στην Ελλάδα με στόχο την ανάπτυξη του αλφαβητισμού και της βασικής παιδείας του πληθυσμού, παρέχοντας στη συνέχεια γνώσεις

επαγγελματικής και κοινωνικής κατάρτισης, με έντονο το στοιχείο της ηθικής διαπαιδαγώγησης (Αργυρόπουλος & Δημητρακάκης, 2005).

Αρκετά χρόνια αργότερα, και συγκεκριμένα το 1943, ιδρύθηκε η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης στο Υπουργείο Παιδείας, που στόχευε σύμφωνα με το Άρθρο 1 "στην ανάπτυξιν και εξύψωσιν του μορφωτικού επιπέδου του ελληνικού λαού " (Νόμος 837/1943). Οι αρμοδιότητες της υπηρεσίας αυτής ήταν, οι ακόλουθες (Δήμου, 2004):

1. Η μέριμνα για συγγραφή, επιλογή και έκδοση βιβλίων και άλλων δημοσιευμάτων.
2. Η έκδοση και κυκλοφορία περιοδικού.
3. Η οργάνωση διαλέξεων τόσο στην πρωτεύουσα όσο και στην επαρχία.
4. Η εκτέλεση ραδιοφωνικών εκπομπών.

Η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης, σύμφωνα με το Άρθρο 3, θα περιλάμβανε δύο τμήματα: το επιστημονικό και το πολιτιστικό. Παρεμπιπτόντως, η υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης στελεχώθηκε μόλις το 1951, αφού πρώτα από Διεύθυνση περιορίστηκε σε Τμήμα της Διεύθυνσης Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, και τελικά το Δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης δημιουργείται και οργανώνει δραστηριότητες σε εθνική κλίμακα. Ταυτόχρονα λειτουργεί Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας και στη θέση του δεκαμελούς Συμβουλίου θεσμοθετεί την Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) επιτελικό και συντονιστικό όργανο (Βεργίδης, 1995). Εκτός από την Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ), ιδρύονται Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ), δημιουργώντας έτσι περιφερειακά όργανα δράσης που στόχο "έχουν την μέριμνα και την ευθύνη για την οργάνωση του αγώνα για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στο Νομό τους». Επιπλέον:

- α) ιδρύουν και έχουν την ευθύνη λειτουργίας Νυχτερινών Σχολών,
- β) ασκούν τη μαθητική πρόνοια σε κάθε νομό, ενισχύοντας τους άπορους μαθητές προκειμένου να περιορισθούν οι διαρροές από το δημοτικό σχολείο και
- γ) μεριμνούν για την καταγραφή των αναλφάβητων. Αξιοσημείωτο ότι στα ιδρυόμενα νυχτερινά σχολεία των ΝΕΚΑ προβλέπεται η οργάνωση και λειτουργία ΚΔΕ ως επιμορφωτικές σχολές "Δια τους υπερβάντας το 20όν έτος της ηλικίας των αγραμμάτους, τους μη επιθυμώντας να φοιτήσωσι εις τα δια του παρόντος ιδρυόμενα

νυχτερινά δημοτικά σχολεία, οργανούνται υπό των ΝΕΚΑ κέντρα διδασκαλίας ως επιμορφωτικά σχολεία "(Βεργίδης,1995:81).

Η λαϊκή επιμόρφωση δομείται σε τρία επίπεδα: κεντρικό, νομαρχιακό και τοπικό και κατ' αντιστοιχία ΚΕΚΑ, ΝΕΚΑ και νυχτερινές σχολές, με την ΚΕΚΑ να είναι αυτή που αναλάμβανε την οργάνωση της λαϊκής επιμόρφωσης (Καραλής & Βεργίδης, 2002). Περίπου την ίδια περίοδο, συγκεκριμένα δημιουργείται το δίκτυο των ΚΕΓΕ, με παρουσία σε όλους τους νομούς και στόχο την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης των αγροτών σήμερα τα ΚΕΓΕ έχουν αντικατασταθεί από τον ΟΓΕΕΚΑ «ΔΗΜΗΤΡΑ» στον οποίο υπάχθηκαν επίσης τα Τεχνικά Εκπαιδευτήρια (Καραλής & Βεργίδης, 2002). Δύο χρόνια αργότερα (1953) ιδρύεται το ΕΛΚΕΠΑ, το οποίο ανέπτυξε στη συνέχεια δραστηριότητες κατάρτισης ανέργων και εργαζομένων. Το ΕΛΚΕΠΑ είχε ως βασικό στόχο, "την προώθηση της παραγωγικότητας σε διάφορους τομείς της οικονομίας", και σκόπευε να πετύχει τους στόχους του μέσω:

α) της μελέτης, διάδοσης, διδασκαλίας και εφαρμογής βελτιωμένων μεθόδων και συνθηκών παραγωγής, εμπορίας, κυκλοφορίας και διάδοσης αγαθών,

β) της συγκέντρωσης, ανταλλαγή και διάδοση μελετών και δημοσιευμάτων,

γ) τη συμμετοχή σε ειδικά συνέδρια και εκθέσεις και

δ) την παροχή δανείων ή άλλων ενισχύσεων σε συνεταιρισμούς, ιδιωτικές επιχειρήσεις και Νομικά ή φυσικά πρόσωπα (Karalis& Βεργίδης, 2004).

Μέχρι το 1980, το ΕΛΚΕΠΑ δραστηριοποιούνταν έντονα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, προσφέροντας κατάρτιση εντός της εργασίας. Σε μια περίοδο που χαρακτηρίζονταν από υψηλούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, η Ελλάδα χρειάζονταν άριστα καταρτισμένα διοικητικά στελέχη σε διάφορους οικονομικούς τομείς. Τα προγράμματα του ΕΛΚΕΠΑ αφορούσαν κυρίως τη διοίκηση, την διαφήμιση και αργότερα τις τεχνολογίες της πληροφορίας (Karalis & Vergidis, 2004). Το 1965 μετονομάζονται από ΚΕΚΑ και ΝΕΚΑ σε ΚΕΛΕ και σε ΝΕΛΕ.

Κυριότερος στόχος της Λαϊκής Επιμόρφωσης προβάλλεται εκ νέου η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, ωστόσο το περιεχόμενο παρέμβασης της επεκτείνεται και συμπεριλαμβάνει τη λειτουργία τμημάτων μάθησης σε θέματα κοινωνικής κατάρτισης και αγωγής υγείας, τη λειτουργία λαϊκών αναγνωστηρίων και δανειστικών βιβλιοθηκών και την καθιέρωση ραδιοφωνικών εκπομπών μορφωτικού

περιεχομένου (Μπουζάκης, 1999: 300-313). Κατά την περίοδο της δικτατορίας το δίκτυο Λαϊκής Επιμόρφωσης λειτούργησε ως βασικός ιδεολογικός μηχανισμός του καθεστώτος. Τελικά εγκαταλείφθηκε η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και οι δραστηριότητες του δικτύου αφορούσαν μόνο στη διοργάνωση διαλέξεων (Καραλής & Βεργίδης, 2002:141).

Παράλληλα με τις παραπάνω ενέργειες ΝΕΛΕ, ΚΕΓΕ, ΕΛΚΕΠΑ, πλήθος άλλων φορέων αναπτύσσουν δραστηριότητες που εντάσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να χαρακτηρίζονται από τη γεωγραφική διασπορά και τον όγκο δραστηριότητας των φορέων που αναφέρθηκαν. Στις δραστηριότητες της Λαϊκής Επιμόρφωσης, όπως διαμορφώνεται τη δεκαετία 1950-1960, δεν γίνεται λόγος για επαγγελματική ή κοινωνική κατάρτιση για τους ενήλικες αλλά το ενδιαφέρον των ιθυνόντων επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού (Βεργίδης, 1995).

Ο Καραλής (2006: 35) επισημαίνει ότι κατά τη μεταπολεμική περίοδο και μέχρι την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ, η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται κυρίως με κρατική παρέμβαση από δημόσιους φορείς, στις περισσότερες όμως περιπτώσεις με ανεπαρκείς προϋπολογισμούς. Επιπλέον επισημαίνεται ότι τα σχετικά νομοθετήματα είναι αποσπασματικά και το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων αυτών διακρίνεται από πολυμορφία και σύγχυση (Καραλής, 2006).

4.1.2. Η περίοδος 1980-2000

Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας με αφετηριακή χρονολογία το 1981 καθορίζεται από την είσοδο της χώρας ως πλήρους μέλους, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Χαραλάμπους, 2007). Είναι εύλογο συνεπώς ο προσανατολισμός των ελληνικών πολιτικών προς ένα εκσυγχρονιστικό μοντέλο, το οποίο συνέδεσε την οικονομική ανάπτυξη με την εκπαίδευση, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Συνεπώς, υπό αυτό το πρίσμα, το γενικό πλαίσιο των νομοθετημάτων που αφορούν στο πεδίο της ΔΒΕ είχαν ως βασικούς πυλώνες την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού, την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων, την αναβάθμιση της δημόσιας διοίκησης, καθώς και τη «σύζευξη» εκπαίδευσης και απασχόλησης. Στο πλαίσιο αυτό και που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τον νόμο 1566/1985 ιδρύονται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) ανά Περιφέρεια τα οποία καταργήθηκαν τον Οκτώβριο

του 2018 με την ίδρυση του Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) με το ν.4547/18.

Η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ σηματοδοτεί την χρηματοδότηση από το ΕΚΤ, καθώς και από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης, που ως αποτέλεσμα είχαν τον πολλαπλασιασμό των δραστηριοτήτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Βεργίδης, 1999) καθώς σύμφωνα με τον Κόκκο (2002: 10) "όλοι έσπευσαν να επωφεληθούν".

Σημαντική πρωτοβουλία προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η θεσμοθέτηση ΕΣΕΚΑ με αποτέλεσμα το έτος 1989 να προσβλέπει στη συστηματικότερη διασύνδεση εκπαίδευσης και απασχόλησης. Παράλληλα, επιδιώχθηκε από τη ΓΓΝΓ η τόνωση της απασχόλησης των νέων μέσω σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για την υποβοήθηση της ένταξης των νέων στην παραγωγική διαδικασία (Κόκκος, 2004).

Ένα επίσης σημαντικό νομοθέτημα στο πεδίο της κατάρτισης και επανακατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού υπήρξε η θεσμοθέτηση «Ειδικού Λογαριασμού Χρηματοδότησης Επαγγελματικής Επανακατάρτισης και Απασχόλησης Μισθωτών Προβληματικών Επιχειρήσεων» στον ΟΑΕΔ, αποσκοπώντας στη χρηματοδότηση προγραμμάτων επαγγελματικής επανακατάρτισης (Κόκκος, 2004). Την ίδια εποχή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπόνηση υποχρεωτικών προγραμμάτων διοικητικής εκπαίδευσης για δημοσίους υπαλλήλους και υπαλλήλους νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου, ενώ η ανελλιπή παρακολούθηση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες καθώς και ο βαθμός επίδοσης σε αυτά συνιστούσε στοιχείο αξιολόγησης τους και κριτήριο για την μετέπειτα εξέλιξη των υπαλλήλων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Στην προσπάθεια της κοινωνικοοικονομικής ανασυγκρότησης της χώρας κεντρικό ρόλο καταλαμβάνει ο εκσυγχρονισμός της δημόσιας διοίκησης. Η αναγκαιότητα προσαρμογής στις πολύπλοκες συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ οδήγησαν στη λήψη μέτρων προκειμένου να επιτευχθεί ο εκσυγχρονισμός της Δημόσιας Διοίκησης και η αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της (Πασιάς, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, θεσμοθετήθηκε το 1983 η ΕΣΔΔ με βασικό στόχο την παραγωγή και ανάπτυξη των ανώτατων διοικητικών στελεχών και τον λειτουργικό εκσυγχρονισμό της Δημόσιας Διοίκησης.

Επιπροσθέτως, η ανάγκη κατάρτισης στελεχών σε θέματα μάρκετινγκ, οργάνωσης και διοίκησης, που έγινε επιτακτικότερη λόγω του διεθνούς ανταγωνισμού, οδήγησε στην ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης στελεχών επιχειρήσεων καθώς και πτυχιούχων ανέργων, με στόχο αφενός την προσαρμογή των εργαζομένων στις νέες συνθήκες και κατά συνέπεια την αύξηση της παραγωγικότητας, αφετέρου δε την καταπολέμηση της ανεργίας μέσω της παροχής εξειδίκευσης, υιοθετώντας μια άλλη στρατηγική εκπαίδευσης, αυτήν της επιστημονικής εξειδίκευσης (Αργυρόπουλος & Δημητρακάκης, 2005).

Ωστόσο, η σημαντικότερη εξέλιξη που σημειώθηκε στο πεδίο της ΔΒΕ υπήρξε η αναβάθμιση της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων, η οποία είχε ιδρυθεί στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στα μέσα της δεκαετίας του 1970, σε ΓΓΛΕ. Εν συνεχεία, το 1985 έγινε μεταφορά της ΓΓΛΕ από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Υπουργείο Πολιτισμού. Η επαναφορά της ΓΓΛΕ στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το 1991 είναι ενδεικτική της σύγχυσης που επικρατούσε στις πολιτικές που αφορούν στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Οι παραπάνω παλινωδίες καταδεικνύουν την αδυναμία αναγνώρισης της κοινωνικοοικονομικής αξίας της ΔΒΕ, συγγέοντάς την συχνά με την ψυχαγωγία και τα χόμπυ του ελεύθερου χρόνου, καθώς και τις πολιτιστικές δραστηριότητες (Κόκκος, 2010).

Στόχος της ΓΓΛΕ είναι ο συντονισμός των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των φορέων της χώρας και η αναβάθμιση του περιεχομένου της παρέμβασης των ΝΕΛΕ, με αποτέλεσμα να διασφαλίζεται η αυτονομία των ΝΕΛΕ έναντι της κεντρικής υπηρεσίας (της ΓΓΛΕ). Η κεντρική υπηρεσία ΓΓΛΕ εποπτεύει τις ΝΕΛΕ, χρηματοδοτεί τη λειτουργία τους και διαμορφώνει τους ακρογωνιαίους άξονες της επιμορφωτικής πολιτικής του δικτύου (Βεργίδης, 1995).

4.1.3. Η περίοδος 2000 – σήμερα

Στην Ελλάδα, παρά τις προσπάθειες που έγιναν από τις ελληνικές κυβερνήσεις τα προηγούμενα χρόνια που προαναφέρθηκε και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, για την ανάπτυξη της ΔΒΜ, η χώρα μας εξακολουθούσε να βρίσκεται πολύ πίσω σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ. Το 2000, σύμφωνα με τη δημοσιευμένη κατάταξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η Ελλάδα κατείχε μεταξύ

των άλλων κρατών-μελών την τελευταία θέση, καθώς το ποσοστό των πολιτών ηλικίας 25-65 ετών που συμμετείχαν σε προγράμματα ΔΒΜ, ανέρχονταν το 1,0 % ενώ ο μέσος όρος των 15 κρατών-μελών στην ΕΕ ήταν 8,5 % (European Commission, 2005e). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ύπαρξη περιορισμένων ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στη χώρα μας, καθώς και την ασύμμετρη κατανομή αντίστοιχων ευκαιριών για τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (European Commission, 2008b). Σύμφωνα με το Βεργίδη (1999: 46), οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων μετά το 1981 «υποχρεώθηκαν» να επεκτείνουν, να προσαρμόσουν ή/και να πολλαπλασιάσουν τις δραστηριότητές τους, προκειμένου να απορροφήσουν τη χρηματοδότηση των Ευρωπαϊκών Ταμείων. Σε ορισμένους φορείς αυτή η κατακόρυφη αύξηση των δραστηριοτήτων έγινε χωρίς προηγούμενη μελέτη και προγραμματισμό και χωρίς εξασφάλιση των αναγκαίων προϋποθέσεων (υλικοτεχνική υποδομή, ικανά στελέχη και εκπαιδευτές με εξειδίκευση) (Βεργίδης, 1999).

Σύμφωνα με τους Καραλή και Βεργίδη (2002β: 2), η δομή και διάρθρωση της Λαϊκής Επιμόρφωσης επέτρεπαν την εκπόνηση και εφαρμογή μιας ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής σε ολόκληρη τη χώρα, ενώ η ΓΓΛΕ λειτουργούσε ταυτόχρονα και ως συνδετικός κρίκος όλων των ΝΕΛΕ. Η αποκέντρωση εξάλλου, υπογραμμίζεται σε όλους τους Κανονισμούς Λαϊκής Επιμόρφωσης ως βασικός στόχος. Η αύξηση των ετήσιων προϋπολογισμών της Λαϊκής Επιμόρφωσης, αλλά και η αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου είχαν ως αποτέλεσμα τη συνολική αναβάθμιση της λειτουργία της Λαϊκής Επιμόρφωσης, με τη συστηματική οργάνωση τμημάτων μάθησης και την ποσοτική διόγκωση των δραστηριοτήτων του δικτύου (Βεργίδης, 2002).

Η ΓΓΛΕ ιδιαίτερα την περίοδο 1982-1986, και αργότερα σε πολύ μικρότερο βαθμό, δημιούργησε χιλιάδες τμήματα, ιδιαίτερα σε χωριά και σε μικρές πόλεις, με διάφορα αντικείμενα κατάρτισης και εκπαίδευσης, όπως χειροτεχνία, θέματα αγροτικής παραγωγής, κοινωνικά και πολιτιστικά. Επιπροσθέτως, ανέπτυξε προγράμματα παραγωγής για παλιννοστούντες, αναλφάβητους, τσιγγάνους, κρατούμενους κ.ά. (Κόκκος, 2002).

Όπως αναφέρουν οι Καραλής και Βεργίδης (2002α), μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ, κατά την περίοδο 1981-1988 (και πριν την εφαρμογή των τριών ΚΠΣ), οι χρηματοδοτήσεις του ΕΚΤ κατευθύνονταν αποκλειστικά προς τους ήδη λειτουργούντες δημόσιους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, κυρίως το δίκτυο

Λαϊκής Επιμόρφωσης και το ΕΛΚΕΠΑ. Η αθρόα εισροή κοινοτικών πόρων στους δύο αυτούς φορείς είχε ως αποτέλεσμα την κατακόρυφη ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους, την αύξηση της εμβέλειάς τους, καθώς επίσης και την αναβάθμιση και επέκταση των υποδομών τους. Ενδεικτικά, όπως αναφέρει ο Καραλής (2002), κατά την παραπάνω περίοδο:

- Ο αριθμός προγραμμάτων του ΕΛΚΕΠΑ αυξάνει κατά 305% και ο αριθμός των εκπαιδευόμενων που παρακολουθούν τμήματά του κατά 219,9%.
- Ο αριθμός των τμημάτων μάθησης του δικτύου Λαϊκής Επιμόρφωσης αυξάνει κατά 111,7%.
- Ο αριθμός των Κέντρων Λαϊκής Επιμόρφωσης αυξάνει από 301 σε 350, ενώ το ΕΛΚΕΠΑ επεκτείνει τη δραστηριότητά του, πέραν της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης σε 12 ακόμη πόλεις με την ίδρυση κι λειτουργία ισάριθμων παραρτημάτων.
- Τα ΚΕΓΕ διοργανώνουν συνολικά 5.532 προγράμματα κατάρτισης, στα οποία συμμετέχουν 189.820 αγρότες. Το 15% από αυτά χρηματοδοτούνται απευθείας από πόρους του ΕΚΤ (Αθανασίου, 1994: 47).

Σύμφωνα με τον Ζμα (2007: 63), "τα κοινοτικά κονδύλια προώθησαν σε ορισμένες χώρες τις σημαντικότερες, ίσως μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων, σε μια εποχή, που η δημοσιονομική στενότητα των εθνικών κρατών περιορίζει ασφυκτικά τα οικονομικά περιθώρια για την επίτευξη των αναγκαίων εκπαιδευτικών αλλαγών. Η συμμετοχή της Ελλάδας στα ευρωπαϊκά προγράμματα και η εναγόνια προσπάθειά της να απορροφήσει στο έπακρο τα προβλεπόμενα κοινοτικά κονδύλια μέσω την Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του ΥΠΕΠΘ ώθησαν δυναμικά της εκπαιδευτική της ανασυγκρότηση ". Στα παραπάνω απεικονίζεται η κατάσταση στην Ελλάδα, όπου η ανυπαρξία ή και η χαλαρότητα ενός θεσμικού πλαισίου και η έλλειψη συντονισμού και σαφούς εκπαιδευτικής φιλοσοφίας γύρω από το ζήτημα της Δια Βίου Μάθησης, τουλάχιστον μέχρι πρότενος, είχαν ως αποτέλεσμα οι κοινοτικοί πόροι να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτών των πολιτικών. Εν τοις πράγμασι, κύρια πηγή χρηματοδότησης και αιτία ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αποτελούν τα Ευρωπαϊκά χρηματοδοτικά πακέτα. Τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) έγιναν ο βασικός και κάποιες φορές αποκλειστικός μοχλός

ανάπτυξης πολιτικών και δομών Δια Βίου Μάθησης. Δύο είναι οι κύριες περιόδους χρηματοδότησης: Η πρώτη αφορά το Γ΄ ΚΠΣ, μέσω του οποίου υλοποιείται το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΙ (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), το οποίο θεωρητικά υλοποιείται στο διάστημα από το 2000 έως το 2006, ωστόσο τυπικά τέλειωσε το 2008, και η δεύτερη περίοδος αφορά την Δ΄ Προγραμματική Περίοδο 2007-2013, κατά την οποία ενεργοποιούνται στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) 2007-2013, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και «Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού», η εκκίνηση των οποίων συμπίπτει με την ολοκλήρωση του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Ζμας, 2007). Το ΕΠΕΑΕΚ μέσω μιας ολοκληρωμένης δέσμης συνεκτικών μέτρων και ενεργειών, στόχευσε στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των υπηρεσιών που αυτό προσφέρει. Με απώτερους στόχους την ανάπτυξη της «Κοινωνίας της Γνώσης» και της Δια Βίου μάθησης, βασικές δράσεις του ΕΠΕΑΕΚ αναπτύσσονται περαιτέρω και στην επόμενη προγραμματική περίοδο 2007-2013, καθώς πριν ακόμα ολοκληρωθεί το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, άρχισαν να τίθενται σε εφαρμογή τα Επιχειρησιακά Προγράμματα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και «Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού».

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης που αρχικά μετονομάστηκε σε ΓΓΕΕ ενώ με το Ν. 3699/2008 ονομάζεται Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) και αποτελεί το συντονιστικό όργανο της Ελλάδας για τη ΔΒΜ.

Παράλληλα, δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης ανέλαβαν την περίοδο αυτή και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί όπως: ο ΟΑΕΔ, το ΕΛΚΕΠΑ, η ΕΕΤΑΑ και ο ΕΟΜΜΕΧ, ωστόσο, οι δραστηριότητες αυτών των οργανισμών βασίζονταν αποκλειστικά στους πόρους από το ΕΚΤ (Ζμα, 2007).

Το γεγονός ότι μέχρι το 2000 υπήρχαν ελάχιστοι διάυλοι επικοινωνίας, συνεργασίας ή και συντονισμού μεταξύ των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και υπό την πίεση των κοινωνικών εταίρων, αποφασίστηκε να βρεθούν τρόποι διασύνδεσης, ώστε να επιτευχθεί γόνιμη συνεργασία και αποτελεσματικότερος συντονισμός. Αυτή η πίεση οδήγησε στη θεσμοθέτηση ενός «Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση» (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.) το 2003. (Pange, χ.χ.). Το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. αποτέλεσε το συγκροτημένο σύνολο συνεργατικών και αρμονικών μεταξύ τους λειτουργιών, οι οποίες μέσα από ένα ολοκληρωμένο και ενιαίο τρόπο,

οδηγούν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εθνικής πολιτικής, ώστε να καταστεί δυνατή η σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και της απασχόλησης με στόχο να ικανοποιηθούν τόσο οι ατομικές όσο και οι κοινωνικές απαιτήσεις του κάθε ατόμου σε ό,τι αφορά την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων και ταυτόχρονα να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για εξεύρεση επαγγελματικών στελεχών συγκεκριμένων κάθε φορά ειδικοτήτων, εξειδίκευσης και κατάλληλων προσόντων (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. αποτελούνταν από τα παρακάτω πέντε υποσυστήματα, τα οποία ήταν και εξακολουθούν είναι υπεύθυνα για την πραγματοποίηση των λειτουργιών του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.:

«α) Σύστημα Έρευνας των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας (Σ1)β) Σύστημα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σ2) γ) Σύστημα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ3)δ) Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ4)ε) Σύστημα Πιστοποίησης της Επαγγελματικής Κατάρτισης και των Επαγγελματικών Προσόντων (Σ5)». (Ακρώνυμο Μελετητική ΕΠΕ, 2015:10)

Με αυτό τον τρόπο, το σύστημα αποτελούνταν από ένα βασικό Εθνικό Συμβούλιο, στο οποίο περιλαμβάνονταν μία διευθύνουσα επιτροπή και πέντε επιτροπές συντονισμού (μία για κάθε υποσύστημα), καθώς και από μια μονάδα τεχνικής υποστήριξης (Pange, χ.χ.:4).

Ουσιαστικά πρόκειται για την εθνική πολιτική για τη διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και για τη σύνδεσή τους με την απασχόληση έτσι ώστε (Παπαθανασίου, 2003):

- Να ικανοποιούνται οι προσωπικές και οι κοινωνικές ανάγκες των ατόμων σε γνώσεις και δεξιότητες.
- Να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας με επαγγελματικά στελέχη των ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων που ζητά η αγορά εργασίας, με τα κατάλληλα για τον σκοπό αυτό προσόντα και που αφορούν σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.

Πυλώνες του ΕΣΣΕΕΚΑ αποτελούν οι δύο εθνικοί φορείς, το ΕΚΕΠΙΣ και ο ΟΕΕΚ, οι οποίοι αναπτύσσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς και σκοπός του

ΕΚΕΠΙΣ είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και εφαρμογή του Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το ΕΚΕΠΙΣ στοχεύει:

- 1) στη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική κατάρτιση,
- 2)στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης,
- 3) στην ενδυνάμωση της αξιοπιστίας της επαγγελματικής κατάρτισης,
- 4) στη διασύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και
- 5) στη διασύνδεση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διασύνδεση της αρχικής με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση) (Ν.3879/10).

Τέλος, το ΕΚΕΠΙΣ περιλαμβάνει (σύμφωνα με το άρθρο 22):

- Το σύστημα πιστοποίησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) με θέσπιση κριτηρίων που αφορούν στην εμπειρία, το επιστημονικό και ανθρώπινο δυναμικό, την υποδομή και τον εξοπλισμό που απαιτούνται για την υλοποίηση ενεργειών κατάρτισης ενηλίκων τόσο των εργαζομένων όσο και των ανέργων.
- Το σύστημα της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης των πιστοποιημένων ΚΕΚ, για τον έλεγχο τήρησης των κριτηρίων πιστοποίησης και προώθησης της ποιότητας στις παρεχόμενες υπηρεσίες κατάρτισης.
- Το σύστημα πιστοποίησης Εκπαιδευτών και Στελεχών Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Σ.Υ.Υ), με το οποίο δημιουργείται Μητρώο Εκπαιδευτών Σ.Ε.Κ. με κριτήρια ένταξης τα οποία αφορούν στο μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική εμπειρία καθώς και τη διδακτική εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτών.
- Το σύστημα πιστοποίησης των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο τη διασύνδεση των αναγκών της αγοράς εργασίας με τις ανάγκες της επαγγελματικής κατάρτισης και το

περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Παπαθανασίου, 2003).

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Νόμου 2009/92 («Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α 18, 14/2/1992) ο ΟΕΕΚ είναι φορέας υπεύθυνος για την ίδρυση και την εποπτεία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και τον καθορισμό των επαγγελματικών δικαιωμάτων όλων των επιπέδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

– Στο πλαίσιο αυτό ο ΟΕΕΚ είναι το εθνικό σημείο επαφής για την πληροφόρηση σχετικά με το Ευρωδιαβατήριο (Europass) και η αρμόδια αρχή για την έκδοση και την παρακολούθηση των Ευρωδιαβατηρίων στην Ελλάδα. Σήμερα, έχουν εκδοθεί πάνω 3.000 Ευρωδιαβατήρια στην Ελλάδα και στόχος τους είναι (Παπαθανασίου, 2003):

- 1) η απόκτηση μιας επαγγελματικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας διαφορετικής από τις άλλες,
- 2) η καλύτερη ποιότητα στο περιεχόμενο των ευρωπαϊκών περιόδων κατάρτισης και
- 3) η διαφάνεια μέσω αυτού του επίσημου, κοινού πιστοποιητικού.

Η ίδρυση του ΟΕΕΚ μεταξύ άλλων στοχεύει: στην παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συμπληρωματικής, στην υποβολή προτάσεων για τη χάραξη κατευθύνσεων, στο σχεδιασμό και στον προγραμματισμό της πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, στη μελέτη και στις διαδικασίες, ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία του αποτελέσματος. Έτσι δημιουργείται ένα ενιαίο σύστημα Πιστοποίησης Επαγγελματικών Προσόντων στη βάση των δύο αυτών εθνικών φορέων. Σύμφωνα την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2005c: 14) "η αποτελεσματική εφαρμογή των στρατηγικών για τη δια βίου μάθηση απαιτεί δημιουργική συνεργασία μεταξύ διαφόρων χωρών και τομέων πολιτικής σε δημόσιο και ιδιωτικό επίπεδο. Στην Ελλάδα αυτό έχει επιτευχθεί χάρη στο ΕΣΣΕΕΚΑ" (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014).

Το 2003 θεσμοθετήθηκαν το «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, το Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις», το οποίο όμως δεν έγινε ποτέ νόμος του Κράτους. Το δεύτερο μέρος του εν λόγω σχεδίου νόμου αναφερόταν

αποκλειστικά στο ζήτημα της ΔΒΜ και αφορούσε κυρίως τη λειτουργία των Ινστιτούτων ΔΒΕ. Όπως επισημαίνει ο Παπαματθαίου (2003), τα Ινστιτούτα σύμφωνα με το προσχέδιο του εν λόγω νόμου δε θα έδιναν πτυχία ισότιμα με τα πτυχία των ΑΕΙ.

Ένα άλλο σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση έγινε το 2005, όταν το Υπουργείο Εργασίας και το Υπουργείο Παιδείας προώθησαν μαζί και εκ νέου τον νέο νόμο 3369/2005 για τη «Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης» (Pange, χ.χ.). Ο συγκεκριμένος νόμος αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη στρατηγική για τη ΔΒΜ σε εθνικό επίπεδο, σε αντίθεση με τις συχνά κατακερματισμένες και αποσπασματικές πολιτικές του παρελθόντος που προαναφέρθηκαν. Ο νόμος αυτός καθορίζει τους ρόλους και τις ευθύνες για κάθε τύπο οργανισμού, που εμπλέκεται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στη Διά Βίου Μάθηση (Pange, χ.χ.). Καθορίζει επίσης το πλαίσιο για την ίδρυση και τη λειτουργία της «Εθνικής Επιτροπής Δια βίου Μάθησης», η οποία λαμβάνει υπόψη την καλύτερη διερεύνηση των αναγκών της Δια Βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη βελτιωμένη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση και τη σύνδεση με το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. (Pange, χ.χ.). Ειδικότερα, ο Ν.3369/2005 ορίζει το παρακάτω θεσμικό πλαίσιο:

- Η διαπίστευση επαγγελματικών περιγραμμάτων, που θα πραγματοποιήσει το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους.
- Τη διαπίστευση των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα διεξάγονται από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τα αντίστοιχα πιστοποιητικά (Ν.3369/2005).
- Τη συγκέντρωση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και στη διατύπωση εισηγήσεων για τη βελτίωσή τους.

Για τον καλύτερο συντονισμό των δράσεων προβλέπονταν:

- ίδρυση μιας ισχυρής 15μελούς επιτροπής επιφορτισμένης με την εποπτεία και τον συντονισμό της παροχής υπηρεσιών στον τομέα της δια βίου μάθησης,
- δημιουργία διοικητικής μονάδας για την παροχή τεχνικής υποστήριξης,
- ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων όσον αφορά τον τύπο, τη διάρκεια και τη διαπίστευση των υπηρεσιών, που παρέχονται στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης και για πρώτη φορά και
- ίδρυση Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια και στα Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα (Παπαματθαίου, 2003).

Ο Ν.3879/2010 αποσκοπεί στην ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης, εντοπίζοντας εναλλακτικές διαδρομές, δικτυώνοντας ιδρύματα διά βίου μάθησης και εξασφαλίζοντας διαφάνεια και ποιότητα, ώστε να επιτευχθεί η διασύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση, να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα των ανθρώπων και μια ευρύτερη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, ενεργώντας ως εκτελεστική αρχή για τη δια βίου μάθηση, διεξήγαγε για πρώτη φορά σε εθνικό επίπεδο μια πρώτη καταχώρηση όλων των δραστηριοτήτων της δια βίου μάθησης, που οργανώνονταν και υλοποιούνταν από κρατικούς φορείς και σημαντικούς κοινωνικούς εταίρους (Παπαματθαίου, 2003).

Ο Ν.3879/2010 καθόρισε για πρώτη φορά τη βάση για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας εθνικής ολιστικής στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση και για τη δημιουργία του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει όλους τους φορείς διακυβέρνησης και τις υπηρεσίες δια βίου μάθησης, που λειτουργούν υπό την αιγίδα διαφόρων υπουργείων. Το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης περιλαμβάνει (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010):

«α) Φορείς και δομές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες ή εφαρμόζουν προγράμματα διά βίου μάθησης, όπως είναι τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης και τα Ινστιτούτα Διά Βίου Εκπαίδευσης των ιδρυμάτων αυτών καθώς και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.).

β) Φορείς που οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, τα οποία χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους, ως προς τη

διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου των προγραμμάτων αυτών». (Νόμος υπ' αριθ. 3879, 2010:3403)

Όπως προκύπτει από τον προαναφερόμενο νόμο οι λειτουργίες, που ασκούνται στο πλαίσιο του Εθνικού Δικτύου ΔΒΜ, χωρίζονται στις εξής βασικές λειτουργίες:

- Αρχική επαγγελματική κατάρτιση.
- Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.
- Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Υποστηρικτικές δράσεις των προαναφερόμενων φορέων :

α) η διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση και με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης,

β) η παροχή υπηρεσιών διά βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού,

γ) η πιστοποίηση των δομών, των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών της μη τυπικής εκπαίδευσης,

δ) η αναγνώριση των προσόντων και η πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων και

ε) η αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων που αντιστοιχούν σε επαγγελματικά προσόντα, τα οποία αποκτώνται στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, πλην της ανώτατης εκπαίδευσης». (Νόμος υπ' αριθ. 3879).

Η ΔΒΜ αποτελεί και σήμερα πολιτική προτεραιότητα, τόσο στην Ευρώπη όσο και σε διεθνές επίπεδο, καθώς είναι σαφής η σύνδεσή της με την απασχόληση, την οικονομική ευημερία και τη πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Η γήρανση του πληθυσμού σε συνδυασμό με το έλλειμμα δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και τον παγκόσμιο ανταγωνισμό την καθιστούν κρίσιμο παράγοντα ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής, ειδικά στη συγκυρία της τρέχουσας οικονομικής κρίσης.

Η βαρύτητα της ΔΒΜ αποτυπώνεται άλλωστε στις πολιτικές της ΕΕ, η οποία αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως έναν από τους πέντε κεντρικούς πυλώνες της

ευρωπαϊκής αναπτυξιακής πολιτικής, «Ευρώπη 2020», έχει θέσει στρατηγικούς στόχους στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι το 2020.

Ειδικότερα για τη ΔΒΜ, οι στόχοι σε επίπεδο ευρωπαϊκών δεικτών συνοψίζονται ως εξής:

1. περιορισμός σε < 15% του ποσοστού των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές δεξιότητες (από 20% που ήταν το 2009),
2. μείωση σε < 10% του ποσοστού των νέων ηλικίας 18-24 που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση (από 14,1% που ήταν το 2010) και
3. αύξηση σε 15% του ποσοστού των ενηλίκων 25-64 ετών που συμμετέχουν στη ΔΒΜ (από 9,1%).

Η επίτευξη των ευρωπαϊκών στόχων καθίσταται δυσχερέστερη για τη χώρα μας, καθώς η Ελλάδα εμφανίζει μόλις 3% ποσοστό συμμετοχής των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών στη ΔΒΜ, το χαμηλότερο ποσοστό στην ΕΕ-17 και το πέμπτο χαμηλότερο στην ΕΕ-27, με τέσσερα μόνο νέα κράτη-μέλη να ακολουθούν: Σλοβακία και Ουγγαρία (2,8%), Ρουμανία (1,3%) και Βουλγαρία (1,2%). Επιπλέον, η Ελλάδα καλείται να άρει τις ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στην εξαιρετικά χαμηλή συμμετοχή στη ΔΒΜ ατόμων ηλικίας 55+, στην ελάχιστη συμμετοχή εργατών/τριών, αγροτών και βιοτεχνών. Και αυτό σε σύγκριση με τα στελέχη επιχειρήσεων και τραπεζών, στη διπλάσια συμμετοχή των κατοίκων αστικών περιοχών, έναντι των κατοίκων ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και στη μεγαλύτερη συμμετοχή των ατόμων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έναντι εκείνων με χαμηλό.

Παράλληλα, τα στοιχεία της Eurostat για την ύφεση κατά το 3ο τρίμηνο του 2017, αποδίδουν στη χώρα μας μια από τις πρώτες θέσεις στην ΕΕ. Η στροφή στην ενίσχυση των αναπτυξιακών πολιτικών αποτελεί μονόδρομο για την πρόοδο της Ελλάδας. Η σκοπιμότητα ανάπτυξης, εντατικοποίησης και αναβάθμισης της ποιότητας των δράσεων ΔΒΜ αναδεικνύεται επιπλέον με την αποτύπωση των ακόλουθων δεδομένων:

Προβλέψεις για το 2020:

1. Το ποσοστό των θέσεων απασχόλησης που απαιτούν χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων αναμένεται να μειωθεί στην ΕΕ σε λιγότερο από 10%.

2. Το ποσοστό των θέσεων εργασίας υψηλής ειδίκευσης αναμένεται να αυξηθεί μέχρι το 2020 στο 30% του συνόλου των θέσεων εργασίας.

4.2. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα

Η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αφορά στα ΣΔΕ, όπως διατυπώθηκε στη Λευκή Βίβλο (Ν.2525/1997) τα θεσμοθετεί ως "ειδικό ταχύρρυθμο πρόγραμμα δημοτικής ή γυμνασιακής εκπαίδευσης", με στόχο την αντιμετώπιση της υπο-εκπαίδευσης και ελαχιστοποίηση του ποσοστού κοινωνικού αποκλεισμού (Χατζησαββίδης, 2003:92).

Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε είναι ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος, ενώ το Μάρτιο του 2000 έγιναν οι πρώτες ενέργειες, ώστε να λειτουργήσει το πρώτο ΣΔΕ. Ο Δήμος Περιστερίου, επιλέχθηκε ως αστική περιοχή με υψηλά ποσοστά ανεργίας σε σχέση με άλλους δήμους της Αθήνας και ήταν εκείνος στον οποίο παραχωρήθηκαν αίθουσες Λυκείου για αποκλειστική χρήση. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του θεσμού των ΣΔΕ στην Ελλάδα, διατηρήθηκαν αφενός τα γενικά χαρακτηριστικά, που χαρακτηρίζουν τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δομές, αλλά αφετέρου αναπτύχθηκαν και ορισμένα πιο ειδικά χαρακτηριστικά. Άλλωστε, σύμφωνα με τις ιδρυτικές διατάξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κάθε χώρα είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει και να προσαρμόσει τους σκοπούς, τη μορφή και το περιεχόμενο του θεσμού των ΣΔΕ σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες που υφίστανται σε αυτήν σεβόμενη τις αρχές και το πλαίσιο που τέθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Χατζησαββίδης, 2003).

Εν συνεχεία, το σχολικό έτος 2001-2002 ιδρύθηκαν άλλα τέσσερα σχολεία: στη Νεάπολη Θεσσαλονίκης, στο Ηράκλειο Κρήτης, στην Πάτρα και στις Αχαρνές Αττικής (Μενίδι), φτάνοντας το σχολικό έτος 2004-2005 στη λειτουργία τριάντα δύο (32) Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, από τα οποία τα περισσότερα συγχρηματοδοτούνταν από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά 75% και από τους εθνικούς πόρους κατά 25% (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2004).

Το σχολικό έτος 2004-2005, ιδρύονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), στους εξής νομούς: Για το Νομό Σερρών, στο Δήμο Σερρών, για το Νομό Μαγνησίας, στο Δήμο Βόλου, για ο Νομό Καστοριάς στο Δήμο Καστοριάς, για το νομό Τρικάλων στο Δήμο Τρικάλων, για το Νομό Ξάνθης στο Δήμο Ξάνθης, για το

Νομό Φλώρινας στο Δήμο Φλώρινας, για το Νομό Αττικής στο Δήμο Πειραιά και στο Δήμο Αγ. Αναργύρων (ΦΕΚ Β 794/27-05-2004).

Εν συνεχεία, το σχολικό έτος 2005-2006 ιδρύονται τα εξής ΣΔΕ: για το Νομό Μεσσηνίας στο Δήμο Καλαμάτας, για το Νομό Κορινθίας στο Δήμο Άσου Λεχαίου, για το Νομό Ρεθύμνης στο Δήμο Ρεθύμνης, για το Νομό Χίου στο Δήμο Χίου, για το νομό Κερκύρας στο Δήμο Αχιλλείων, για το Νομό Πιερίας στο Δήμο Κατερίνης, για το Νομό Κοζάνης στο Δήμο Κοζάνης, για το Νομό Ημαθίας στο Δήμο Νάουσας, για το Νομό Αττικής στις Φυλακές Κορυδαλλού (ΦΕΚ Β 1070/29-07-2005).

Επιπλέον, ιδρύονται οκτώ (8) ΣΔΕ στις περιοχές Αλεξανδρούπολης Ν. Έβρου, Γιαννιτσών Ν. Πέλλας, Δράμας Ν. Δράμας, Θεσσαλονίκης Ν. Θεσσαλονίκης, Καλλιθέας Ν. Αττικής, Κομοτηνής Ν. Ροδόπης, Λάρισας Ν. Λάρισας και Μυτιλήνης Ν. Λέσβου που χρηματοδοτούνται 100 % από το Ελληνικό Δημόσιο.

Αξιοσημείωτη η προσπάθεια που έγινε για την εκπαίδευση μιας ομάδας εκπαιδευομένων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες, αυτή των κρατουμένων. Σύμφωνα με το ΦΕΚ Β 665/16.04.2008, ιδρύθηκαν το σχολικό έτος 2008–2009 τα κάτωθι Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα οποία λειτουργούν εντός καταστημάτων κράτησης και τα οποία το έτος 2010, όπως και όλα τα ΣΔΕ Φυλακών μετονομάστηκαν και απώλεσαν τον όρο «φυλακών», σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 2352/29-06-2010 (ΦΕΚ Β 1169/04-08-2010).

1. Για το Νομό Τρικάλων, (ΣΔΕ Φυλακών Τρικάλων).
2. Για το Νομό Φθιώτιδας, (ΣΔΕ Φυλακών Δομοκού).
3. Για το Νομό Βοιωτίας, (ΣΔΕ Φυλακών Ελεώνα Θηβών).

Τέλος, από το σχολικό έτος 2008- 2009, με απόφαση του Γεν. Γραμματέα Γ.Γ.Ε.Ε. (3048/23-06-2008), ξεκίνησε η δημιουργία τμήματος ή τμημάτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) εκτός της έδρας του προϋπάρχοντος Σχολείου και εντός των ορίων του νομού ή όμορου νομού, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του ΥΠΕΠΘ.

4.2.1. Τα ΣΔΕ στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα.

Τα ΣΔΕ ως θεσμός αποτελούν πιλοτικό Πρόγραμμα της ΕΕ, που ξεκίνησε να εφαρμόζεται από το 1997 στις χώρες της. Η γέννηση αυτού του θεσμού, οφείλεται στο κείμενο της Λευκής Βίβλου (Νοέμβριος του 1995) στο οποίο διατυπωνόταν η

άποψη ότι: «η επένδυση στην εκπαίδευση είναι ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις». Ως εκ τούτου, οι στόχοι αφορούσαν την απόκτηση γνώσεων από τους Ευρωπαίους πολίτες, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη συνεργασία του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων (Ευρωπαϊκή Ένωση - Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισσαβόνας 2000: παράγραφος 5).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι τα σχολεία αυτά θα έπρεπε να έχουν ευέλικτα προγράμματα σπουδών, για να προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, να συνεργάζονται με την τοπική αυτοδιοίκηση, ώστε να υποστηρίζονται οι εκπαιδευόμενοι στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και να υπηρετούν σε αυτά κατάλληλα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτές, οι οποίοι δύνανται να ανταποκριθούν στα πολύπλοκα καθήκοντα που απαιτούν τα ΣΔΕ. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και τις αρχές που διατυπώθηκαν από τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαμορφώθηκαν στην πορεία κάποια βασικά, κύρια χαρακτηριστικά των ΣΔΕ (Χατζησαββίδης, 2003).

Η ίδρυση ΣΔΕ, δεν είχε την πλήρη αποδοχή της εκπαιδευτικής και της επιστημονικής κοινότητας. Έντονος προβληματισμός υπήρχε για τον τρόπο που τα σχολεία αυτά θα προσαρμόζονταν στις ανάγκες και στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας - μέλους της ΕΕ (Χονταλίδου, 2003). Επιπλέον, υπήρχε επιφύλαξη για πιθανό στιγματισμό των νέων που θα συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, από την έννοια «Δεύτερη Ευκαιρία» ή ότι τα Σχολεία αυτά θα έπαιρναν τη μορφή «ghetto». Έτσι, κατά την πιλοτική φάση, ένας βασικός στόχος του προγράμματος ήταν να αποδείξει, ότι μία δεύτερη ευκαιρία για τα άτομα αυτά δε σημαίνει απαραίτητα το χαρακτηρισμό και προσδιορισμό των σχολείων αυτών ως «γκέτο» ή ως σχολείο «δεύτερης κατηγορίας» (European Commission 1999: 43).

Το 1999 με την ίδρυση του ευρωπαϊκού συνδέσμου ΣΔΕ, διευκολύνθηκε η ένταξη όλων των νέων πρωτοβουλιών. Μέσω του συνδέσμου αυτού, είναι δυνατή η ανταλλαγή εμπειριών, διδακτικού υλικού, εκπαιδευτικού λογισμικού και επιπροσθέτως προσφέρονται συγκεκριμένες προοπτικές για διακρατικές ανταλλαγές, τόσο των νέων που φοιτούν στα σχολεία αυτά, όσο και των εκπαιδευτικών τους (Ηλιοπούλου, 2008).

Μετά από λειτουργία περίπου δυο χρόνων των σχολείων τούτων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τον Οκτώβριο του ίδιου χρόνου, λαμβάνοντας υπόψη τις μέχρι

τότε εμπειρίες από τη λειτουργία του προγράμματος, δημοσίευσε Οδηγό για τη δημιουργία ΣΔΕ ('GuideforSettingupaSecondChanceSchool' στον οποίο περιέχονται λεπτομερέστερα οι προδιαγραφές της οργάνωσης και της λειτουργίας τους, καθώς και πρακτικές οδηγίες για ζητήματα που αφορούν ένα ευρύ φάσμα, από τη διδακτική μεθοδολογία μέχρι το θεσμικό πλαίσιο και την κτιριακή υποδομή (Χατζησαββίδης, 2003).

Τα πρώτα ΣΔΕ ιδρύθηκαν στις πόλεις: Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Ληντς (Αγγλία), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Σεϊζάλ (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία) και Σβεντμποργκ (Δανία). Εν συνεχεία, εκτός από τα ΣΔΕ που ιδρύθηκαν στην Ελλάδα, ιδρύθηκαν ακόμη και στην Γκιγιόν (Ισπανία), στην Κοπεγχάγη (Δανία), στη Νιμ (Γαλλία), στο Σαλόν ον Σαμπάν (Γαλλία), στο Σάδερλαντ (Αγγλία) και στο Δουβλίνο (Ιρλανδία) (Χατζησαββίδης, 2003).

Η ιδέα των ΣΔΕ βασίστηκε σε προηγούμενες πρωτοβουλίες, που είχαν υλοποιηθεί παλαιότερα σε διάφορες χώρες, σε τοπικό επίπεδο, για μαθητές/τριες που εγκατέλειψαν το σχολικό σύστημα και την εκπαιδευτική διαδικασία ή προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή εθνικές μειονότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία εντατικής μάθησης στις Η.Π.Α. ('acceleratedschools') θεωρήθηκαν ως «μία από τις καλύτερες λύσεις που βρήκαν οι Αμερικανοί για να αντιμετωπίσουν την κρίση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, το οποίο αντιμετώπιζε την αποτυχία του ενός τρίτου των μαθητών/τριων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (CommissionoftheEuropeanCommunities, 1995). Στα σχολεία αυτά φοιτούν μαθητές/τριες που εγκατέλειψαν το σχολείο, χωρίς να αποκτήσουν τίτλο σπουδών και, συνήθως, προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, εθνικές μειονότητες ή μονογονεϊκές οικογένειες. Η ιδέα που διέπει τα σχολεία αυτά είναι ότι: *«όλοι οι μαθητές που βρίσκονται στην ίδια ηλικία έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν στο ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο, όταν διδάσκουν έμπειροι εκπαιδευτικοί και χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας»* (CommissionoftheEuropeanCommunities, 1995: 123).

Τα ΣΔΕ θεσμοθετούνται με το Νόμο 2525/1997 (άρθρο 5), ενώ η ίδρυση των ΣΔΕ γίνεται ύστερα από εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο5 του νόμου 2525/1997 προβλέπει τα εξής:

1. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας Θρησκευμάτων και Οικονομικών, μπορεί να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.
2. Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και μετά από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας αυτών.
3. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του ΙΔΕΚΕ και γνωμοδότηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
4. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διδάσκουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απόσπαση ολική ή μερική ή και με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας. Επίσης, είναι δυνατή η πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών (Νόμος 2525)
5. Στους αποφοίτους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, κατά περίπτωση (Νόμος 2525, ΦΕΚ 188/23-09-1997).

4.2.2.Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως θεσμός.

Όπως προαναφέρθηκε, τα ΣΔΕ είναι ένας καινοτόμος θεσμός που καθιερώθηκε σε πολλά κράτη μέλη, όπως και στην Ελλάδα, ως ένας τρόπος καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο θεσμός αυτός απευθύνεται σε νέους/ες δεκαοκτώ (18) ετών και άνω, οι οποίοι/ες δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Ο θεσμός αυτός παρέχει στα άτομα αυτά τη δυνατότητα να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν ομαλά στις κοινωνικές, οικονομικές και επαγγελματικές δομές (Χοντολίδου,2003).

Ο ισχύων κανονισμός των ΣΔΕ (ΦΕΚ 1003/22-07-2003), καθορίζει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους των ΣΔΕ, περιγράφει δε, τις βασικές αρχές και τα

χαρακτηριστικά τους, το πρόγραμμα σπουδών αλλά και την οργάνωσή τους. Επιπροσθέτως, αναφέρεται σε θέματα όπως: στην επιλογή προσωπικού, στις αποσπάσεις εκπαιδευτικών, στα διοικητικά όργανα του ΣΔΕ, στη συνεργασία τους με τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης και τέλος στην εγγραφή, στη φοίτηση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (Χατζησαββίδης, 2003).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΣΔΕ είναι ευέλικτο, αφού διαμορφώνεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και του χώρου εργασίας. Επιπλέον, βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να αποκτήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες, που προέρχονται από διάφορους τομείς και θα τον βοηθήσουν να οργανώνει ο ίδιος την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του ζωή. Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος συγκροτείται από το γλωσσικό, τον αριθμητικό και τον πληροφορικό γραμματισμό (Χοντολίδου, 2003). Ο γλωσσικός γραμματισμός αφορά στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα, ο αριθμητικός γραμματισμός στηρίζεται στο αντικείμενο των μαθηματικών και ο πληροφορικός γραμματισμός υποστηρίζεται από την επιστήμη της πληροφορικής και πραγματοποιείται σε εργαστήριο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα περιλαμβάνει τον επιστημονικό γραμματισμό που συνδέεται με τις φυσικές επιστήμες, τον κοινωνικό γραμματισμό που βασίζεται στη κοινωνιοπολιτισμική ανθρωπολογία, τον περιβαλλοντικό γραμματισμό που στηρίζεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και τον γραμματισμό της αισθητικής και πολιτισμικής αγωγής (Ηλιοπούλου, 2008)

Σύμφωνα με την Χοντολίδου (2003: 76), το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ προϋποθέτει την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στη Δια Βίου Μάθηση όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project, καθώς και η μάθηση σε χώρους εργασίας (European Commission, 2000). Γενικά, επιλέγονται οι συμμετοχικές- ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας που ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων καθώς και οι διερευνητικές μέθοδοι κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους ανακαλύπτουν την γνώση. Ορισμένες βασικές τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι η συζήτηση, το παίξιμο ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, οι ομάδες εργασίας, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και το project. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος σπουδών είναι δεκαοκτώ (18) μήνες και

χωρίζεται σε δύο εννιάμηνα με εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα είκοσι (20) ωρών (Χοντολίδου, 2003: 75- 80).

Η διασύνδεση σχολείου, της τοπικής κοινωνίας και της αγοράς εργασίας επιτυγχάνεται μέσω του θεσμού της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας που λειτουργεί στα ΣΔΕ. Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας ασκεί τόσο ατομική όσο και ομαδική συμβουλευτική, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σχετίζονται με την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση, τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής. Επιπρόσθετα, είναι αρμόδιος για την παροχή στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση. Εκτός από το σύμβουλο σταδιοδρομίας, κάθε ΣΔΕ διαθέτει και σύμβουλο ψυχολόγο, που μεριμνά για την ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευομένων στην προσπάθεια κοινωνικής επανένταξης που επιχειρούν (Χοντολίδου, 2003).

Βασικός στόχος του προγράμματος έχει οριστεί «η βελτίωση της πρόσβασης στη γνώση των ατόμων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, μέσω της συστράτευσης έμπειρων εκπαιδευτικών, την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τη δημιουργία νέων κινήτρων, τη χρήση πολυμέσων, αλλά και την προώθηση τμημάτων με μικρότερο αριθμό μαθητών» (European Commission, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2005) καθόρισε βασικές αρχές που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Συγκεκριμένα:

- Δεσμευμένη συνεργασία των τοπικών αρχών, των κοινωνικών υπηρεσιών και οργανώσεων και του ιδιωτικού τομέα, με τον τελευταίο να αποτελεί βασική πηγή προσφοράς θέσεων κατάρτισης και μελλοντικών θέσεων εργασίας.
- Εναλλακτική διδακτική και συμβουλευτική προσέγγιση που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες και κινητοποιεί την ενεργητική μάθηση του εκπαιδευομένου.

- Ευέλικτες σχολικές μονάδες που επιτρέπουν την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραμματισμός, αριθμητισμός, κοινωνικές δεξιότητες) σε συνδυασμό με την πρακτική κατάρτιση στις επιχειρήσεις.
- Κεντρικός ρόλος στην απόκτηση δεξιοτήτων στην πληροφορική και στις νέες τεχνολογίες.
- Λειτουργία σε περιοχές στις οποίες διαμένουν ή συγκεντρώνονται νέοι άνθρωποι.

Με αυτόν τον τρόπο προωθείται μία συνολική στρατηγική για την ανάπλαση αστικών περιοχών, ανοίγοντας ταυτοχρόνως νέους ορίζοντες τόσο για τους νέους ανθρώπους, όσο και για το αστικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και λειτουργούν (Βεργίδης, 2004).

Με το Ν.3369/2005 για τη «Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης» τα ΣΔΕ εντάσσονται στο νέο λειτουργικό πλέγμα παροχής Δια Βίου Μάθησης και διευκρινίζεται ότι απευθύνονται «σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την Υποχρεωτική Εκπαίδευση» (άρθρο 2) και ότι η έγκριση των Προγραμμάτων τους γίνεται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μετά από γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Δια Βίου Μάθησης (άρθρο 6, παρ.1), όσον αφορά στα προγράμματα που χρηματοδοτεί η ΓΓΔΒΜ. Ο τίτλος που χορηγείται από τα ΣΔΕ είναι ισότιμος με το απολυτήριο Γυμνασίου και αναγνωρίζεται από τον Α.Σ.Ε.Π (Βεργίδης, 2004).

Τέλος, με τον τίτλο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους αποφοίτους των ΣΔΕ να συνεχίσουν τις σπουδές τους: στο Λύκειο (Γενικό, Τεχνικό-Επαγγελματικό, Εσπερινό) σε μεταγυμνασιακά Ι.Ε.Κ. σε μεταγυμνασιακά τμήματα του ΟΑΕΔ στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στις Σχολές Γονέων και σε αυτόνομα προγράμματα της Γ.Γ.Ε.Ε. για αποφοίτους Γυμνασίου στο Κέντρο Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση, της Γ.Γ.Ε.Ε.. Η χρηματοδότηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται μέχρι τώρα τόσο με Εθνικούς όσο και με Κοινοτικούς Πόρους (European Commission, 2005).

4.2.3.Γενικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου

Έχει ήδη προαναφερθεί, τα ΣΔΕ απευθύνονται σε νέους/ες, άνω των 18 ετών, οι οποίοι/ες δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, για διάφορους λόγους, όπως επειδή απέτυχαν στο σχολείο ή επειδή το εγκατέλειψαν λόγω έλλειψης κινήτρων. Έρευνες (Βεργίδης, 2004: 385- 391), που έχουν πραγματοποιηθεί σε ΣΔΕ, έχουν δείξει τους λόγους για τους οποίους, οι εκπαιδευόμενοι/ες των ΣΔΕ εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και ομαδοποιούνται σε λόγους που σχετίζονται με:

- την οικογένεια ,
- τους εκπαιδευόμενους και
- το σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, οι οικογενειακοί λόγοι αναφέρονται στις ανάγκες και στις υποχρεώσεις που είχε το άτομο στην οικογένεια, στο χαμηλό εισόδημα, στη φτώχεια, στη φροντίδα άλλων μελών στην οικογένεια, ακόμη και στη μεγάλη απόσταση του σχολείου από το σπίτι. Επιπροσθέτως, αναφέρεται και η νοοτροπία των γονιών ως αιτία διακοπής του σχολείου, Οι λόγοι που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευόμενο/η, αναφέρονται στην ανωριμότητα που απέδωσαν στον εαυτό τους, στην απεισκευσία, στην ανευθυνότητα, που υπέδειξαν σε εκείνη την περίοδο της ζωής τους, αλλά και στην άγνοια της μελλοντικής χρησιμότητας του σχολείου. Οι ενδοσχολικοί παράγοντες δεν λείπουν ως λόγοι απομάκρυνσης από το σχολείο και σχετίζονται με αρνητικές εμπειρίες που είχαν στο τυπικό σχολείο οι εκπαιδευόμενοι (Βεργίδης, 2004).

Όσον αφορά τις περιοχές που συστήνεται συνήθως η ίδρυση ΣΔΕ, πλήττονται από κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται στα υψηλά ποσοστά ανεργίας και στην τάση για περιθωριοποίηση των ομάδων. Συνήθως, οι ομάδες αυτές δυσκολεύονται να βελτιώσουν την κοινωνική και την οικονομική θέση τους, εκτός αν υπάρξει άμεση παρέμβαση από αρμόδιους φορείς. Η παρέμβαση αυτή δεν πρέπει να γίνεται αυθαίρετα, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και δεξιότητες της ομάδας (Υπουργική Απόφαση για την Οργάνωση & λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας 2008, *ΦΕΚ Β 34/16-01-2008*: άρθρο 3).

4.2.4. Βασικά κριτήρια επιλογής εκπαιδευομένων

Η ηλικία αποτελεί το πρώτο κριτήριο για την επιλογή και εγγραφή τους στα ΣΔΕ. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθορίζει το κατώτατο ηλικιακό όριο για την ένταξη στα ΣΔΕ, έτσι ώστε να μην διατρέχει ο κίνδυνος ύπαρξης «ενός παράλληλου σχολικού δικτύου», που ενδεχομένως να υποβαθμίζει τη λειτουργία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005).

Στην Ελλάδα, η ηλικιακή ομάδα που έχει προτεραιότητα ορίζεται από 18 έως 30 ετών και για την επιλογή των εκπαιδευομένων, λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Σ' αυτά περιλαμβάνονται, η ανεργία, η υποαπασχόληση και η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών εργασίας, αλλά και η αναγκαιότητα κοινωνικής επανένταξης ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως φυλακισμένοι, πρώην φυλακισμένοι, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, μέλη μονογονεϊκών οικογενειών, γυναίκες με ανήλικα τέκνα, πολύτεκνοι κ.ά. Τέλος, σημαντικά κριτήρια εγγραφής αποτελούν η διαθεσιμότητα και η δέσμευση των εκπαιδευομένων για την παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών (Υπουργική Απόφαση για την Οργάνωση & λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2008, ΦΕΚ Β 34/16-01-2008: άρθρο 8).

Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, αναφέρονται κυρίως σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους, που διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους και αποτελούν σημαντική γνώση για τον εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία αυτά ως εργαλεία στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, οι ενήλικοι βρίσκονται διαρκώς σε μια διαδικασία εξέλιξης, της οποίας η αρχή βασίζεται σε παλαιότερες αλλαγές και συνεχίζει βάσει των νέων δεδομένων, εν προκειμένω στην ένταξή τους στα ΣΔΕ (Rogers, 1999: 92- 97).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999: 92), τα κυριότερα και πιο συχνά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι τα εξής:

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
- Μεταφέρουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.

- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Οι ενήλικοι/ες συχνά είναι άτομα που εξελίσσονται, έχουν συγκεκριμένες προθέσεις, προσδοκίες και ενδιαφέροντα. Επιπροσθέτως, εφόδια τους αποτελούν οι ατομικές τους εμπειρίες, οι ιδέες και οι αξίες, τα οποία είναι σημαντικά για την ύπαρξή τους, γεγονός που κάνει τον εκπαιδευτή/τρια υπεύθυνο/η για τη διασφάλιση των εμπειριών αυτών ελαχιστοποιώντας κάθε πιθανότητα για την υποτίμηση ή την άγνοιά τους. Ως εκ τούτου, το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους είναι απαραίτητο να συνδέεται με τις εμπειρίες τους και να αξιοποιούνται όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους (Κόκκος, 2005: 86- 93). Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που ενδυναμώνει τη σπουδαιότητα των εμπειριών, είναι η διαπίστωση ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν έντονη την ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες που τους αφορούν (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 23-24).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή/τριας είναι να χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση, βασισμένη στην εμπειρία, ως «δεξαμενή» για τη νέα γνώση. Η αξιοποίηση αυτών των γνώσεων και των εμπειριών θα συμβάλει τόσο στην ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευμένου, όσο και ολόκληρης της ομάδας (Rogers, 1998: 219). Οι ειδικοί ισχυρίζονται ότι υπάρχουν τέσσερις τρόποι με τους οποίους η εμπειρία σχετίζεται με τη μάθηση ενηλίκων, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητά της για την εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999: 92- 105, Κόκκος, 2005: 86- 93):

- Η εμπειρία χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης.
- Η μάθηση συντελείται μέσω της ορμής να δοθεί νόημα στην εμπειρία.
- Η εμπειρία χρησιμοποιείται περισσότερο για τη μετατροπή νοημάτων παρά για τη συσσώρευση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Η εμπειρία δρα ως «τροχοπέδη στη γνώση».
- Η μάθηση ενηλίκων χαρακτηρίζεται γενικά από «μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του στοχασμού επάνω στην εμπειρία παρά από τη μάθηση μέσω της μεταβίβασης της γνώσης και απομνημόνευσης» (Κόκκος, 2005:42).
- Αναλυτικότερα, οι πολλές και διαφορετικές εμπειρίες που συγκεντρώνει ο ενήλικας σε βάθος χρόνου, αξιοποιούνται αναλόγως για την

ολοκληρωμένη επεξεργασία των βιωμάτων, αλλά και την επανεξέταση προσωπικών αξιών και διαπιστώσεων (Κόκκος, 2005: 48- 52).

Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ αποτελούν μια πολύ ιδιαίτερη ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίοι παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τις υπόλοιπες ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων, αλλά έχουν και κάποια άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Κόκκος, 2005). Τα κοινά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ με τους/τις υπόλοιπους/ες ενήλικες εκπαιδευομένους/ες, αφορούν κυρίως στον τρόπο που μαθαίνουν (η μάθηση βασίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων, που διαμορφώνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, σχετίζονται και με τις εμπειρίες που έχουν από τα σχολικά τους χρόνια. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν και εκδηλώνουν μια συμπεριφορά αντίστοιχη με εκείνη των μαθητικών τους χρόνων, που αναλύεται στην παθητική στάση και στη μαθητική κατάσταση που θέλει τον καθηγητή ως αυθεντία (Κόκκος, 2005).

4.2.5. Προβλήματα Στελέχωσης και Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών /τριών ΣΔΕ

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών/τριών τόσο στην τυπική εκπαίδευση, όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχει τη μορφή της επιμόρφωσης, η οποία υλοποιείται μέσα από εξειδικευμένα σεμινάρια. Η επιμόρφωση ως μια διαδικασία ενίσχυσης και βελτίωσης της επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισης με έναν συστηματικό τρόπο, είναι επιθυμία και ανάγκη που εκφράζεται από όλους τους/τις διδάσκοντες/ουσες, (εκπαίδευση ενηλίκων και τυπική εκπαίδευση), καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Δεδομένου μάλιστα ότι οι προσπάθειες που γίνονται καταρχήν σε εθνικό επίπεδο και εν συνεχεία σε ευρωπαϊκό, δεν καλύπτουν τις ανάγκες αυτές των εκπαιδευτών/τριών, η ουσιαστική επιμόρφωση που θα καλύπτει τις ανάγκες είναι επιτακτική. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας, είναι διευρυμένος μιας και καλείται να δοκιμαστεί καθημερινά και να λειτουργεί ως παιδαγωγός, ως εμπυχωτής/τρια, ως επιστήμονας, ως φορέας υλοποίησης εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά και ως αυτόνομη προσωπικότητα.

Η κατάσταση, στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις. Ωστόσο, ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο πλαίσιο της ΔΒΜ Ενηλίκων, της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, φαίνεται να βρίσκεται σε

καλύτερη κατάσταση, ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστηρίζεται από αυτόνομα ή μη εκπαιδευτικά προγράμματα, που οργανώνονταν μέχρι πρόσφατα, από το ΙΔΕΚΕ (σήμερα ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και τη ΓΓΔΒΜ. Στα προγράμματα αυτά επιμορφώνονται εκπαιδευτές που προέρχονται από την τυπική εκπαίδευση για να ανταπεξέλθουν στον ιδιότυπο χαρακτήρα των ΣΔΕ (Κουτρούμπα, 2007: 21).

Οι κυριότερες ελλείψεις στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν αυτά τα προγράμματα, δεν είναι τόσο η ανεπάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο, όσο στον τρόπο λειτουργίας, στη φιλοσοφία και στους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμιά προηγούμενη εμπειρία. Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι όσο περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχει ένας εκπαιδευτικός στην τυπική εκπαίδευση τόσο πιο δύσκολο του είναι να ενταχθεί και να ακολουθήσει τα νέα δεδομένα (Κουτρούμπα, 2007: 22).

Σύμφωνα με τον Κουτρούμπα (2007), μέχρι τώρα τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών έχουν σαν στόχο αφενός την ένταξή τους στο «χώρο» της εκπαίδευσης ενηλίκων και αφετέρου στην κατάθεση παιδαγωγικών προτάσεων, προβληματισμών και απόψεων των «παλιότερων» εκπαιδευτών. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία κατά την οποία η βελτίωση της παιδαγωγικής θέσης των εκπαιδευτών προέρχεται μέσα από τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτών (Κουτρούμπα, 2007: 23).

Στα ΣΔΕ, επιχειρείται σε πιλοτική φάση προκειμένου να γενικευθεί, το εναλλακτικό μοντέλο επιμόρφωσης, εκείνο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει να αποδείξει, ότι η επιμόρφωση σε σχολικό επίπεδο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Έτσι θέτει σαν επιχείρημα ότι ο κεντρικός σχεδιασμός της επιμόρφωσης δεν μπορεί να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες εκπαιδευτών (και εκπαιδευομένων), σε τοπικό επίπεδο.

4.3. Τοπικά Κέντρα Μάθησης (Local Learning Centres)

Προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης, δόθηκε έμφαση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (European Council, 2000a) στη ΔΒΕ, ενώ

παράλληλα τονίστηκε η ανάγκη αναπροσαρμογής των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να δοθούν ευκαιρίες μάθησης σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, όπως νέοι, άνεργοι ενήλικοι και απασχολούμενοι των οποίων οι γνώσεις και δεξιότητες απαξιώνονται με την πάροδο του χρόνου, λόγω των αλλεπάλληλων επιστημονικών, τεχνολογικών εξελίξεων. Στο πλαίσιο της νέας αυτής προσέγγισης της εκπαίδευσης εντάχθηκαν τρεις κεντρικές στοχεύσεις στις οποίες όφειλαν να επικεντρώσουν τις δράσεις τους τα κράτη-μέλη, οι οποίες αφορούν στη διασφάλιση της διαφάνειας των προσόντων, στην προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων - ιδίως στις τεχνολογίες της πληροφορίας – και στην ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης (European Council, 2000a).

Ως τοπικό κέντρο μάθησης ορίζεται ο οργανωτικός φορέας που αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και παρέχει κατάρτιση, εκπαιδευτικές υπηρεσίες ή δραστηριότητες για την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα τοπικά κέντρα μάθησης μπορούν να συμπεριληφθούν τόσο πρωτοβουλίες που επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή κατάρτιση, όσο και προγράμματα που αφορούν στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, στην προσωπική ανάπτυξη ή στη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, καλύπτοντας κάθε θεματικό πεδίο από την τεχνολογία έως τις τέχνες και τον πολιτισμό, από τη γεωργία έως την οικονομία (Commission of the European Communities, 2005a: 10).

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και η ενδυνάμωση των τοπικών κοινοτήτων θεωρούνται θεμελιώδεις παράμετροι στην προσπάθεια ανασχεσης του κοινωνικού αποκλεισμού, μπορεί να κατανοηθεί ο στρατηγικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο θεσμός των τοπικών κέντρων μάθησης στις πολιτικές της ΕΕ. Η ανάδειξη της αναγκαιότητας για την προώθηση του θεσμού των τοπικών κέντρων μάθησης στην ΕΕ στο κείμενο των συμπερασμάτων του Συμβουλίου της Λισσαβόνας (European Council, 2000a) είναι ενδεικτική του ρόλου που εκτιμάται ότι μπορεί να διαδραματίσει ο συγκεκριμένος θεσμός στην αύξηση της προσβασιμότητας, στην ενίσχυση της συμμετοχής στη ΔΒΕ, στην ενδυνάμωση των τοπικών οικονομιών και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Leneay, 1999:35),

Μέσω της «ανοιχτής μεθόδου συντονισμού», η ανάπτυξη τοπικών πολύ-λειτουργικών κέντρων μάθησης από όλα τα κράτη-μέλη αναδείχθηκε σε βασικό

άξονα των πολιτικών για τη θεσμοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών ΔΒΕ, αποσκοπώντας στη διασφάλιση προσβασιμότητας σε όλο το φάσμα των κοινωνικών ομάδων και στην άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ περισσότερο και λιγότερο ανεπτυγμένων περιοχών (Commission of the European Communities, 2003). Τα κέντρα αυτά οφείλουν να είναι προσβάσιμα σε ένα ευρύ αριθμό ομάδων-στόχων, περιλαμβάνοντας άτομα με χαμηλό επίπεδο βασικής εκπαίδευσης, ανέργους, ηλικιωμένους, γυναίκες, μετανάστες και αναλφάβητους και να κάνουν χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων (European Council, 2000a). Μία από τις κύριες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπιστούν είναι η ενεργοποίηση των ατόμων που απέχουν από την εκπαίδευση πολλά έτη. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, θα πρέπει να ενεργοποιούν τεχνικές προσέλκυσης κοινωνικών ομάδων στα όρια της περιθωριοποίησης, οι οποίες έως σήμερα είτε αποθαρρύνονταν είτε αποκλείονταν από κάθε είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συνεπώς, πρέπει να διευκολύνεται η παροχή προγραμμάτων σε ποικίλα θεματικά πεδία εναρμονιζόμενων στις ανάγκες ενός ευρέως πληθυσμού εκπαιδευόμενων. Επιπρόσθετα, πρέπει να διαθέτουν μαθησιακά περιβάλλοντα ευνοϊκά για την παρώθηση, την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων (Booth, 2000:12; Loney, 1999:75).

Προκειμένου να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση αναφορικά με τη λειτουργία τοπικών κέντρων μάθησης στις χώρες μέλη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέθεσε το 2004 στο πανεπιστήμιο του Leiden την εκπόνηση σχετικής μελέτης (Commission of the European Communities, 2005a), τα στοιχεία της οποίας χρησιμοποιήθηκαν κατά τη σύνταξη της κοινής ενδιάμεσης έκθεσης Συμβουλίου και Επιτροπής σχετικά με την επίτευξη των μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης η οποία υποβλήθηκε στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2006 (Official Journal of the European Union, 2006b). Οι 62 περιπτώσιολογικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε 31 χώρες μέλη και υποψήφιες προς ένταξη κατέδειξαν, ότι σε όλη την Ευρώπη έχει αναπτυχθεί ο θεσμός των τοπικών κέντρων μάθησης, παρουσιάζοντας ωστόσο σημαντική ανομοιογένεια τόσο αναφορικά με τους παρόχους της εκπαίδευσης (ιδιώτες ή δημόσιο) όσο και με τα μοντέλα συνεργασίας. Στις περισσότερες χώρες τα τοπικά κέντρα μάθησης αποτελούν μέρος της επίσημης κεντρικής εκπαιδευτικής δομής. Πρόκειται για εξακτινωμένα τμήματα, διάσπαρτα σε όλη την επικράτεια που αποσκοπούν στην παροχή βασικών δεξιοτήτων για το σύνολο του πληθυσμού, ενώ στην πλειονότητά τους στεγάζονται σε σχολικά κτίρια.

Παράλληλα, καταγράφηκε μία τάση η οποία υποδεικνύει ότι οι ατομικοί φορείς εστιάζουν στην παροχή προγραμμάτων κατάρτισης και εξειδίκευσης, ενώ αντίθετα τα προγράμματα που παρέχονται από δημόσιους φορείς επικεντρώνονται στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και στη ψυχαγωγία, καθώς επίσης και στην εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στις περισσότερες χώρες επίσης καταγράφηκε σημαντική απόκλιση μεταξύ της λειτουργίας εκπαιδευτικών κέντρων στις αστικές σε σχέση με τις αγροτικές περιοχές, όπου ο αριθμός των κέντρων υπολείπεται σημαντικά του αντίστοιχου των αστικών περιοχών (Commission of the European Communities, 2005a).

Η επισήμανση της μελέτης (Commission of the European Communities, 2005a) που αφορά στις νεοεισελθείσες και στις υπό ένταξη χώρες, κάνει λόγο για μία γενικότερη κινητοποίηση προς τη ΔΒΜ, η οποία ωστόσο δεν υποστηρίζεται από στρατηγικές σε εθνικό επίπεδο, ενώ οι περισσότερες πρωτοβουλίες χρηματοδοτούνται από τα ευρωπαϊκά ταμεία. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και η Ελλάδα, η οποία αν και δεν είναι νέα χώρα μέλος της ΕΕ, μέχρι το 2005 δεν διέθετε το θεσμικό πλαίσιο για την οικοδόμηση ενός συνεκτικού πλαισίου ΔΒΕ (N.3369/2005. N. 3879/2010), ενώ η πλειονότητα των δομών και προγραμμάτων εξακολουθούν να στηρίζονται σε ευρωπαϊκή χρηματοδότηση.

Η θεσμοθέτηση συνακόλουθα των ΚΕΕ συνιστά εγχείρημα εναρμόνισης με τους στόχους που έθεσε η Στρατηγική της Λισσαβόνας, γεγονός που προσδιορίζει τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους, όπως αξιοποίηση των υλικοτεχνικών πόρων των σχολείων και άλλων δημοσίων εγκαταστάσεων, λειτουργία ως κέντρα πολλαπλών δραστηριοτήτων ΔΒΜ, εξακτίωση στην περιφέρεια και παροχή προσβασιμότητας σε όλους τους πολίτες, καθώς και χρήση κατάλληλων μεθόδων, ώστε να απευθύνονται σε ευρύ αριθμό ομάδων στόχων, ένταξη σε δίκτυα δομών ΔΒΕ και σύμπραξη με κοινωνικούς εταίρους για την προώθηση της ΔΒΜ και την τόνωση της τοπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Σημαντικό μειονέκτημα, ωστόσο, αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχει καταρτισθεί κάποιο σχέδιο σταδιακής απεξάρτησης της λειτουργίας τους από την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, για να αποκτήσει βιωσιμότητα η δομή, γεγονός το οποίο γεννά ανασφάλεια τόσο στους/στις εργαζόμενους/ες, όσο και στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, ενώ παράλληλα λειτουργεί απαξιωτικά για την ίδια την ύπαρξη και τη συνέχεια της λειτουργίας τους. Επισημαίνεται ότι στον Ν. 3879/2010 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2010) δεν γίνεται αναφορά στα ΚΕΕ, καθώς

δεν συνιστούν θεσμοθετημένη δομή του ελληνικού κράτους αλλά πρόγραμμα συγχρηματοδοτούμενο από την ΕΕ (Κουτρούμπα, 2007).

4.4. Ίδρυση των ΚΕΕ

Ο μέσος όρος συμμετοχής στη ΔΒΜ έως το 2010, στο πλαίσιο της ατζέντας της Λισσαβόνας, προέβλεπε ότι όφειλε να αντιστοιχεί στο 12,5% της κρίσιμης ηλικιακής ομάδας 25- 64. Σύμφωνα με στοιχεία του Eurostat, το 2002, ο μέσος όρος συμμετοχής στην ΕΕ των 25 ανήλθε σε 7.6 %, μόνο 0,1% παραπάνω σε σχέση με το 2000. Η Ελλάδα, κατείχε την τελευταία θέση μεταξύ των 25 κρατών-μελών, παρουσιάζοντας το 2002 ποσοστό των πολιτών ηλικίας 25-65 ετών που συμμετείχαν ετησίως στη ΔΒΜ στο απαξιωτικό επίπεδο του 1,1%, γεγονός το οποίο τεκμηριώνει την καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ΔΒΕ στον ελληνικό χώρο. Όπως προαναφέρθηκε, οι καθυστερήσεις και οι ελλείψεις στο πεδίο της ΔΒΕ σε θεσμικό επίπεδο, καθώς και η έλλειψη συντονισμού και ορθολογισμού στη διαχείριση των κοινοτικών πόρων λειτούργησαν ανασταλτικά για την παρακολούθηση των ρυθμών ανάπτυξης της ΔΒΕ στην ΕΕ (Κουτρούμπα, 2007).

Ως προσπάθεια διάχυσης της ΔΒΜ και απεγκλωβισμού της χώρας από την τελευταία θέση κατά το 2003, με απώτερη προσδοκία την προσέγγιση του μέσου επιπέδου της ΕΕ ως το 2008 και να κατακτήσει τον στόχο που τέθηκε στη Λισσαβόνα (12,5%) μέχρι το 2010, το ΥΠΕΠΘ επεδίωξε την εντατικοποίηση των ρυθμών ανάπτυξης των δομών και λειτουργιών ΔΒΜ. Το ΙΔΕΚΕ, λοιπόν, με δικαιοδοσία που του παραχωρείται από το ιδρυτικό του πλαίσιο, σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 2327/1995, αποφάσισε την ίδρυση των ΚΕΕ. Κατά το 2003, συγκροτήθηκαν και τέθηκαν σε λειτουργία τα 10 πρώτα ΚΕΕ σε ισάριθμους νομούς, ενώ σήμερα βρίσκονται σε λειτουργία 56 ΚΕΕ, καλύπτοντας όλους τους νομούς της χώρας.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ιστοσελίδα των ΚΕΕ (<http://www.ideke.edu.gr/kee>), «η ΕΕ ως ιδιαίτερη οικονομική και πολιτική οντότητα, υιοθετώντας τα πορίσματα της επιστήμης, δίνει μεγάλη έμφαση στον τομέα της ΔΒΜ, τοποθετώντας την ψηλά στην κλίμακα των προτεραιοτήτων στο πεδίο της εφαρμοσμένης πολιτικής. Η χώρα μας και στον τομέα αυτό, δυστυχώς, δεν τα είχε καταφέρει καλά. Από πλευράς επιδόσεων ήταν ουραγός μεταξύ των εταίρων της στην ΕΕ και σε μεγάλη απόσταση από το στόχο που έχει τεθεί στη Λισσαβόνα. Η χώρα

έπρεπε να ξεφύγει άμεσα από αυτή την κατάσταση. Η συγκρότηση και λειτουργία ενός αξιόπιστου, ποιοτικού και αποτελεσματικού συστήματος Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των ενηλίκων πολιτών της χώρας, μετά τον Μάρτιο του 2004, έχει προχωρήσει σημαντικά καλύπτοντας το κενό που υπήρχε στη χώρα».

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται, είτε ως δάνειο συνήθως «ανεπτυγμένων χωρών», είτε ως υποχρέωση στο πλαίσιο της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού και μιας συγκλίνουσας ευρωπαϊκής πολιτικής στα εκπαιδευτικά θέματα. Η ίδρυση των ΚΕΕ συμβάλλει στη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας στο πεδίο της ΔΒΕ. Η κοινοτική χρηματοδότηση και η έμφαση στην ανάπτυξη της ΔΒΕ υποβοήθησε τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας καινοτόμου πρωτοβουλίας, συμβάλλοντας σημαντικά στη διάχυση «μαθησιακής κουλτούρας» στη χώρα μας, τόσο σε επίπεδο αστικών κέντρων, όσο και σε επίπεδο περιφέρειας. Συνιστώντας μία σύγχρονη προσέγγιση στον χώρο της ΔΒΕ, τα ΚΕΕ εναρμονίζονται με τις αρχές του αποκεντρωτισμού ενώ παράλληλα παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στο σύνολο των πολιτών χωρίς αποκλεισμούς και φραγμούς. Αυτά επέφεραν άνοδο του δείκτη συμμετοχής σε δραστηριότητες ΔΒΕ σε 2,1% το 2007, από 1,1% το 2002, εδραιώνοντας τη θέση τους στην ελληνική κοινωνία και κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των πολιτών και των κοινωνικών εταίρων για τη ΔΒΕ (Κουτρούμπα, 2007).

4.4.1. Οργάνωση και Λειτουργία

Τα ΚΕΕ υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) (πρώην ΓΓΕΕ) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, τον εθνικό επιτελικό φορέα, ο οποίος συγκροτεί δομές και σχεδιάζει, συντονίζει και υποστηρίζει προγράμματα και δράσεις στον τομέα της ΔΒΕ, ενώ η λειτουργία τους υποστηρίζεται και προωθείται από το ΙΔΕΚΕ, Νομικό Πρόσωπο Ατομικού Δικαίου υπαγόμενο στη ΓΓΔΒΜ, το οποίο και σύμφωνα με το νόμο 2909/2001 «...έχει ως κύρια αποστολή την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της ΓΓΕΕ και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη διά βίου μάθηση» (Ν.2909, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001).

Τα ΚΕΕ συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο, καθώς στην αρχική τους φάση χρηματοδοτήθηκαν από το ΕΠΕΑΕΚ II, ενώ σήμερα και μέχρι το 2013 εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση

και δια βίου μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς).

Με δεδομένο ότι θεμελιώδες στοιχείο της λογικής της ΔΒΕ είναι οι υπηρεσίες να παρέχονται κοντά στον τόπο κατοικίας ή στον τόπο εργασίας των πολιτών, τα Κέντρα δεν αναπτύσσουν δράσεις μόνο στην έδρα τους. Με αποτέλεσμα να εξακτινώνονται σε κάθε περιοχή της νομαρχιακής ενότητας όπου υπάρχει ενδιαφέρον και ανάγκη ενηλίκων, συχνά ευπαθών ομάδων, για μάθηση, λειτουργώντας ως συντονιστικός φορέας σε επίπεδο νομού, συνεργαζόμενα με τοπικούς φορείς για την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Longworth (2003:95-97), τα προγράμματα υλοποιούνται σε τοπικό επίπεδο, ο ρόλος των τοπικών αρχών είναι κομβικός, και για αυτό θεωρείται απαραίτητη η κατανόηση από τους τοπικούς εκπροσώπους της σημασίας της ΔΒΕ στην ανάπτυξη της κοινότητας και η εμπλοκή τους στην υλοποίηση των προγραμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η ΓΓΕΕ έχει συνάψει Μνημόνια Συνεργασίας με όλους τους Δήμους της Ελλάδας, η συνεργασία με τους οποίους είναι πολυεπίπεδη, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες όπως προώθηση των προγραμμάτων, συγκέντρωση αιτήσεων, έκδοση δελτίων τύπου, διοργάνωση εκδηλώσεων, παραχώρηση χώρων και υποδομών και συχνά χρηματοδότηση πάγιων λειτουργικών εξόδων. Όπως επισημαίνεται σε έρευνα της Πανιτσίδου (2007) στα ΚΕΕ, γίνεται συνείδηση στα μέλη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης η αναγκαιότητα της λειτουργίας των ΚΕΕ για την ικανοποίηση των αιτημάτων των πολιτών για ΔΒΕ, αφενός, και τη στήριξη των τοπικών πολιτικών για την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, αφετέρου.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΚΕΕ διακρίνονται δύο περίοδοι φοίτησης: Α΄ περίοδος από Σεπτέμβριο μέχρι Ιανουάριο και Β΄ περίοδος από Φεβρουάριο μέχρι Ιούνιο. Κάθε τμήμα στην πόλη έδρα του ΚΕΕ πραγματοποιεί κατ' ελάχιστο 2 εκπαιδευτικές συναντήσεις την εβδομάδα διάρκειας τουλάχιστον 2 ωρών η κάθε μία. Σε τμήματα της περιφέρειας (εκτός πόλης έδρας του ΚΕΕ) πραγματοποιούνται κατ' ελάχιστο 2 εκπαιδευτικές συναντήσεις την εβδομάδα διάρκειας 3 ωρών η κάθε μία.

Σε κάθε τμήμα ο αριθμός των εκπαιδευόμενων δεν μπορεί να είναι μικρότερος των 12 και μεγαλύτερος των 20 ατόμων. Ο αριθμός των εκπαιδευόμενων σε τμήματα πληροφορικής εξαρτάται από τον αριθμό των Η/Υ του αξιοποιούμενου εργαστηρίου

πληροφορικής και σε κάθε περίπτωση δεν μπορεί να ξεπερνά το διπλάσιο των υφιστάμενων μονάδων Η/Υ (2 άτομα ανά Η/Υ). Τα τμήματα ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων (τσιγγάνοι/ες, φυλακισμένοι/ες, μουσουλμανική μειονότητα, μετανάστες/στρίες - παλιννοστούντες - πρόσφυγες) μπορούν να λειτουργήσουν με την εγγραφή τουλάχιστον 10 ατόμων, και δεν μπορεί να ξεπερνούν τα 18 άτομα. Σε νομούς, που υπάρχουν φυλακές, τα ΚΕΕ παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους κρατούμενους, μέσα στους χώρους των φυλακών, με τη συνεργασία της Διεύθυνσης των Φυλακών.

Το 2006 αρχίζει η λειτουργία του «Κέντρο Εκπαίδευσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση» (ΚΕΕΕΝΑΠ) (www.keeenap.gr/keeenap). Βασικός σκοπός του ΚΕΕΕΝΑΠ είναι η δυνατότητα συμμετοχής των ενηλίκων πολιτών της χώρας που αντιμετωπίζουν προβλήματα χρόνου, όπως οι εργαζόμενοι/ες, οι γονείς και οι κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, σε Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, το ΚΕΕΕΝΑΠ εμπλουτίζει το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης (διά ζώσης), αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Τα Προγράμματα ΔΒΕ από απόσταση που υποστηρίζονται από το ΚΕΕΕΝΑΠ, υλοποιούνται στις έδρες των περιφερειών και είναι τα ακόλουθα:

- Τεχνολογίες Πληροφορικής-Επικοινωνιών, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες.
- Οικονομία – Διοίκηση – Επιχειρήσεις, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες.
- Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, διάρκειας 100 ώρες.

Η αξιοποίηση νέων ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης, με την παράλληλη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, τα ΚΕΕ αποτελούν μία σύγχρονη προσέγγιση στον χώρο της ΔΒΕ στην Ελλάδα, γεγονός που συμβάλλει στη διαρκώς αυξανόμενη δημοτικότητα των προγραμμάτων τους.

4.4.2. Γενικοί και ειδικοί στόχοι των προγραμμάτων των ΚΕΕ

Σκοπός των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων αλλά και η αναβάθμιση και η επικαιροποίηση ήδη υπαρχουσών, ώστε να εξασφαλισθούν καλύτερες προϋποθέσεις ισότητας ευκαιριών και ένταξης των εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας, μείωση του κοινωνικού

αποκλεισμού αλλά και διαμόρφωση στάσης ενεργού πολίτη μέσα από την απόκτηση και αναβάθμιση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων (<http://www.ideke.edu.gr/kee>).

Σε επίπεδο γενικής στοχοθεσίας, η λειτουργία των ΚΕΕ αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, στη δημιουργία θετικής στάσης ως προς τη μάθηση και στην ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κοινωνικο-οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων πολιτών και στη διασύνδεση των ενηλίκων πολιτών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, τα προγράμματα των ΚΕΕ αποσκοπούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευόμενων, στην ενίσχυση της συμμετοχής στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και στην πρόσβαση στις νέες εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες. Παράλληλα, προωθούν τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο πεδίο του πολιτισμού, την αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής κατάστασης ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού και την υποστήριξη των φυλακισμένων για την ομαλή επανένταξή τους.

Για την πραγμάτωση των παραπάνω στόχων τα προγράμματα που λειτουργούν στα ΚΕΕ αφορούν την:

- κατάκτηση δεξιοτήτων γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, αναζήτησης πληροφοριών, διευκόλυνσης συναλλαγών και υπολογισμών (γραμματισμός – αριθμητισμός),
- εξοικείωση και χρήση με τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας,
- ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και
- παροχή κατάλληλων γνώσεων στους γονείς, ώστε να υποστηρίζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι στόχοι των προγραμμάτων των ΚΕΕ εναρμονίζονται προς τις βασικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνονται στο Πλαίσιο Αναφοράς Βασικών Ικανοτήτων για τη ΔΒΜ (Official Journal of the European Union, 2006a). Τα προγράμματα ΔΒΕ στην ΕΕ αποσκοπούν στην παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων

για το ευρύτερο αντικείμενο, ώστε να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε έναν γρήγορα μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο περιβάλλον.

4.4.3. Θεματικά πεδία εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΕ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ απευθύνονται σε όλους/ες τους /τις ενηλίκους/ες της χώρας, ενώ ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (τσιγγάνοι/ες, κρατούμενοι/ες, μουσουλμανική μειονότητα, μετανάστες/στρίες - παλινοστούντες – πρόσφυγες). Εκτός από τα γενικά προγράμματα που προσφέρονται συνολικά σε όλα τα ΚΕΕ, υπάρχουν και ειδικότερα προγράμματα που προσφέρονται σε κάθε ΚΕΕ, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περιοχής. Τα θεματικά πεδία στα οποία προσφέρονται προγράμματα είναι τα εξής:

- χώρος εργασίας,
- δημόσιες υπηρεσίες,
- δικαιώματα του πολίτη,
- δικαιώματα του εργαζόμενου,
- οικογένεια,
- τοπική κοινωνία,
- ελεύθερος χρόνος,
- πολιτισμός,
- νέες τεχνολογίες,

Τα θεματικά πεδία στα οποία προσφέρονται προγράμματα εναρμονίζονται με τις προτεραιότητες της ΕΕ για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων από όλους/ες τους/τις πολίτες, ορίζοντας ως βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην κοινωνία και στην οικονομία της γνώσης, το γραμματικό αλφαριθμητικό (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική), τις δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την πληροφορική, τις ξένες γλώσσες, την τεχνολογία, την επιχειρηματικότητα, καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες το άτομο πρέπει να κατέχει ώστε να μπορεί αντεπεξέρχεται σε προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής (όπως επικοινωνία, συναλλαγές, συνεργασίες, ανάληψη πρωτοβουλιών ή συμμετοχή) (Official Journal of the European Union, 2006a). Ειδικότερα, τα επιμέρους θεματικά πεδία των προσφερόμενων από τα ΚΕΕ προγραμμάτων είναι τα κάτωθι:

- Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία.
- Ευρωπαϊκές Γλώσσες και Ευρωπαϊκή Ιστορία.

- Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών και Στατιστικής.
- Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών.
- Οικονομία και Επιχειρήσεις .
- Ενεργός Πολίτης: Δικαιώματα, Υποχρεώσεις, Διαχείριση Νοικοκυριού.
- Πολιτισμός, Τέχνες και Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου.
- Ειδικά Προγράμματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων Πληθυσμού.

Τα Προγράμματα διάρκειας μεγαλύτερης των 75 και μικρότερης ή ίσης των 250 ωρών, χαρακτηρίζονται ως «Προγράμματα ΔΒΕ» και είναι τα παρακάτω:

- Τεχνολογίες πληροφορικής-επικοινωνιών, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες.
- Οικονομία-Διοίκηση-Επιχειρήσεις, διάρκειας ενός εκπαιδευτικού έτους, 250 ώρες.
- Κοινωνική οικονομία και Κοινωνική επιχειρηματικότητα, διάρκειας 125 ώρες.
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας, διάρκειας 125 ώρες.
- Διαχείριση κινδύνων και κρίσεων και αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, διάρκειας 125 ώρες.

Η ολοκλήρωση κάθε τμήματος μάθησης οδηγεί σύμφωνα με το άρθρο 5 του Νόμου 3369/6-7-05 σε «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης» (για πρόγραμμα διάρκειας μικρότερης ή ίσης των 75 ωρών) και «Πιστοποιητικό ΔΒΕ» (για πρόγραμμα διάρκειας μεγαλύτερης των 75 και μικρότερης ή ίσης των 250 ωρών) .

4.4.4. Συλλογικά & ατομικά οφέλη ως απόρροια της λειτουργίας των ΚΕΕ

Σύμφωνα με ευρήματα έρευνας της Πανιτσίδου (2007), το σημαντικότερο πλεονέκτημα των ΚΕΕ σε σύγκριση με άλλες δομές που δραστηριοποιούνται στο χώρο της ΔΒΜ στην Ελλάδα, αφορά στην παροχή δωρεάν εκπαίδευσης, προσβάσιμης από όλους/ες, και στο μεγάλο εύρος προγραμμάτων. Αυτά μπορούν να ανταποκριθούν σε διαφοροποιημένες ανάγκες και ενδιαφέροντα και επιπλέον πραγματοποιούνται κοινωνικές παρεμβάσεις σε πληθυσμιακές ομάδες που έχουν άμεση ανάγκη να λάβουν εκπαίδευση.

Η δραστηριότητα των ΚΕΕ είναι διττή, συνεισφέροντας τόσο σε επίπεδο προσωπικής, όσο και συλλογικής ανάπτυξης, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ο/η εκπαιδευόμενος/η μεταφέρονται στην εργασία του, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Σε προσωπικό επίπεδο, συνακόλουθα, τα προγράμματα των ΚΕΕ ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες και φιλοδοξίες των συμμετεχόντων/ουσών. Τη θέση των ΚΕΕ παίρνουν τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) που αποτελούν τη βασική δομή εκπαίδευσης ενηλίκων από το 2010, λειτουργεί σε τοπικό επίπεδο (επίπεδο Δήμου). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ν.3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», αρθρ.8, παρ. 4, ο Δήμος αναλαμβάνει την «ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.), που οργανώνονται στο πλαίσιο της υπηρεσιακής μονάδας που ασκεί αρμοδιότητες Δια Βίου Μάθησης ή νομικού προσώπου του Δήμου που εφαρμόζουν το τοπικό πρόγραμμα διά βίου μάθησης». Τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης οργανώνουν τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εξασφαλίζοντας την ηλεκτρονική προσβασιμότητα των προγραμμάτων και στα άτομα αυτά (Ν. 4250/2014) στα ΚΔΒΜ θα υλοποιούνται δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τα ΚΔΒΜ απευθύνονται σε ενήλικες άνεργους/ες και εργαζόμενους/ες, ανεξάρτητα από φύλο, μορφωτικό επίπεδο, χώρα καταγωγής, θρησκεία, τόπο διαμονής, νέους/ες/τριες, φοιτητές κ.λπ., με μόνη προϋπόθεση το ενδιαφέρον τους για γνώση και ενεργό συμμετοχή.

Για τη διασφάλιση της ισότητας πρόσβασης στις δράσεις γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνεται για τα μέλη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, τους/τις μετανάστες/στρίες και τους/τις κατοίκους απομακρυσμένων – δυσπρόσιτων περιοχών.

Τα προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων που παρέχονται, σχετίζονται με τα ακόλουθα θεματικά πεδία:

- *Οικονομία – Επιχειρηματικότητα,*
- *Ποιότητα ζωής – Περιβάλλον,*
- *Νέες Τεχνολογίες,*
- *Γλώσσα και Επικοινωνία,*

- *Κοινωνικές Δεξιότητες και Δράσεις*
- *Πολιτισμός και Τέχνη,*
- *Συμβουλευτική Γονέων,*
- *Προγράμματα Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων,*
- *Ελληνομάθεια για Μετανάστες.*

Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται δια ζώσης ή/και μέσω ηλεκτρονικής μάθησης στα ΚΔΒΜ των ΟΤΑ α' βαθμού που θα ενταχθούν στο έργο.

4.5. Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)

Τα υφιστάμενα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης των Ιδρυμάτων και τα λειτουργούντα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης των Ιδρυμάτων καταργούνται. Για την κατάργησή τους εκδίδεται διαπιστωτική πράξη του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ύστερα από πρόταση της Συγκλήτου, ιδρύεται σε κάθε Α.Ε.Ι. Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). Η πρόταση της Συγκλήτου αναγράφει το ευρύτερο πλαίσιο στρατηγικής και δραστηριοτήτων εντός του οποίου διοργανώνονται τα εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. αποτελεί μονάδα του Ιδρύματος που εξασφαλίζει το συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει ΔΜΜ. Τα εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να υλοποιούνται και σε συνεργασία με Α.Ε.Ι. ή ερευνητικά κέντρα της ημεδαπής, καθώς και αναγνωρισμένα ως ομοταγή Ιδρύματα της αλλοδαπής, με απόφαση του Πρυτανικού Συμβουλίου, ύστερα από εισήγηση του Συμβουλίου του Κέντρου. Αρμόδιος για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση κάθε έργου και προγράμματος επιμόρφωσης, κατάρτισης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εν γένει δια βίου μάθησης είναι ο οικείος επιστημονικός υπεύθυνος κάθε έργου (Ν. 4250/2014).

Η παροχή κάθε προγράμματος επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, ήτοι πέραν των σπουδών πρώτου, δεύτερου και τρίτου κύκλου, με την επιφύλαξη της

παραγράφου 4 του άρθρου 1, και εξαιρουμένων των προγραμμάτων που οργανώνονται δυνάμει της παρ. 3 του άρθρου 5 του Ν.4250/2014 (Α' 74) παρέχεται αποκλειστικά μέσω του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.. Την ευθύνη τήρησης της διάταξης των προηγούμενων εδαφίων φέρει η Σύγκλητος του Ιδρύματος.

Όργανα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι:

- α) ο Πρόεδρος του Κέντρου και
- β) το Συμβούλιο του Κέντρου.

Πρόεδρος του Κέντρου είναι ο Αντιπρύτανης, στον οποίο έχει ανατεθεί η σχετική αρμοδιότητα, ύστερα από πρόταση του Πρύτανη και έγκριση της Συγκλήτου.

Ο Πρόεδρος έχει τις εξής αρμοδιότητες:

α) συγκαλεί το Συμβούλιο του Κέντρου, καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ορίζει ως εισηγητή των θεμάτων μέλος του Συμβουλίου, προεδρεύει των εργασιών του και εισηγείται τα θέματα για τα οποία δεν έχει οριστεί ως εισηγητής άλλο μέλος του Συμβουλίου,

β) επιβλέπει την εφαρμογή της πολιτικής του Κέντρου και την τήρηση του Κανονισμού του,

γ) μεριμνά για την εφαρμογή των αποφάσεων του Συμβουλίου,

δ) προϊστάται των υπηρεσιών του Κέντρου και συνυπογράφει με τον πρόεδρο του Ε.Λ.Κ.Ε. του οικείου Ιδρύματος τις συμβάσεις προσωπικού, τις συμβάσεις προμηθειών και υπηρεσιών που συνάπτει το Κέντρο για τις γενικές του ανάγκες,

ε) υπογράφει τις εντολές πληρωμής για τις γενικές δαπάνες του Κέντρου. Ειδικά για τις εντολές πληρωμής του εκπαιδευτικού προσωπικού, απαιτείται η προηγούμενη πιστοποίηση άρτιας διεξαγωγής του προγράμματος από τον επιστημονικά υπεύθυνο,

στ) ορίζει, όπου απαιτείται, ύστερα από γνώμη του Συμβουλίου του Κέντρου, τις επιτροπές επιλογής εκπαιδευομένων,

ζ) συγκροτεί επιτροπές για τη μελέτη ή τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων θεμάτων που εμπίπτουν στις αρμοδιότητές του,

η) εισηγείται στη Σύγκλητο, ύστερα από γνώμη του Συμβουλίου, την επιλογή του Διευθυντή Επιμόρφωσης και ΔΒΜ και τέλος

θ) υπογράφει τα απονεμόμενα από το Κέντρο πιστοποιητικά μη τυπικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έννοια της περίπτωσης 4 του άρθρου 2 του Ν. 3879/2010 (Α' 163), συντάσσει ετήσια έκθεση απολογισμού του έργου του Κέντρου,

η οποία εγκρίνεται από τη Σύγκλητο και κοινοποιείται στον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων μετά την έγκρισή της.

Το Συμβούλιο του Κέντρου αποτελείται από:

- α) τον Πρόεδρο του Κέντρου,
- β) έναν εκπρόσωπο από κάθε Σχολή του Ιδρύματος, ο οποίος ορίζεται ύστερα από πρόταση της Κοσμητείας της οικείας Σχολής και
- γ) το Διευθυντή Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, χωρίς δικαίωμα ψήφου.

Το Συμβούλιο έχει τις ακόλουθες αρμοδιότητες και όσες άλλες προβλέπονται από τον Κανονισμό του Κέντρου:

- α) διαμορφώνει στο πλαίσιο των αποφάσεων της Συγκλήτου την πολιτική του Κέντρου για την ανάπτυξη των έργων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης,
- β) εποπτεύει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει ΔΒΜ,
- γ) εισηγείται προς το Πρυτανικό Συμβούλιο τα προς έγκριση έργα και εκπαιδευτικά προγράμματα του Κέντρου, τα οποία μετά την έγκρισή τους κοινοποιούνται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,
- δ) αναθέτει την υλοποίηση των έργων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου στους επιστημονικά υπευθύνους,
- ε) συνεργάζεται με τις Κοσμητείες των Σχολών για την υποστήριξη της υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου,
- στ) καθορίζει τον τύπο των πιστοποιητικών που απονέμει το Κέντρο,
- ζ) διατυπώνει γνώμη προς τη Σύγκλητο για τον τετραετή αναπτυξιακό προγραμματισμό του Κέντρου,
- η) διατυπώνει γνώμη προς τη Σύγκλητο για τον Κανονισμό και την οργανωτική δομή των υπηρεσιών του Κέντρου,
- θ) ορίζει ομάδες για την εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου,
- ι) ορίζει το ύψος των τελών για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κέντρου και το ποσοστό παρακράτησης από τα τέλη αυτά ως πόρο κάλυψης των γενικών

εξόδων του Κέντρου, τα οποία υποβάλλει προς έγκριση στο Πρυτανικό Συμβούλιο, προκειμένου να αποφασίσει σύμφωνα με όσα ορίζονται στην παράγραφο 10,

ια) εισηγείται στην Επιτροπή Ερευνών του Ε.Λ.Κ.Ε. για τη σύναψη συμβάσεων προσωπικού, προμηθειών και υπηρεσιών που συνάπτει το Κέντρο για τις εκπαιδευτικές και λοιπές λειτουργικές του ανάγκες και

ιβ) διατυπώνει γνώμη προς τη Σύγκλητο για την επιλογή του Διευθυντή του Κέντρου.

Ο Διευθυντής Επιμόρφωσης και ΔΒΜ παρακολουθεί την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος του Κέντρου, συντονίζει την υλοποίηση των έργων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, κατάρτισης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εν γένει ΔΒΜ και επιμελείται την ποιοτική αναβάθμισή τους. Παρακολουθεί και υποστηρίζει την υλοποίηση των αποφάσεων του Συμβουλίου και είναι υπεύθυνος του μητρώου εκπαιδευτών.

Οι επιστημονικά υπεύθυνοι των προγραμμάτων του Κέντρου ορίζονται με απόφαση του Συμβουλίου του. Υποβάλλουν για έγκριση στο Συμβούλιο του Κέντρου τα σχέδια σπουδών, τις οργανωτικές λεπτομέρειες, τον προϋπολογισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το ύψος των τελών και πιστοποιούν την άρτια διεξαγωγή του προγράμματος. Η απόφαση του Συμβουλίου του Κέντρου Επιμόρφωσης και ΔΒΜ αποστέλλεται προς έγκριση στο Πρυτανικό Συμβούλιο. Η απόφαση θεωρείται ότι έχει εγκριθεί μετά την άπρακτη πάροδο δέκα (10) εργάσιμων ημερών.

Πόροι του Κέντρου είναι οι ακόλουθοι:

α) χρηματοδοτήσεις από επιχειρησιακά ή άλλα προγράμματα που συγχρηματοδοτούνται από την ΕΕ,

β) χρηματοδοτήσεις από φορείς του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους διεθνείς οργανισμούς, καθώς και δωρεές και χορηγίες προς το Κέντρο,

γ) έσοδα από εκπαιδευόμενους, σε περίπτωση που το πρόγραμμα δεν χρηματοδοτείται σύμφωνα με τις περιπτώσεις α' και β',

δ) έσοδα από την ανάπτυξη, παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικού και άλλου υλικού, από την εκπόνηση μελετών, από την παροχή υπηρεσιών και από την εκτέλεση επιμορφωτικών έργων που αφορούν στη ΔΒΜ,

ε) ύστερα από απόφαση της Συγκλήτου, μπορεί να διατίθενται πόροι του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.) και οι πρόσοδοι από περιουσιακά στοιχεία του Ιδρύματος για την ανάπτυξη του Κέντρου. Η Επιτροπή Ερευνών του Ε.Λ.Κ.Ε. του Ιδρύματος διαχειρίζεται τους πόρους του Κέντρου. Για το σκοπό αυτόν, παρακρατεί έως είκοσι τοις εκατό (20%) επί των εσόδων των έργων του Κέντρου, ενώ ένα ποσοστό έως είκοσι τοις εκατό (20%) επί των χρηματοδοτήσεων των έργων και των εσόδων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου κατατίθενται σε ειδικό κωδικό για την κάλυψη των γενικών εξόδων λειτουργίας του. Το ακριβές ποσοστό παρακράτησης του Ε.Λ.Κ.Ε. για κάθε τύπου έργο καθορίζεται από τη Σύγκλητο. Οι δραστηριότητες του Κέντρου πραγματοποιούνται με τη μορφή ερευνητικών έργων του Ε.Λ.Κ.Ε.

Στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού έτους το Συμβούλιο συντάσσει απολογισμό δραστηριοτήτων του Κ.Ε.ΔΙ. ΒΙ.Μ., τον οποίο κοινοποιεί αμελλητί στη Σύγκλητο, στη ΜΟ.ΔΙ.Π. και στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. υπόκειται ανά διετία, σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης διασφάλισης της ποιότητας που καθορίζονται σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 14 του ν. 4009/2011. Η εξωτερική αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., πραγματοποιείται από την Α.ΔΙ.Π. το ν. 4009/2011.

Με απόφαση της Συγκλήτου, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του Συμβουλίου του Κέντρου, δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο Κανονισμός του Κέντρου, όπου ρυθμίζεται κάθε θέμα που αφορά στην οργάνωση, στη λειτουργία και στη διοίκησή του και δεν προβλέπεται από τον παρόντα νόμο.

4.6. Δ. Ι. Ε.Κ

Το πλαίσιο λειτουργίας των δημοσίων ΙΕΚ προέρχεται από τη δεκαετία του 1990, όταν τα ΙΕΚ ιδρύθηκαν ως δομές του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Ωστόσο, οι απαιτήσεις και τα δεδομένα της δημόσιας πολιτικής Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης έχουν εξελιχθεί σημαντικά, ώστε το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο να έχει καταστεί ανεπίκαιρο και σε πολλά σημεία του δυσλειτουργικό.

Με το Ν. 3879/2010 προβλέφθηκε η μεταφορά των δημοσίων ΙΕΚ στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και χορηγήθηκε εξουσιοδότηση για την έκδοση Κανονισμού Λειτουργίας των ΙΕΚ αυτών. Το Τμήμα Επαγγελματικής Επιμόρφωσης της ΓΓΔΒΜ, σε συνεργασία με εξωτερικό σύμβουλο τεχνικής υποστήριξης, προχώρησε στη σύνταξη σχετικού σχεδίου το οποίο αναρτάται σήμερα σε διαβούλευση. Το σχέδιο λαμβάνει ιδίως υπόψη της επικείμενη μετάβαση των δημοσίων ΙΕΚ στις Περιφέρειες και ενσωματώνει την εμπειρία της εφαρμογής του προϋφιστάμενου πλαισίου.

Το σχέδιο κανονισμού αποτελείται από πέντε ενότητες: Εκπαιδευτικό Πλαίσιο, Διασφάλιση Ποιότητας, Φοίτηση, Εκπαιδευτές/τριες, Οργάνωση - Διοικητική Λειτουργία.

4.6.1. Αντικείμενο, διάρκεια και τίτλος σπουδών

Αντικείμενο δραστηριότητας των Ι.Ε.Κ., αρμοδιότητας Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., είναι η παροχή υπηρεσιών αρχικής ή και συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης, κατά τις προβλέψεις του άρθρου 12 του ν.3879/2010, όπως ισχύει, διάρκειας έως τεσσάρων (4) εξαμήνων, σε αποφοίτους/ες Λυκείου (μεταλυκειακές ειδικότητες) ή / και Γυμνασίου (μεταγυμνασιακές ειδικότητες), υπό τους όρους και τις προϋποθέσεις που καθορίζονται από το ισχύον κάθε φορά θεσμικό πλαίσιο. Στους/στις αποφοίτους/ες των Ι.Ε.Κ. χορηγείται Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης. Οι απόφοιτοι/ες των Ι.Ε.Κ. που έλαβαν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι δυνατό, εφόσον το επιθυμούν και πληρούν τις ισχύουσες προϋποθέσεις ανά ειδικότητα, να συμμετάσχουν σε εξετάσεις πιστοποίησης, οι οποίες διεξάγονται σε τακτά χρονικά διαστήματα από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, που ολοκλήρωσαν επιτυχώς τις εξετάσεις πιστοποίησης, χορηγείται Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Τα προσόντα, δηλαδή οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες, που αποκτώνται μέσα από την παρακολούθηση ενός προγράμματος Α.Ε.Κ. μεταλυκειακής ή μεταγυμνασιακής ειδικότητας, κατατάσσονται στα οριζόμενα από το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων επίπεδα. Προϋπόθεση για την κατάταξη των προσόντων των αποφοίτων των Ι.Ε.Κ. στα ανωτέρω επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων είναι η επιτυχής συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης. Το επίπεδο του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων αναγράφεται επί του Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης « Κανονισμός Λειτουργίας Δημοσίων ΙΕΚ».

4.6.2. Αναγνώριση – Επαγγελματικά δικαιώματα

Το Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης αναγνωρίζεται ως τυπικό προσόν για διορισμό στο Δημόσιο και μοριοδοτείται σε διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π., με βάση τις ισχύουσες διατάξεις. Τα επαγγελματικά δικαιώματα των κατόχων Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης αναγνωρίζονται με Προεδρικά Διατάγματα. Ειδικότητες Α.Ε.Κ. – Περιφερειακά Προγράμματα Δ.Β.Μ. Η τελική διαμόρφωση του καταλόγου των ειδικοτήτων, για τις οποίες παρέχεται Α.Ε.Κ., οριστικοποιείται από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ., η οποία για το σκοπό αυτό συνεργάζεται με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, μεταξύ αυτών και τα αρμόδια όργανα των Περιφερειών, σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της εξειδίκευσης της αναπτυξιακής στρατηγικής και της διερεύνησης και διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας σε τοπικό επίπεδο. Οι ειδικότητες Α.Ε.Κ. ταξινομούνται, με βάση το περιεχόμενό τους, σε Τομείς, οποίοι αναπτύσσονται περαιτέρω σε Ομάδες. Η επιλογή των ειδικοτήτων, που θα διδαχθούν κάθε εξάμηνο από τα κατά τόπους δημόσια Ι.Ε.Κ., γίνεται από το Περιφερειακό Συμβούλιο της Περιφέρειας στην οποία ανήκουν, μετά από εισήγηση της αντίστοιχης Π.Ε.Ε.Κ. με τελική έγκριση της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Η επιλογή των ειδικοτήτων ανά Περιφέρεια βασίζεται στο αντίστοιχο Περιφερειακό Πρόγραμμα Δ.Β.Μ., στο πλαίσιο του οποίου αναγνωρίζονται οι κατά τόπους ανάγκες σε προσόντα και ειδικότητες, με βάση τις εκάστοτε αναπτυξιακές δυνατότητες και στρατηγικές επιλογές της Περιφέρειας και τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας.

Τα Περιφερειακά Προγράμματα ΔΒΜ αποτελούν βασική εισροή για την εκπόνηση του Εθνικού Προγράμματος ΔΒΜ και για την αποτελεσματική διερεύνηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων χρηματοδότησης.

Τα προγράμματα σπουδών των ειδικοτήτων της Α.Ε.Κ. διαμορφώνονται με βάση το περιεχόμενο των αντίστοιχων επαγγελματικών περιγραμμάτων, όπου αυτά υπάρχουν, ή με βάση τα απαιτούμενα επαγγελματικά προσόντα, αξιολογούνται δε και ανασκοπούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να είναι πάντοτε επίκαιρα και να διασφαλίζεται η πληρότητα και αξιοπιστία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στα οποία στοχεύουν. Τα προγράμματα σπουδών συνδέουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με Πιστωτικές Μονάδες, σε εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και του ECTS (European Credit Transfer System), η απόδοση των οποίων επιτρέπει τόσο την αντιστοίχιση των αποκτούμενων προσόντων και την ισοτίμηση των τίτλων σπουδών όσο και την κινητικότητα μεταξύ διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων και

διαφόρων χωρών της ΕΕ. Τα προγράμματα σπουδών των ειδικοτήτων της Α.Ε.Κ. διαμορφώνονται και εποπτεύονται ως προς την εφαρμογή τους από τη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Η πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών της Α.Ε.Κ. γίνεται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Προκειμένου να είναι εφικτή η κινητικότητα μεταξύ παρεμφερών ειδικοτήτων, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα οργανώνονται σε θεματικές ενότητες (Θ.Ε.) οι οποίες κατανέμονται σε Θ.Ε. κορμού, κοινές για όλες τις ειδικότητες της ίδιας ομάδας, και θεματικές ενότητες ειδικότητας. Οι Θ.Ε. μπορεί να είναι:

(α) Θεωρητικές: Έχουν ως σκοπό να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι τις γνώσεις, που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο της κατάρτισής τους και η διδασκαλία πραγματοποιείται σε αίθουσες διδασκαλίας ή / και εξ αποστάσεως.

(β) Εργαστηριακές: Αποβλέπουν στην εμπέδωση του θεωρητικού μέρους της κατάρτισης και στην εκμάθηση δεξιοτήτων, πραγματοποιούνται δε αποκλειστικά 10 Κανονισμός Λειτουργίας Δημοσίων ΙΕΚ σε εργαστηριακούς χώρους ή σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας, ανάλογα με τη φύση τους και σύμφωνα με τις προβλέψεις του Οδηγού Σπουδών.

(γ) Μικτές: Απαιτούν ταυτόχρονη θεωρητική κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων.

(δ) Σεμιναριακές: Δομούνται από ποικίλες θεματικές ενότητες μικρής διάρκειας και μπορεί να απαιτούν ταυτόχρονη θεωρητική κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών των ειδικοτήτων αποτυπώνεται στους αντίστοιχους ανά ειδικότητα Οδηγούς Σπουδών, οι οποίοι συνοδεύονται από Τεχνικά Εγχειρίδια Θ.Ε., ώστε να εξειδικεύεται το αντικείμενο της διδασκαλίας, να παρέχονται σαφείς οδηγίες προς τους εκπαιδευτές και να δημιουργείται το πλαίσιο για την τακτική ανασκόπηση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, με βάση τις εξελίξεις στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι Οδηγοί Σπουδών και τα Τεχνικά Εγχειρίδια περιλαμβάνουν πληροφορίες κατ' ελάχιστον για τα ακόλουθα:

- Επαγγελματικό προφίλ/περίγραμμα Μαθησιακά αποτελέσματα.

- Θεματικές ενότητες.
- Πιστωτικές μονάδες.
- Αντιστοιχίσεις ειδικότητας και κατατάξεις αποφοίτων.
- Ωρολόγιο πρόγραμμα.
- Οδηγίες για τις εξετάσεις/αξιολόγηση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.
- Οδηγίες για την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Προσόντα εκπαιδευτών.
- Μεθόδους διδασκαλίας.
- Εξοπλισμό και μέσα διδασκαλίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε, τόσο σε επίπεδο θεσμικών κειμένων όσο και σε επίπεδο συναφών μελετών, συστηματοποίηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΕ, υπό το φως της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, σε συνάρτηση με την προώθηση της ευρωπαϊκής ενοποίησης ως καθοριστικός παράγοντας στη σχηματοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχοντας πραγματοποιήσει μια διεξοδική προσέγγιση των πολιτικών παρεμβάσεων και των μεταρρυθμίσεων που υλοποιήθηκαν τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε εθνικό επίπεδο σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην ΕΕ αρχικά η επαγγελματική εκπαίδευση και η κατάρτιση θεωρήθηκαν καθαρά ως το μέσο για την οικονομική ανάπτυξη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι πολιτικές να εστιάζουν στην περαιτέρω κατάρτιση των εργαζομένων, σταδιακά συνειδητοποιήθηκε η αξία της εκπαίδευσης για τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης. Έτσι, βαθμιαία το σύνολο των ευρωπαϊκών πολιτικών εστίασαν στην επαγγελματική κατάρτιση και στην εκπαίδευση, θεωρώντας πλέον τη ΔΒΜ κεντρικό πυλώνα των στρατηγικών ανάπτυξης της ΕΕ.

Μελετώντας τα θεσμικά κείμενα της ΕΕ, η εξέλιξη της ΔΒΕ επιμερίστηκε σε τρεις περιόδους με βάση σημεία σταθμούς στη διαμόρφωση της πολιτικής: α) πρώτη περίοδος, 1957 (ίδρυση της ΕΟΚ) έως 1991, β) δεύτερη περίοδος, 1992 (συνθήκη του Μάαστριχ) έως 1999 και γ) τρίτη περίοδος, 2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας) έως σήμερα Ευρώπη 2020. Αρχικά, έγινε μία σύντομη επισκόπηση των θεσμικών κειμένων των δύο πρώτων περιόδων, κατά τις οποίες τέθηκαν τα θεμέλια της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας για την προώθηση της ΔΒΜ, οδηγώντας στην τρίτη περίοδο, τη Στρατηγική της Λισσαβόνας και τη συνέχεια της Στρατηγική EU2020, στο πλαίσιο της οποίας ενισχύθηκε ο σχηματισμός μιας υπερεθνικής, ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη ΔΒΜ να αποτελεί οργανωτική αρχή του συνόλου των ευρωπαϊκών πολιτικών.

Το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2020, αναγνώρισε ότι αποτελεί μέγιστη πρόκληση η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από όλους/ες. Η κοινή έκθεση για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 2 επικεντρώθηκε σε βασικές ικανότητες και έδινε έμφαση στην αναγκαιότητα για την ένταξή τους στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Συμβουλίου 2010 αναφορικά με τη κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η διερεύνηση της πρόσβασης στη ΔΒΜ δημιουργεί όλα τα εχέγγυα για την ενεργό ένταξη και την ενισχυμένη συμμετοχή, ιδιαίτερα για τα άτομα με λίγη ή χαμηλή ειδικευση, άτομα ευπαθών κοινωνικών ομάδων (άνεργοι/ες, ηλικιωμένοι/ες, μετανάστες /στρίες, πρόσφυγες, γυναίκες).

Η Στρατηγική EU2020, εξ αρχής, προέβη σε αξιοσημείωτους μετασχηματισμούς τόσο σε περιεχόμενο όσο και σε μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης, δεδομένης αφενός: α) της αδυναμίας της ΣτΛ να πετύχει τους στόχους της (Papadakis & Drakaki, 2015: 175), και β) των επιπτώσεων της μείζονος Οικονομικής Κρίσης. Αναμφισβήτητα, η στρατηγική EU2020, κι ειδικότερα το τμήμα της, που αναφέρεται στην πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση, έχει ενδυναμώσει την κοινωνική διάσταση στον σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής, σε σύγκριση με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας (Παπαδάκης, 2016: 77). Τα νέα εργαλεία πολιτικής αποτυπώνουν την τάση αλλαγών και, κυρίως, μία ερευνητικά και τεχνοκρατικά εδραιωμένη απόκριση στις ανάγκες της νέας Στρατηγικής, όσο και στα νέα δεδομένα σε μια Ευρώπη, που δείχνει «διαιρεμένη» ως προς τις επιδόσεις των κρατών-μελών και την κατάσταση των πραγμάτων σε αυτά. (Παπαδάκης, 2017).

Μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές της ΔΒΜ έχουν καθοριστεί η εθνική πολιτική και οι τρόποι συσχέτισης όλων των τομέων της εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Σε αυτές τις στρατηγικές εμπεριέχεται μια σφαιρική έννοια της ΔΒΜ, που διέπει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ακόμη και σήμερα παραμένουν κενά στη συνοχή και στην καθολικότητα των στρατηγικών ΔΒΜ. Παραμένει πρόκληση η πρακτική εφαρμογή τους και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση των πολιτικών μέτρων που υιοθετούνται, την ορθή αξιοποίηση των περιεχομένων πόρων, καθώς και την ικανότητα κινητοποίησης των εθνικών φορέων σε όλα τα επίπεδα μέσω των συμπράξεων μάθησης. Υπάρχουν όμως εμφανείς ενδείξεις, ότι η τεκμηριωμένη βάση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης ενδυναμώνεται, δίνοντας προτεραιότητα στην προώθηση ευέλικτων δυνατοτήτων μάθησης και διαπερατότητα ανάμεσα στους διάφορους τομείς του συστήματος, ενισχύοντας τη συνοχή.

Ανακεφαλαιώνοντας, η ρητορική συνεπώς των ευρωπαϊκών κειμένων επιχειρεί να αναδείξει την κοινωνικοοικονομική αξία της ΔΒΜ και τα οφέλη της επένδυσης στη γνώση. Η συμμετοχή του συνόλου του πληθυσμού στη ΔΒΜ θεωρείται «ατμομηχανή» της νέας ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης, αναβαθμίζοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η ΔΒΜ, ο οποίος παρουσιάζεται αναδιανεμητικός, σταθεροποιητικός και αναπτυξιακός. Αναδιανεμητικός, καθώς προσδοκείται να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομική θέση και προηγούμενη πορεία στην εκπαίδευση. Σταθεροποιητικός, γιατί μέσω της εκπαίδευσης παρέχεται δυνατότητα συνεχούς αναβάθμισης των δεξιοτήτων και των γνώσεων, τόσο για την ένταξη και την παραμονή στην κοινωνία και στο επάγγελμα, όσο και για τη διασφάλιση της προσαρμογής στις συνεχείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Τέλος αναπτυξιακός, επενδύοντας στην αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, διασφαλίζοντας τη συναρμογή τους με τις ανάγκες της παραγωγής και βελτιώνοντας την επαγγελματική αποδοτικότητα.

Μετά τη δρομολόγηση των προγραμμάτων Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος, αλλά ωστόσο παραμένουν ακόμη τομείς για περαιτέρω εξέλιξη και βελτίωση. Το πρόγραμμα αυτό, συμπεριλαμβανόμενης της συνεργασίας στο πλαίσιο διαδικασιών της Μπολόνια και της Κοπεγχάγης, πρέπει να συνεχιστεί με εντατικότερους ρυθμούς.

Η Ελλάδα με τη σειρά της, στην προσπάθεια να μη μείνει ουραγός και να συμπορευτεί με τις πολιτικές της εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και της ΔΒΜ της ΕΕ, προχώρησε στη θέσπιση μιας σειράς νόμων και μεταρρυθμίσεων με σκοπό την ικανοποιητική ανάπτυξη και την εφαρμογή μέτρων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα αποτελέσματα των μεταρρυθμίσεων αυτών ικανοποίησαν κάποιους κοινούς στόχους με την ΕΕ, όπως η μείωση της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών, η οποία μάλιστα είναι μεγαλύτερη από τη μείωση που παρατηρήθηκε στην υπόλοιπη ΕΕ. Αντίθετα, η συμμετοχή των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) στη ΔΒΜ, η κατάρτιση και η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και η κατάρτιση ατόμων χαμηλής εξειδίκευσης μεταξύ άλλων, κυμάνθηκαν σε χαμηλότερα ποσοστά από αυτά της υπόλοιπης ΕΕ. Η μικρότερη αυτή συμμετοχή έμμεσα καταδεικνύει ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και η κατάρτιση στη σύγχρονη Ελλάδα αντιμετωπίζει προβλήματα, τα οποία σχετίζονται

μεταξύ άλλων με την ασυμβατότητα των προγραμμάτων σπουδών με τα επαγγελματικά περιγράμματα, την επαγγελματική απαξίωση των επαγγελματικών σχολείων, την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το ξεπερασμένο τεχνολογικά εργαστηριακό υλικό που είναι σήμερα διαθέσιμο. Τα προβλήματα αυτά σε συνδυασμό με την μειωμένη κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης λόγω κρίσης, καθιστούν το έργο των εκπαιδευτικών των επαγγελματικών λυκείων δύσκολο, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του αν πρέπει τελικά ή όχι να εφαρμοστούν επιπλέον μεταρρυθμίσεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση η μη αποτελεσματικότητα της ΔΒΜ οφείλεται στο ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων είναι ελλιπής, καθώς και ότι η χρηματοδότηση για την αναβάθμιση αυτού δεν είναι ικανοποιητική. Από την άλλη, σε ότι αφορά την κατάσταση των σχολικών κτηρίων και τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα, η ικανοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών κυμάνθηκε σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Έτσι, από την άποψη των υλικοτεχνικών υποδομών ως πρώτιστο πρόβλημα αναδείχτηκε η ανάγκη αναβάθμισης μέσω επαρκούς χρηματοδότησης του υπάρχοντος εργαστηριακού εξοπλισμού. Προβλήματα επίσης αναφέρονται κυρίως σε ότι αφορά τη διασύνδεση και τη συνεργασία των δομών και φορέων εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας με αποτέλεσμα, να κρίνεται ακόμη απόλυτα κρίσιμη η λήψη μέτρων για τη βελτίωση της διασύνδεσης και της συνεργασίας αυτής. Η οικονομική κρίση επηρέασε έντονα τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά επηρέασε ταυτόχρονα και κυρίως τη δυνατότητα:

- α) αγοράς βιβλίων/ νέων τεχνολογιών,
- β) προμήθειας υλικών και εξοπλισμού για τα εργαστήρια και
- γ) οργάνωσης επισκέψεων στο πεδίο.

Όλες οι παραπάνω δυσχέρειες που έχουν σχέση με την κρίση (αποτέλεσμα της περικοπής των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση), ανέδειξαν την ανάγκη για την αύξηση των κρατικών δαπανών.

Σε ότι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έντονες ανάγκες προέκυψαν κυρίως σε ότι αφορά στη διοίκηση και τη διαχείριση των δομών, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική των μαθητών/τριών, τις νέες τεχνολογίες στον χώρο εργασίας και τέλος την επιμόρφωση αναφορικά με τις δεξιότητες ΤΠΕ για τη διδασκαλία. Αναδείχτηκε έτσι η ανάγκη για την εκπόνηση από

τους αρμόδιους φορείς προγραμμάτων που να εστιάζουν στα παραπάνω ζητήματα. Όπως και στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον, τη γνώση και την κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας και τέλος τις παιδαγωγικές δεξιότητες για τη διδασκαλία του αντικειμένου, οι ανάγκες επιμόρφωσης δεν κρίθηκαν τόσο επιτακτικές.

Τέλος, σε ότι αφορά τις μεταρρυθμιστικές ανάγκες που θα ενισχύσουν τη ΔΒΜ, όλες οι μεταρρυθμιστικές προτάσεις, που αφορούν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών, ο θεσμός της μαθητείας στα ΕΠΑΛ, η βελτίωση του προγράμματος σπουδών στα διδασκόμενα μαθήματα και η βελτίωση του ρόλου του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, θεωρούνται κρίσιμες και άρα σε μεγάλο βαθμό επιβεβλημένες.

Συνοψίζοντας, δόθηκε έμφαση στην ανάγκη για πρόσθετες μεταρρυθμίσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην κατάρτιση, ενώ επισημάνθηκε η σημασία παροχής στοχευμένων προγραμμάτων με την ανάλογη στήριξη. Μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι εμφανές, ότι μπορούν να εξαλειφτούν κοινωνικά μειονεκτήματα ή και να διαιωνιστούν κοινωνικές ανισότητες. Η ισότητα στην πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση και στα οφέλη και αποτελέσματα αυτής παραμένουν προτεραιότητα.

Η συμμετοχή στη ΔΒΜ δεν προχωρά με ικανοποιητικό ρυθμό για την επίτευξη του στόχου που είχε θέση η ΕΕ και για το λόγο αυτό απαιτούνται εντατικότερες προσπάθειες για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και την επίτευξη ευελιξίας και ασφάλειας στην αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams, S.J. (2002). Educational Attainment and Health: Evidence from a sample of older adults. *Education Economics*, 10, 1: 97-109.
- Anderson, C., Foster, H. & McKibben, J. (2006). *The SOUL Record: A new tool for measuring soft outcomes*. Norwich: The Research Centre, City College.
- Arkes, J. (2004). *Does Schooling Improve Health?* Working paper. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Arrow, K.J. (2000). Observations on Social Capital. In P. Dasgupta & I. Serageldin (eds) *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington, DC: World Bank, 3-5.
- Aspin, D. & Chapman, J. (2001). *Towards a Philosophy of Lifelong Learning*. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (eds) *International Handbook of Lifelong Learning, Part 1*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Balatti, J. (2003). The Effect of Organisational Social Capital on Policy Implementation. *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts*, 1: 41-52.
- Balatti, J. & Falk, I. (2002). Socioeconomic Contributions. *Adult Education Quarterly*, 52:4.
- Balatti, J., Black, S. & Falk, I. (2007). Teaching for Social Capital Outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses. *Australian Journal of Adult Learning*, 47, 2: 245-263.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical & empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beder, H. (1991). *Adult literacy: Issues for policy and practice*. Malabar, FL: Krieger.
- Beder, H. (1992). *What has happened to Iowa's GED graduates? A two-, five- and ten-year follow-up study*. Des Moines, IO: Iowa Department of Education.

- Beder, H. (1999). The outcomes and impacts of adult literacy education in the United States. NCSALL Report 6. Cambridge, MA: The National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Wider Benefits of Learning Research Report No 4. London: Institute of Education.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). Thinking Again: Education after Postmodernism. Westport, CN: Bergin and Garvey
- Blanchflower, D.G. & Oswald, A.J. (2004). Wellbeing over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88, 7-8: 1359-1386.
- Blundell, R., Dearden, L., Goodman, A. & Reed, H. (2000). The Returns to Higher Education in Britain: Evidence from a British cohort. *The Economic Journal*, 110, 461: 82-99.
- Boggs, D.L., Buss, T.F. & Yarnell, S.M. (1979). Adult Basic Education in Ohio: A program impact evaluation. *Adult Education*. 29: 123-140.
- Bown, L. (2000). Lifelong Learning: Ideas and achievements at the threshold of the twenty first century. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30, 3: 341-351.
- Brassett-Grundy, A. (2002). Parental Perspectives of Family Learning. Wider Benefits of Learning Research Report No 2. London: Institute of Education.
- Bryant, F. (2000). Assessing the Validity of Measurement. In L. Grimm & P. Yarnold (eds) *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*. Washington: American Psychological Association, 99-146.
- Bynner, J., McIntosh, S., Vignoles, A., Dearden, L., Reed, H. & Van Reenen, J. (2001). Improving Adult Basic Skills: Benefits to the individual and to society. DfEE Research Report RR251. London: HMSO.
- Bynner, J., Romney, D. & Emler, N. (2003). Dimensions of Political and Related Facets of Identity in Late Adolescence. *Journal of Youth Studies*, 6: 319-382.
- Carmines, E. & Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (2006). *The Wider Benefits of Learning: a synthesis of findings from the Centre for Research on the wider benefits of learning, 1999-2006*. Nottingham: DfES Publications.
- Charalambous, D. & Pavlidou, E. (2009). *The institution of the Institutes of Vocational Training in Greece (1992-2008)*. In O. Demirel & A.M. Subul (eds) *Further Education in the Balkan Countries*, Balkan Society for Pedagogy and Education and Aristotle University of Thessaloniki No 9. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Chevalier, A & Feinstein, L. (2006). *Sheepskin or Prozac: The causal effect of education on mental health*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. London: Institute of Education.
- Commission of the European Communities (1993). *White Paper on Growth, Competitiveness, Employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and learning, towards the learning society*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2000a). *A Memorandum for Lifelong Learning*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2000b). *The Lisbon European Council: An agenda for economic and social renewal in Europe. Contribution of the European Commission to the Special European Council in Lisbon, 23rd-24th March 2000*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2003). *Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2004). *Social Inclusion in the New Member States: A synthesis of the joint memoranda on social inclusion*.

- Commission Staff Working Paper. Brussels: Directorate General Education and Culture. Commission of the European Communities (2005a). Developing Local Learning Centres and Learning Partnerships as Part of Member States' Targets for Reaching the Lisbon Goals in the Field of Education and Training: A study of the current situation. Study assigned by European Commission. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2005b). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Staff Working Paper. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2005c). Economics of Education: Study on the returns to various types of investment in education and training. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2007). Key Competences for Lifelong Learning: European reference framework. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Commission of the European Communities (2008). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and benchmarks 2008. Staff Working Document. Brussels: Directorate General Education and Culture.
- Dave, R.H. (1976). Foundations of Lifelong Education. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- De la Fuente, A. & Ciccone, A. (2002). Human Capital in a Global and Knowledge Based Economy. Final Report. Brussels: European Commission.
- Dee, T.S. (2003). Are There Civic Returns to Education? NBER Working Paper No 9588. Cambridge, UK: National Bureau of Economic Research.
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO Publishing Press.
- Desjardins R. & Tuijnman A. (2005). A General Approach for Using Data in the Comparative Analyses of Learning Outcomes. *Interchange*, 36, 4: 349-370.
- European Council (1996). Council Conclusions of 20 December 1996 on a Strategy for Lifelong Learning. Brussels: OJ C7/1997.

- European Council (2000a). The Lisbon European Council: Presidency conclusions, 23-24 March 2000. Brussels.
- European Council (2000b). Santa Maria da Feira European Council: Conclusions of the Presidency, 19-20 June 2000. Brussels.
- European Council (2002). The Copenhagen Declaration: Declaration of the European Ministers of vocational education and training, and the European Commission, convened in Copenhagen on enhanced European cooperation in vocational education and training, 29-30 November 2002. Brussels.
- Falk, I. (2001). Integrated Model of VET Dynamics: Social and economic benefits for all. CRLRA Discussion Paper. Tasmania: CRLRA.
- Falk, I. & Kilpatrick, S. (2000). What is Social Capital? A study of rural communities, *Sociologia Ruralis*, 40, 1: 87-110.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. & Ward, F.C. (1972). *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Feinstein, L. (2002a). Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning: Crime. Wider Benefits of Learning Research Report No 5. London: Institute of Education.
- Feinstein, L. & Sabates, R. (2005). Education and Youth Crime: Effects of introducing the education maintenance allowance programme. Wider Benefits of Learning Research Report No 14. London: Institute of Education.
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 1-2: 3-15.
- Field, J. (2003). *Social Capital*. London: Routledge.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Field, J. (2009). Good for your Soul? Adult learning and mental well-being. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 2: 175-91.
- Gray, D., Griffin, C. & Nasta, T. (2000). *Training to Teach in Further and Adult Education*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

- Green, A., Preston, J. & Malmberg, L. (2004). The Macro-Social Benefits of Vocational Education, Training and Skills. In M. Tessaring & P. Dearcey Evaluation and Impact of Education and Training. Brussels: CEDEFOP.
- Green, A., Preston, J. & Sabates, R. (2003). Education, Equity & Social Cohesion: A distributional model. Wider benefits of Learning Research Report No 7 London: Institute of Education.
- Hammond, C. (2004). Impacts of Lifelong Learning upon Emotional Resilience, Psychological and Mental Health: Fieldwork evidence. Oxford Review of Education, 30: 551–568.
- Hammond, C. & Feinstein, L. (2005). The Effects of Adult Learning on Self-Efficacy. London Review of Education, 3, 3: 265–287.
- Hammond, C. & Feinstein, L. (2006). Are Those Who Flourished at School Healthier Adults? What role for adult education? Wider Benefits of Learning Research Report No 17. London: Institute of Education.
- Hingel, A. (2001). Education Policies and European Governance. Brussels: European Commission.
- Houle, C.O. (1972), The Design of Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2003). Adult Education as Experienced by the Learners. International Journal of Lifelong Education, 22, 1: 13–23.
- Jackson, S. (2002) Widening Participation for Women in Lifelong Learning and Citizenship. Widening Participation and Lifelong Learning, 4: 5–13.

Department of Education.

- Lightfoot, K. & Brady, E.M. (2005). Transformations through Teaching and Learning. Journal of Transformative Education, 3, 3: 221-235.
- Lleras-Muney, A. (2005). The Relationship between Education and Adult Mortality in the United States. Review of Economic Studies, 72: 189-221.
- Longworth, N. (2003). Lifelong Learning in Action: Transforming education in the 21st century. London: Kogan Page.

- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong learning and local government*. London: Routledge.
- McMahon, W. (1998). Conceptual Framework for the Analysis of the Social Benefits of Lifelong Learning. *Education Economics*, 6, 3: 309 – 346.
- McMahon, W. (1999). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. New York: Oxford University Press.
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, Ύφεση και η Αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη διά βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας, 112-134.
- Narushima, M. (2008). More than Nickels and Dimes: The health benefits of a community-based lifelong learning programme for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 27, 6: 673–692.
- Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in Studies of Lifelong Learning. In A. Fejes & K. Nicoll (eds) *Foucault and Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Official Journal of the European Communities (2002). Consolidated Version of the Treaty Establishing the European Community: The Treaty of Rome 1957. Brussels: C 325/35.
- Official Journal of the European Union (2006a). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels: L 394.
- Official Journal of the European Union (2006b). Modernising Education and Training: A Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion in Europe. Joint Interim Report of the Council and of the Commission on Progress under the ‘Education & Training 2010’ Work Programme. Brussels: C 79/01.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1961). *Ability and Educational Opportunity*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1971). *Educational Policies for the 1970’s*. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1973). *Recurrent Education: A strategy for Lifelong Education*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1977). *Learning Opportunities for Adults*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1982). *The OECD List of Social Indicators: OECD social indicator development programme*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1996a). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (1996b). *Lifelong Learning for All*, Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2000). *Motivating Students for Lifelong learning*, Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2001a). *The Wellbeing of Nations: The role of human and social capital*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2001b). *Cities and Regions in the New Learning Economy: Education and skills*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2002). *Education at a Glance: OECD Indicators 2002 Edition*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2003). *Beyond Rhetoric: Adult learning policies and practices*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation & Development - OECD (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005 Edition*. Paris: OECD.
- Panitsidou, E. (2008). *The Lisbon Impact upon Greek Lifelong Educational Policy*. In N.P. Terzis (ed.) *European Unification and Educational Challenges in the Balkan*, Balkan Society for Pedagogy and Education and Aristotle University of Thessaloniki No 8 (p.p. 381-386). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Papastamatis, A. & Panitsidou, E. (2009). *The Aspect of 'accessibility' in the Light of European Lifelong Learning Strategies*. *Adult Education Centres: A case study*. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 4: 335-351.

- Parsons, C. & Stears, D. (2002). Evaluating Health Promoting Schools: Steps to Success. *Health Education*, 102, 1: 7-15.
- Parsons, S. & Bynner, J. (1998). *Influences on Adults Basic Skills*. London: Basic Skills Agency.
- Paterson, R. (1979). *Values, Education and the Adult*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pillay, H., Boulton-Lewis, G., Wilss, L. & Lankshear, C. (2003). Conceptions of Work and Learning at Work: Impressions from older workers. *Studies in Continuing Education*, 25, 1: 96-111.
- Plewis, I. & Preston, J., (2001). Evaluating the Benefits of Lifelong Learning: A Framework. *Wider Benefits of Learning Papers No 2*. London: Institute of Education.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins & applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology Annual*, 24, 1: 1-24.
- Preston, J. (2004). Identity, Learning and Engagement: A qualitative inquiry using the NCDS (National Child Development Study). *Wider Benefits of Learning Research Report No 13*. London: Institute of Education.
- Preston, J. (2005). Identity, Learning and Engagement: A qualitative inquiry using the NCDS. *Wider Benefits of Learning Research Report No13*, London: Institute of Education.
- Preston, J. & Feinstein, L. (2004). Adult Education and Attitude Change. *Wider Benefits of Learning Research Report No 11*. London: Institute of Education.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, C. (2002). Returns to Investment in Education: A further update. Washington DC: World Bank.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning: The impact of education on health, family life and social capital*. London: Routledge Falmer.
- Swain, J. (2006). Changes to Adult Learners' Identities through Learning Numeracy. *Write On*, 23, 4: 1-6.

- UNESCO (2002). *Learning Throughout Life: Challenges for the 21st century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vennard, J., Sugg, D. & Hedderman, C. (1997). *The Use of Cognitive-Behavioural Approaches with Offenders: Messages from the research, Part I*. Home Office Research Study 171. London: Home Office.
- Volkoff, V. & Walstab, A. (2007). *Setting the Scene: Investigating Learning Outcomes with a View to the Future*. Report to the ACFE Board Victoria. Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne.
- Walstab, A. & Teese, R. (2005). *A Community Studies Approach to Researching Strategic Issues in ACE*. Melbourne: Adult Community & Further Education Board.
- Walstab, A., Volkoff, V. & Teese, R. (2006). *ACE Longitudinal Study. ACE makes a difference: Building pathways, providing opportunities and creating outcomes*. Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne.
- Ward, J. & Edwards, J. (2002). *Learning Journeys: Learners' voices. Learners' views on progress and achievement in literacy and numeracy*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Watters, K. & Turner, C. (2001). *Proof Positive: A report on research into learners' views on approaches to identifying achievement in non-accredited learning*. Leicester: NIACE.
- Westell, T. (2005). *Measuring Non-academic Outcomes in Adult Literacy Programs: A literature review*. Toronto: Parkdale Project Read.
- Wolfe, B. & Zuvekas, S. (1997). *Nonmarket Outcomes of Schooling*. *International Journal of Educational Research*, 27, 6: 491-502.
- Woolcock, M. & Narayan, D. (2000). *Social Capital: Implications for development theory, research and policy*. *The World Bank Research Observer*, 15, 2: 225-49.

Wößmann, L. & Schütz, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission. Munich: European Expert Network on Economics of Education.

Ελληνική & Μεταφράσεις

Ασδεράκη, Φ. (2010) Η διαδικασία της Μπολόνιας και ο στόχος της ενίσχυσης της απασχόλησης, Αθήνα :Σίδερης

Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι Απόψεις και τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτών της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης. Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ.) Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 81-94.

Βεργίδης, Δ. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Εισήγηση στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της ΕΕΕΕ. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/analyseis/vergidis.pdf>

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση. Ενηλίκων, 2, 11-16. Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999).

Γιώτη- Παπαδάκη Ν., (2010). Ευρωπαϊκή πολιτική ολοκλήρωση και πολιτικής αλληλεγγύης, Αθήνα: Κριτική

Γκόβαρης και Ρουσσάκης, (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: πολιτικές στην εκπαίδευση, Αθήνα: Π.Ι.

Γουβιάς, Δ. Σ. (2002). «Δια βίου μάθηση; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω» – Η σημασία της δημιουργίας "ζήτησης" για εκπαίδευση ενηλίκων με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής & Επικοινωνιών. Ανακοίνωση εργασίας στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας. Θεσσαλονίκη, 8 – 10/11/2002. (σ. 26). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/ekppol_mater.htm#ref.

Cedefop (2009). Μάθηση εν μέσω Κρίσης. Ενημερωτικό σημείωμα. Θεσσαλονίκη: Cedefop.

Γράβαρης, Δ. (2005). «Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική». Στο Δ. Γράβαρης και Ν.

- Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς. Αθήνα: Σαββάλας, 27-50.
- Δεδουσόπουλος, Α. (2000). Η Κρίση στην Αγορά Εργασίας: Ρύθμιση, ευελιξίες, απορύθμιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημουλάς, Κ. (2007). Διά Βίου Μάθηση και Μισθωτή Εργασία. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.) Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 379-400
- Δρακάκη, Μ. (2016). «Το Διακύβευμα της Νέας Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στο Πλαίσιο της Στρατηγικής "Europe 2020" (2010-2014)». Στα Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014 (υπό δημοσίευση).
- ΕΚΕΠΙΣ (2003). Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Διά Βίου Μάθησης. Μελέτη για το Ερευνητικό Έργο του ΟΟΣΑ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1992). Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Βρυξέλλες: C 191.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1995). Καθιέρωση του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης». Απόφαση αριθ. 2493/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Οκτωβρίου 1995. Βρυξέλλες: L 256, 95/431/ΕΚ.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997). Συνθήκη του Άμστερνταμ που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις Συνθήκες περί Ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Ορισμένες συναφείς Πράξεις. Βρυξέλλες: C 340.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). Εφαρμογή των Πολιτικών των Κρατών-μελών για την Απασχόληση. Σύσταση του Συμβουλίου της 19ης Ιανουαρίου 2001. Βρυξέλλες: : L 22/31.

- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). Δια Βίου Μάθηση. Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002. Βρυξέλλες: C 163/1.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003). Επίπεδα Αναφοράς Μέσων Ευρωπαϊκών Επιδόσεων στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003. Βρυξέλλες: C 134/02.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, 22-23 Μαρτίου 2005. Συμπεράσματα της Προεδρίας. Βρυξέλλες: 7619/1/05 REV 1.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009. Βρυξέλλες: C 119/02.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). Η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010. Βρυξέλλες: C 135/2 .
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001α). Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Δια Βίου Μάθησης. Ανακοίνωση της Επιτροπής Βρυξέλλες: COM 678.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001β). Οι Συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Στόχοι των Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 59.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). Ευρωπαϊκά Κριτήρια Αναφοράς για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 629.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Αποδοτικές Επενδύσεις στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 779.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004α). Προώθηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας: Μεταρρυθμίσεις για τη διευρυνόμενη Ένωση. Έκθεση της Επιτροπής στο Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Βρυξέλλες: COM 2004/ 29.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004β). Θέσπιση Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης στον Τομέα της Δια Βίου Μάθησης. Πρόταση

Απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. Βρυξέλλες: COM 474/0153.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006α). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ποτέ δεν Είναι αργά για μάθηση. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 614

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006β). Ώρα να Ανεβάσουμε Ταχύτητα: Η νέα εταιρική σχέση για την ανάπτυξη και την απασχόληση. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2006. Βρυξέλλες: COM 30.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007α). Εκσυγχρονισμός της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης: Μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Σχέδιο Κοινής Έκθεσης Προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Βρυξέλλες: SEC 1415.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007β). Ένα Συνεκτικό Πλαίσιο Δεικτών και Σημείων Αναφοράς Σχετικά με την Παρακολούθηση της Προόδου για την Επίτευξη των Στόχων της Λισαβόνας όσον Αφορά την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 61.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007γ). Σχέδιο Δράσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανακοίνωση της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 558.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009). Διαβούλευση για τη Μελλοντική Στρατηγική ΕΕ 2020. Έγγραφο Εργασίας της Επιτροπής. Βρυξέλλες: COM 647.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010). Έγγραφο Αξιολόγησης της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής. Βρυξέλλες: SEC 114.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1983α). Πρόσληψη στον Δημόσιο Τομέα και άλλες Διατάξεις. Ν.1320. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 6/11.1.1983.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1983β). Ίδρυση Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης. Ν. 1388. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 113/29.8.1983.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1985). Κυβέρνηση και Κυβερνητικά Όργανα. Ν.1558.

ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 137/26.7.1985.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1989α). Διάρθρωση και Αρμοδιότητες των Υπηρεσιών της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ). Π.Δ. 132. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 64/3.3.1989.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1989β). Προώθηση της Απασχόλησης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης και άλλες Διατάξεις. Ν.1836. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 79/14.03.1989.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1989γ). Για την Οργάνωση Υπηρεσιών Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Π.Δ.274. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 130/22.05.1989.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1990). Για τον Εκσυγχρονισμό και την Ανάπτυξη και Άλλες Διατάξεις. Ν.1892. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 101/31.07.1990.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1991). Μεταφορά της Γενικής Γραμματείας. Λαϊκής Επιμόρφωσης από το Υπουργείο Πολιτισμού στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Π.Δ. 386. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 139/24.09.1991.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1992α). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Άλλες Διατάξεις. Ν.2009. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 18/14.02.1992.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1992β). Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ν.2083. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 159/21.09.1992.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1993). Ίδρυση, Οργάνωση και Λειτουργία Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Π.Δ. 267. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 114/09.07.1993.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1994). Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης και Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Π.Δ.370. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 210/05.12.1994.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1995). Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Ρύθμιση Θεμάτων Έρευνας Παιδείας και Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Ν.2327. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 31.07.1995.

- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1996). Μέτρα πολιτικής για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και άλλες διατάξεις. Ν.2434 ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 188/20.08.1996.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1997α). Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΣΥΥ). ΠΔ.67. ΦΕΚ Τεύχος Α΄61/21.04.1997.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1997β). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και Άλλες Διατάξεις. Ν. 2525/1997. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 188/ 23.9.1997.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2000). Προώθηση της Απασχόλησης και Άλλες Διατάξεις. Ν.2874. Τεύχος Α΄, ΦΕΚ 286/29.12.2000.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2001). Ρυθμίσεις Θεμάτων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις. Ν.2909. Τεύχος Α΄, ΦΕΚ 90/02.05.2001.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003α). Κοινωνικός Διάλογος για την Προώθηση της Απασχόλησης και την Κοινωνική Προστασία και Άλλες Διατάξεις. Ν.3144. Τεύχος Α΄ ΦΕΚ.111/08.05.2003.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003β). Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, Δημόσιες Βιβλιοθήκες και Άλλες Διατάξεις. Ν.3149. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 141/10.06.2003.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003γ). Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Ν.3191. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 258/07.11.2003.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2005). Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης. Ν.3369/2005. ΦΕΚ Τεύχος Α΄ 171/06.07.2005.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ν. 3699. ΦΕΚ Τεύχος Α΄, 199/02.10.2008.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2010). Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις. Ν. 3879. ΦΕΚ Τεύχος Α΄, 163/21.09.2010.

- Ζμας Α., (2007). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Giddens, A. (2001). Οι Συνέπειες της Νεωτερικότητας (μτφ Γ. Μερτίκας). Αθήνα: Κριτική.
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και πράξη (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλας (επιμ.), Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης
- Καψάλης, Α. (2006). Ο Επαγγελματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Ελλάδα και κόσμος. στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ.) Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά εισαγωγικά θέματα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α.(2004). Επιστημονική Ένωση Εκπ/σης Ενηλίκων. Αθήνα
- Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9, 4 – 9.
- Κόκκος, Α. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο. Κόκκος, Α. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις, στρατηγικές, συγκρίσεις. Στο Κόκκος, Α. (επιμ.), Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάλας, Σ. (2004). Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της Δημοκρατίας. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παντισίδου, Ε. (2007). Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως Θεσμός Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Εξέλιξη και προοπτική. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). Αυτό ήταν λοιπόν....; Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Κατάρτιση και Στρατηγική της Λισσαβόνας. Πέρα από την αρχή της επικουρικότητας; Στο Μ. Τσινισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης και οι Πολιτικές της ΕΕ. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Παπαδάκης, Ν.& Σπυριδάκης Μ.(2010). Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση (επιμ.). Αθήνα: Σίδερης.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης. Αθήνα: Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού & Συνταγματικού Δικαίου.
- Παπαδάκης, Ν. (2009). «Η Κρίση και οι κρίσεις. Στοιχεία για το αίτημα αλλαγής υποδείγματος παραγωγής δημόσιας πολιτικής και το διακύβευμα της διακυβέρνησης στην Ε.Ε. στην ‘εποχή της κρίσης’». Στο Κοινωνικό Κέντρο, 4, Μάρτιος 2009, 65-79.
- Παπαδάκης, Ν. (2011). «Το μέλλον διαρκεί πολύ (;). Προκλήσεις και προτεραιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη της κρίσης». Στο Ν. Παπαδάκης και Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Αθήνα: Πεδίο, 2011, 932-939.
- Παπαδάκης, Ν. (2016). «Πλοηγώντας στα αδιέξοδα: Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και η κατάσταση των πραγμάτων στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μεταξύ ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής ενσωμάτωσης;». Στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη και Εμ. Μπελαδάκης (Επιμ.), Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου – Ηράκλειο 24-26 Απριλίου 2015). Ηράκλειο: εκδ. Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών/ΙΑΚΕ, 6293.
- Παπαδάκης, Ν., & Δρακάκη, Μ. (2014). «Γνώση ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα του Reskilling και η Βραχεία Ιστορία της νέας Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ε.Ε.». Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές/Συγκριτικές Προσεγγίσεις (Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή – Πάτρα/ Πανεπιστήμιο Πατρών, 27-29 Ιουνίου 2014). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, 34-77.

- Παπαδάκης, Ν., & Δρακάκη, Μ. (2015). «Η Στρατηγική EU2020 και η νέα ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση και κατάρτιση». Στο Ε. Ταρατόρη και Κ. Μπίκος (Επιμ.), Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Χαριστήριος Τόμος στον Καθηγητή Δ.Χ. Χατζηδήμου). Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοι Κυριακίδη
- Παπασταμάτης, Α. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πασιάς, Γ.Κ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999). Αθήνα : Gutenberg. Πανιτσίδου, Ε. (2007). Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως Θεσμός Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης – Εξέλιξη και Προοπτική. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Πασιάς, Γ. (1995). Αναζητώντας την ταυτότητα της Ενωμένης Ευρώπης, Αθήνα: Σείριος
- Προβατά, Α. (2005). Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιπητάνου, (2004). Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη ΔΒΜ, Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Σιπητάνου, (2014). Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη ΔΒΜ, Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Σταμέλος και Βασιλόπουλος, (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σταμέλος (2011). Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αθήνα: Διόνικος
- Σταμέλος. (2014). Πολιτικές ΔΒΜ στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης, Αθήνα: Διόνικος
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004). Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβόνας. Βρυξέλλες: 6905/3/04, REV 3, EDUC 43.

- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών 23 και 24 Μαρτίου 2006. Βρυξέλλες: 7775/06 CONCL1.
- Τερζής, Ν. (1993). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Weber, M. (1987). Η Πολιτική ως Επάγγελμα (μτφ. Μ. Κυπραίος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2003). Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ). Αθήνα.
- Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών (2005). Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση 2005-2008. Αθήνα.
- Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο Δ. Χαραλάμπους, (επιμ). Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 121-146.
- Χοντολίδου, (2003). Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ

Ιστοσελίδες

- Adult Community & Further Education Board. <http://www.dpcd.vic.gov.au/communitydevelopment/acfe>
- Centre for Longitudinal Studies. <http://www.cls.ioe.ac.uk/> Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. www.learningbenefits.net/
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ). <http://www.gsae.edu.gr/> Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ). <http://www.statistics.gr/>
- Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). <http://www.ideke.edu.gr/>
- National Reporting System. <http://www.nrsweb.org/>

ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

- Νόμος 4397 (ΦΕΚ Α' 309/1929) Περί Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.
- Νόμος 837 (ΦΕΚ Α' 363/1943) Περί συστάσεως διευθύνσεως λαϊκής επιμορφώσεως, Αθήνα, 27/10/1943.
- Νόμος 1643 (ΦΕΚ Α' 12/1951) Περί κυρώσεως, τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του υπ. αριθ. 1547/1950 Αν. Νόμου «περί συστάσεως Διευθύνσεως Γεωργικών Εφαρμογών και Εκπαιδεύσεως παρά τω Υπουργείω Γεωργίας», Αθήνα, 9/1/1951.
- Νόμος 2473 (ΦΕΚ Α' 199/1953) Περί ιδρύσεως Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας και ρυθμίσεως θεμάτων Τεχνικής Βοηθείας, Αθήνα, 1/8/1953.
- Νόμος 3094 (ΦΕΚ Α' 252/1954) Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού. Νόμος 309 (ΦΕΚ Α' 100/1976) Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. Νόμος 576 (ΦΕΚ Α' 102/1977) Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως.
- Νόμος 1268 (ΦΕΚ Α' 87/1982) Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Νόμος 1304 (ΦΕΚ Α' 144/1982) Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1566 (ΦΕΚ Α' 167/1985) Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2083 (ΦΕΚ Α' 159/1992) Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Παιδείας.
- Νόμος 2327 (ΦΕΚ Α' 156/1995) Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2525 (ΦΕΚ Α' 188/1997) Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

- Νόμος 2469 (ΦΕΚ Α' 38/1997) Περιορισμός και βελτίωση της αποτελεσματικότητας των κρατικών δαπανών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2552 (ΦΕΚ Α' 266/1997) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νόμος 2640 (ΦΕΚ Α' 206/1998) Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2752 (ΦΕΚ Α' 248/1999) Αναμόρφωση του νομικού καθεστώτος των ΠΣΕ.
Νόμος 2909 (ΦΕΚ Α' 90/2001) Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2916 (ΦΕΚ Α' 114/2001) Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής.
- Νόμος 3191 (ΦΕΚ Α' 258/2003) Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.). Νόμος 3328 (ΦΕΚ Α' 80/2005) Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3369 (ΦΕΚ Α' 171/2005) Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και Άλλες Διατάξεις.
- Νόμος 3374 (ΦΕΚ Α' 189/2005) Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημαδιπλώματος.
- Νόμος 3391 (ΦΕΚ Α' 240/2005) Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3404 (ΦΕΚ Α' 260/2005) Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 3475 (ΦΕΚ Α' 146/2006) Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3549 (ΦΕΚ Α' 69/2007) Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Νόμος 3577 (ΦΕΚ Α' 130/2007) Δημιουργία Φορέα Διαχείρισης Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης, ρύθμιση θεμάτων ιδιωτικής εκπαίδευσης

και φορέων εποπτείας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3669 (ΦΕΚ Α' 199/2008) Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Νόμος 3794 (ΦΕΚ Α' 156/2009) Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008) Υπουργική Απόφαση για την Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ΦΕΚ 34 Β', 16-1-2008, Αθήνα. Υπουργείο Εργασίας (1994) Υπουργική Απόφαση 5373/ 11.11.94 (ΦΕΚ 854 Β / 16.11.94). Κριτήρια Πιστοποίησης Κέντρων Άτυπης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, Αθήνα.

Νόμος υπ' αριθ. 6422 Περί ασκήσεως του επαγγέλματος του μηχανολόγου του ηλεκτρολόγου και μηχανολόγου – ηλεκτρολόγου μηχανικού, ως και του ναυπηγού.

Νόμος υπ' αριθ. 1566 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Νόμος υπ' αριθ. 2009 Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Νόμος υπ' αριθ. 2909 Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Νόμος υπ' αριθ. 3699 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Νόμος υπ' αριθ. 3879 Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Νόμος υπ' αριθ. 4142 Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Νόμος υπ' αριθ. 4186 Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.