

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

Πλαίσια προσόντων και πολιτικές πιστοποίησης: όψεις
«επαγγελματοποίησης» της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την
Ελλάδα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χρυσούλα Τζώρτζη

Αθήνα, 2018

Τριμελής Επιτροπή

Ελένη Πρόκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Ηρακλής Μαυρίδης, Επίκουρος Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Κωνσταντίνος Δημουλάς, Επίκουρος Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Χρυσούλα Τζώρτζη, 2018

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν και στήριξαν την πραγματοποίησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια της εργασίας μου κ. Ελένη Πρόκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, για την συνεχή καθοδήγηση και την έμπρακτη υποστήριξη της, με τις συμβουλές και τις διορθώσεις της, ήταν πάντα πρόθυμη να βοηθήσει και να κατανοήσει τυχόν προβλήματα. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Μαυρίδη και τον κ. Δημουλά, που αφιέρωσαν χρόνο και εισηγήθηκαν βελτιώσεις στην διπλωματική εργασία μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με στήριξε ψυχολογικά καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

<i>Περίληψη</i>	6
<i>Εισαγωγή</i>	8
<i>Κεφάλαιο πρώτο Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στα τέλη του 20^{ου} με αρχές του 21^{ου} αιώνα</i>	10
<i>Εισαγωγή</i>	10
<i>Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική τη δεκαετία του 1950</i>	10
<i>Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική τις κρίσιμες δεκαετίες του 1980 και 1990</i>	11
<i>Η Συνθήκη του Μάαστριχτ και η Λευκή Βίβλος</i>	12
<i>Η Συνθήκη του Άμστερνταμ και η Διακήρυξη της Σορβόνης</i>	13
<i>Η Διακήρυξη της Μπολόνια</i>	14
<i>Η Στρατηγική της Λισσαβόνας</i>	17
<i>Η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης και η Συνάντηση στο Βερολίνο</i>	18
<i>Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική από το 2005 έως σήμερα</i>	19
<i>Συμπεράσματα</i>	20
<i>Κεφάλαιο δεύτερο Η επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική</i>	22
<i>Εισαγωγή</i>	22
<i>Διασαφήνιση της έννοιας «Επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης»</i>	22
<i>Η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με την επαγγελματοποίησή της στην Ελλάδα και στην Ευρώπη</i>	23
<i>Η διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η κινητικότητα στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης</i>	26
<i>Μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα και την Ευρώπη</i>	29
<i>Συμπεράσματα</i>	32
<i>Κεφάλαιο τρίτο Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (Ε.Π.Ε.Π. Ε.Ο.Φ.)</i>	34
<i>Εισαγωγή</i>	34
<i>Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων</i>	34
<i>Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο πολιτικής</i>	38
<i>Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων εκπληρώνει τους τρεις βασικούς στόχους της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της φορητότητας;</i>	40
<i>Συμπεράσματα</i>	44
<i>Κεφάλαιο τέταρτο Η υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων από χώρες της Ευρώπης</i>	45
<i>Εισαγωγή</i>	45

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του Εθνικού και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων σε χώρες της Ευρώπης.....	45
Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων σε χώρες της Ευρώπης.....	47
Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Αγγλία.....	49
Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Πορτογαλία.....	52
Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Ιρλανδία.....	53
Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Κύπρο.....	53
Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Ελλάδα.....	55
Συμπεράσματα.....	58
Συμπεράσματα.....	60
Πηγές-Βιβλιογραφία.....	64

Περίληψη

Η ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων διατυπώθηκε σε συνέχεια των συμβουλίων της Λισσαβόνας, της Βαρκελώνης, της διαδικασίας της Κοπεγχάγης αλλά και της διαδικασίας της Μπολόνια, και έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη ενός συνόλου κοινών αρχών σχετικά με την επικύρωση της τυπικής και άτυπης μάθησης, με στόχο τη διασφάλιση μεγαλύτερης συμβατότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ανά την Ευρώπη.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι πιστοποιημένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που αποκτώνται εκτός ή εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν στόχο τη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις αναπτυξιακές ανάγκες μιας χώρας, την αναβάθμιση των προσόντων του εργατικού δυναμικού, την τόνωση της οικονομίας, την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της κινητικότητας, καθώς και την εξασφάλιση της ποιότητας και της διαφάνειας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του πώς προωθούνται οι πολιτικές πιστοποίησης και εισαγωγής πλαισίων προσόντων από την Ευρωπαϊκή Ένωση στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών-μελών της, η εξέταση του κατά πόσο οι πολιτικές αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, η διερεύνηση του αν το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων είναι ένα ουδέτερο εργαλείο πολιτικής, και η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του Εθνικού και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων σε επιλεγμένες χώρες της Ευρώπης.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, Πιστοποίηση, Επαγγελματοποίηση, Μαθησιακά Αποτελέσματα

Qualifications frameworks and certification policies: aspects of “vocationalisation” of higher education in Europe and in Greece

Chrysoula Tzortzi

Abstract

The development of a European Qualifications Framework was developed after the Lisbon, Barcelona, Copenhagen and Bologna Processes and emphasis was put on the development of a set of common principles on the validation of formal and informal learning with the aim of ensuring greater compatibility among the education systems across Europe.

According to the European Union, certified knowledge, skills and competences acquired outside or within the formal education system aim at linking education and training to a country's development needs, upgrading the skills of the workforce, stimulating competitiveness, mobility, as well as ensuring the quality and transparency of the education system.

The purpose of this dissertation is the exploration of how the certification policies and the introduction of qualifications frameworks are promoted by the European Union in the higher education systems of its member states. Furthermore, the dissertation examines whether these policies contribute to the vocationalisation of higher education, whether the European Qualifications Framework is a neutral policy tool, as well as the interaction between the National and the European Qualifications Frameworks in selected countries of Europe.

Keywords: European Qualifications Framework, European Higher Education, Area, Vocationalisation, Learning Outcomes

Εισαγωγή

Ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1950, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) φαίνεται να είχε την προδιάθεση να συνδέσει άμεσα την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των πολιτών της. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε από τις πολιτικές που άρχισε να προωθεί στα κράτη μέλη της εκείνη την περίοδο. Το φαινόμενο αυτό έγινε πιο έντονο όταν με τον καιρό οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας άλλαξαν, καθώς αυξήθηκε η ανταγωνιστικότητα και εκδηλώθηκε η ανάγκη για μια «ομογενοποίηση» προσόντων, τίτλων σπουδών, γενικότερων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Πώς όμως η Ε.Ε. παρενέβη στο εκπαιδευτικό σύστημα του κάθε κράτους μέλους ξεχωριστά, αφού δεν είχε το δικαίωμα να παρέμβει απευθείας σε εθνικές πολιτικές εκπαίδευσης; Τι επιπτώσεις θα είχαν οι παρεμβάσεις αυτές για τα κράτη μέλη της Ε.Ε.;

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις επιπτώσεις των πολιτικών πιστοποίησης και της εισαγωγής πλαισίων προσόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εξετάσει κατά πόσο αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς επίσης να διερευνήσει τις επιδράσεις των εν λόγω πολιτικών, όπως αυτές προωθούνται από την Ε.Ε., στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης χωρών-μελών της Ε.Ε..

Το βασικό επιχείρημα της παρούσας μελέτης αφορά στον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι πολιτικές πιστοποίησης και η εισαγωγή πλαισίων προσόντων στα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών-μελών της Ε.Ε. Φαινομενικά, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων δημιουργήθηκε ως ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, με κύριο στόχο την επίτευξη της διαφάνειας. Παρόλα αυτά, διαπιστώνεται ότι δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο πολιτικής, διότι προωθεί περαιτέρω την επαγγελματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές τείνουν να «θολώνουν» τα όρια μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των υπόλοιπων μετα-δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Στα κεφάλαια που θα ακολουθήσουν θα μελετηθεί η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, με έμφαση στην περίοδο από τα τέλη του 20^{ου} έως τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, και η «προδιάθεση» για επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Θα γίνει μια επισκόπηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων και θα διερευνηθεί το κατά πόσο είναι ένα

ουδέτερο εργαλείο πολιτικής. Τέλος θα εξεταστεί η υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων από χώρες της Ευρώπης.

Κεφάλαιο πρώτο

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στα τέλη του 20^{ου} με αρχές του 21^{ου} αιώνα

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα ακολουθήσει μια σύντομη ιστορική αναδρομή των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθήθηκαν τα τελευταία χρόνια και έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Θα διαπιστωθεί βήμα-βήμα πώς κλιμακώθηκαν και εξελίχθηκαν από τη δεκαετία του 1950 έως σήμερα οι στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όντας η βάση για την εξακρίβωση της προώθησης της επαγγελματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η δεκαετία τομή στην εκπαίδευση ήταν του 1990, όταν οι έννοιες «ισχυρή οικονομία της γνώσης, προώθηση της διά βίου μάθησης, ενίσχυση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη και ενίσχυση της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής» ήταν στο επίκεντρο. Στην αρχή, τα κράτη μέλη είχαν μια διστακτική στάση στην ιδέα της παραχώρησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αρμοδιοτήτων που θα της επέτρεπαν να εισχωρήσει σε τομείς που ανήκαν καθαρά στην εκάστοτε εθνική πολιτική. Γενικότερα, όμως, ο τομέας στον οποίο άσκησε πολιτική η Ε.Ε. ήταν εκείνος της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς αυτός ήταν ο άμεσος τομέας που επηρέαζε την οικονομία και την ευημερία της.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική τη δεκαετία του 1950

Για καλύτερη κατανόηση της πορείας που ακολούθησε η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, θα πάμε λίγο πίσω στον χρόνο για να δούμε μερικά γεγονότα-ορόσημα. Το 1957, στη Συνθήκη της Ρώμης, τονίστηκε για πρώτη φορά η σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στο άρθρο 41, όπου αναφέρεται η ανάγκη συντονισμού των προσπαθειών των κρατών μελών στους τομείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και διάδοσης των γεωργικών γνώσεων με στόχο την αποτελεσματική κοινή αγροτική πολιτική. Ακόμα, στο άρθρο 57 αυτής της Συνθήκης, αναγνωρίζεται η ανάγκη λήψης μέτρων για την προώθηση της αμοιβαίας αναγνώρισης των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων (Σιπητάνου, 2005).

Για πρώτη φορά, το 1971, συνήλθε το Συμβούλιο των υπουργών εκπαίδευσης των τότε έξι κρατών-μελών, το οποίο αποφάσισε τη σύσταση αρχών που θα διέτρεχαν την επαγγελματική αλλά και τη γενική εκπαίδευση. Το Συμβούλιο, μεταξύ άλλων,

αποφάσισε ότι «ο αντικειμενικός στόχος πρέπει να είναι η εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και της πρόσβασης όλου του πληθυσμού της Κοινότητας στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, την επανεκπαίδευση και τη διά βίου εκπαίδευση, οι οποίες επέτρεψαν στα άτομα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να ακολουθήσουν ένα ειδικευμένο επάγγελμα, εργαζόμενοι σε ένα οικονομικό σύστημα του οποίου οι ανάγκες και οι απαιτήσεις αλλάζουν συνεχώς (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015).

Έπειτα, τον Μάρτιο του 1974, εκδίδεται από την Επιτροπή Παιδείας έκθεση με θέμα το πρόγραμμα δράσης με τίτλο “Η Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα”. Ο κύριος στόχος της έκθεσης ήταν η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών εθνικών πολιτικών και η ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών. Οι κύριες θέσεις της έκθεσης ήταν η ανάπτυξη της κινητικότητας στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Πασιάς, 2006).

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική τις κρίσιμες δεκαετίες του 1980 και 1990

Οι επόμενες δύο δεκαετίες, του 1980 και του 1990, κρίνονται κρίσιμες, διότι η Ε.Ε. εισχωρεί σε εθνικές πολιτικές με έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση, μέσω των προγραμμάτων και δράσεων που υιοθετήθηκαν την περίοδο αυτή για την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, υλοποιήθηκαν τα εξής προγράμματα:

- Πρόγραμμα ERASMUS, το οποίο στόχευε στην προώθηση της κινητικότητας μεταξύ των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αμφίδρομη αναγνώριση διπλωμάτων εντός των ευρωπαϊκών ορίων.
- Πρόγραμμα COMET, το οποίο αφορούσε τη συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και της βιομηχανίας σχετικά με την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας.
- Πρόγραμμα RETRA, το οποίο στόχευε στην προετοιμασία των νέων για την ενήλικη και επαγγελματική ζωή.
- Πρόγραμμα LINGUA, για την προώθηση και βελτίωση των γνώσεων των ευρωπαϊκών γλωσσών.
- Πρόγραμμα EUROTECNET, για την προώθηση καινοτομιών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης με την παράλληλη πρόβλεψη των συνεπειών της τεχνολογικής ανάπτυξης για την απασχόληση, την εργασία και τα τυπικά προσόντα.

- Θεσμοθέτηση του Δικτύου EURYDICE από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Στόχος του δικτύου ήταν η παρατήρηση και η παρακολούθηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ και η Λευκή Βίβλος

Εν συνεχεία των παραπάνω, το 1992 θεσπίστηκε η «Συνθήκη του Μάαστριχτ», που αποτελεί «το πρώτο επίσημο νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση». Η Συνθήκη αυτή σηματοδοτεί μια νέα εποχή με στόχο τη δημιουργία καλών σχέσεων ανάμεσα στα κράτη μέλη και τους κατοίκους τους, εισάγοντας την έννοια της ευρωπαϊκής ιθαγένειας. Στο άρθρο 126 της ίδιας Συνθήκης, αναφέρεται ότι η Ε.Ε. έχει ως στόχους της να αναπτύξει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας μέσω της εκμάθησης και διάδοσης γλωσσών των κρατών μελών, να ευνοήσει την κινητικότητα φοιτητών, μεταξύ άλλων και μέσω της αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών, να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης από απόσταση. Επίσης, στο άρθρο 130 της Συνθήκης, τονίζεται ότι «η συνεργασία μεταξύ επιχειρήσεων, πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων είναι βασική προϋπόθεση για την τεχνολογική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας». Όλες αυτές οι πολιτικές, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, εφαρμόζονται μέχρι και σήμερα και εκφράζονται, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, μέσα από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, το Ευρωδιαβατήριο και το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Ακαδημαϊκών Μονάδων στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992).

Επίσης, στο Κεφάλαιο 3 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, με τίτλο «Παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία», άρθρο 127, αναφέρεται:

«1. 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.

2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο: να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού, να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά της εργασίας, να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική

εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων, να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης, να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών μελών.

3. Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

4. Το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Γ και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, θεσπίζει μέτρα για να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών» (European Union Law, 1992).

Το 1995, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει το Λευκό Βιβλίο, το οποίο αποτελεί συνέχεια του προγενέστερου Λευκού Βιβλίου «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση» του 1993, στο οποίο αναφέρεται η ανάγκη για την Ευρώπη να επενδύσει στην εκπαίδευση και την έρευνα, τον ανταγωνισμό και την κοινωνική συνοχή. Κύριος στόχος του Βιβλίου αυτού είναι η σύσταση του Ευρωπαϊκού Έτους για τη διά βίου μάθηση το οποίο ορίστηκε να είναι το 1996. Επίσης, αρχίζει να χρησιμοποιείται ο όρος «Κοινωνία της Γνώσης» σε συνάρτηση με τη «διά βίου μάθηση» (Γρόλλιος, 1999).

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ και η Διακήρυξη της Σορβόνης

Στη Συνθήκη του Άμστερνταμ, που έλαβε χώρα το 1997, συζητήθηκε η διά βίου μάθηση. Αποστολή της Κοινότητας, όπως αναφέρεται στην εν λόγω Συνθήκη, είναι η αρμονική ανάπτυξη των οικονομικών δραστηριοτήτων, το υψηλό επίπεδο απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας, η ανταγωνιστικότητα και η σύγκλιση των οικονομικών επιδόσεων, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και της ποιότητας ζωής, η οικονομική και κοινωνική συνοχή και η αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών μελών. Θεσπίζεται, επίσης, η κατάργηση των πάσης φύσεως διακρίσεων, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η εξασφάλιση της ισοτιμίας ανδρών και γυναικών, όσον αφορά τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και τη μεταχείριση στην εργασία. Βλέπουμε, έτσι, ότι η Ε.Ε. αρχίζει να γίνεται περισσότερο κοινωνικά «ευαίσθητη» (Γρόλλιος, 1999).

Το 1998, με τη Σύσταση του Συμβουλίου της 24^{ης} Σεπτεμβρίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία, με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, προτείνεται συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και η δημιουργία δικτύου συνεργασιών για την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα ανάπτυξης μεθοδολογίας και καλών πρακτικών (Ασδεράκη, 2008).

Επίσης, το 1998, με την ευκαιρία της 800ής επετείου του πανεπιστημίου του Παρισιού, οι αρμόδιοι για την ανώτατη εκπαίδευση Υπουργοί της Γαλλίας, Ιταλίας, Ηνωμένου Βασιλείου και Γερμανίας υπέγραψαν στη Σορβόννη του Παρισιού τη «Διακήρυξη της Σορβόννης» (Sorbonne Declaration) για την εναρμόνιση ('harmonisation') της δομής του Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης, την οποία προσυπέγραψαν αργότερα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Οι υπουργοί υπενθύμισαν ότι «η Ευρώπη που οικοδομούμε δεν είναι μόνο η Ευρώπη του ευρώ, των τραπεζών και της οικονομίας· πρέπει επίσης να αποτελεί την Ευρώπη της γνώσης», η οποία εξασφαλίζεται πάλι κυρίως μέσω της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Η Διακήρυξη της Μπολόνια

Σημαντικός σταθμός για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική τη δεκαετία του '90 αποτέλεσε και η Διακήρυξη της Μπολόνια, το 1999, που υπέγραψαν οι αρμόδιοι υπουργοί των κρατών μελών της Ε.Ε., η οποία αφορούσε τη διαμόρφωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η διακήρυξη αυτή αναφέρει «τη σύγκλιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μέσα από την προώθηση ενός συστήματος εύκολα αναγνώσιμων τίτλων και τη σύγκριση μέσω πιστωτικών μονάδων» (European Higher Education Area and Bologna Process <http://www.ehea.info/>). Όλα ξεκίνησαν όμως από το 1988, όπου ογδόντα Πρυτάνεις, στη συμπλήρωση 900 ετών λειτουργίας του παλαιότερου πανεπιστημίου της Ευρώπης στη Μπολόνια της Ιταλίας, συνέταξαν και υπέγραψαν το κείμενο γνωστό και ως η «Μεγάλη Χάρτα των Πανεπιστημίων» (Magna Charta University: <http://www.magna-charta.org/>). Οι βασικές αρχές που συζητήθηκαν στο κείμενο αυτό για τη λειτουργία των πανεπιστημίων ανά την Ευρώπη είναι οι εξής:

1. Τα πανεπιστήμια είναι ανεξάρτητα ιδρύματα, με έρευνα και διδασκαλία ηθικά και πνευματικά ανεξάρτητα από πολιτικές και οικονομικές εξουσίες και εξαρτήσεις.

2. Η διδασκαλία και η έρευνα είναι διαρκείς, προκειμένου να ανταποκρίνεται το Πανεπιστήμιο στις ανάγκες της μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

3. Η ελευθερία στην έρευνα και τη διδασκαλία, με ανοικτό διάλογο στο Πανεπιστήμιο, που θα λειτουργεί ως ιδανικός χώρος συνάντησης των καθηγητών και των φοιτητών και όλων όσων θέλουν να μάθουν.

4. Το Πανεπιστήμιο λειτουργεί ως θεματοφύλακας της ευρωπαϊκής ανθρωπιστικής παράδοσης και ενεργεί ως καταλύτης για την αλληλογνωριμία και αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών (European Higher Education Area and Bologna Process <http://www.ehea.info/>)

Στη διακήρυξη της Μπολόνια, λοιπόν, έχουμε έμφαση στην «εισαγωγή ενός συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων που είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και συγκρίσιμοι, στην προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκόντων και των ερευνητών και στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας μάθησης και διδασκαλίας». Τα κύρια σημεία της διαδικασίας αναφέρονται στη διά βίου μάθηση, στην απασχολησιμότητα, στη χρηματοδότηση, στη διάρθρωση των τίτλων σπουδών και στη συλλογή δεδομένων και την εξασφάλιση ποιότητας (European Higher Education Area and Bologna Process, <http://www.ehea.info/>).

Για την προώθηση της συγκρισιμότητας των ακαδημαϊκών μονάδων και της κινητικότητας, η διακήρυξη της Μπολόνια βασίζεται σε έξι δράσεις:

1. Στη θέσπιση ενός συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων, οι οποίοι εύκολα αναγνωρίζονται και συγκρίνονται με τη χρήση ενός κοινού Συμπληρώματος Διπλώματος, το οποίο περιγράφει αναλυτικά το περιεχόμενο των σπουδών, με σκοπό την ενίσχυση της διαφάνειας.

2. Στη θέσπιση ενός συστήματος που θεμελιώνεται βασικά σε δύο κύκλους σπουδών: τον πρώτο κύκλο σπουδών (Bachelor) που εστιάζει στην αγορά εργασίας, έχει διάρκεια τουλάχιστον τριών ετών και είναι προσανατολισμένος στην ταχύτερη επαγγελματική αποκατάσταση, και τον δεύτερο κύκλο σπουδών (Master), στον οποίο αποκτούν πρόσβαση μόνο οι απόφοιτοι του πρώτου κύκλου, έχει διάρκεια δύο ετών και ενθαρρύνει την ατομική έρευνα.

3. Στη θέσπιση ενός συστήματος συσσώρευσης και μεταφοράς μονάδων τύπου ECTS (Ενιαίο Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων), το οποίο χρησιμοποιείται στο πλαίσιο των ανταλλαγών φοιτητών Erasmus.

4. Στην προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκόντων και των ερευνητών μέσα από την έλλειψη φραγμών ως προς την ελευθερία κυκλοφορίας.

5. Στη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων για θέματα διασφάλισης της ποιότητας.

6. Στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την αύξηση του αριθμού των διδακτικών ενοτήτων, των μαθημάτων και των κλάδων των οποίων το περιεχόμενο, ο προσανατολισμός ή η οργάνωση χαρακτηρίζονται από ευρωπαϊκή διάσταση (European Higher Education Area and Bologna Process, <http://www.ehea.info/>).

Έχει υποστηριχθεί ότι η καθιέρωση του συστήματος των διδακτικών μονάδων δίνει βαρύτητα σε ορισμένα μαθήματα και απαξιώνει άλλα. Οι μονάδες υπολογίζονται σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος, με τον βαθμό δυσκολίας του, με το αν είναι μάθημα κορμού ή κατ' επιλογήν (Λιανός, 2012).

Η εισαγωγή του συστήματος των πιστωτικών μονάδων εξυπηρετεί την προώθηση εξατομικευμένων, αρθρωτών, προγραμμάτων σπουδών, που μπορούν να πραγματοποιούνται διάσπαρτα και να συγκροτούνται μέσα από τη συγκόλληση μαθημάτων διαφορετικών τμημάτων και αντικειμένων, χωρίς επιστημονική συνάφεια και με αποκλειστικό σκοπό την ικανοποίηση της αγοράς. Ακόμη και αν κάποια κράτη επιμείνουν στα τέσσερα χρόνια των σπουδών, σύμφωνα με το Guy Haug, γενικό σύμβουλο της Ένωσης Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (CRE) και συντάκτη του κειμένου εργασίας της Συνόδου της Μπολόνια, ρόλο δεν παίζουν τα έτη σπουδών αλλά οι πιστωτικές μονάδες. Τα τέσσερα έτη μπορούν να δώσουν πολύ λιγότερες μονάδες από τα τρία (European Higher Education Area and Bologna Process, <http://www.ehea.info/>).

Τέλος, η Διακήρυξη της Μπολόνια προκαλεί, επιπλέον, κοινωνικά ρήγματα, καταστρατηγώντας στην ουσία την αρχή που επικρατούσε σε όλη την Ευρώπη ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό και παρέχεται με κρατική φροντίδα. Με τα προτεινόμενα μέτρα, η ευθύνη για τη χρηματοδότηση μετατίθεται στην πανεπιστημιακή κοινότητα και στους ίδιους τους ενδιαφερόμενους. Το μέτρο αυτό, όμως, πλήττει και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Καλλιεργείται η αντίληψη ότι η δυνατότητα του καθενός να απασχοληθεί είναι συνάρτηση της ικανότητάς του να εκτιμά σωστά τις απαιτήσεις της αγοράς και των εργοδοτών και να περισυλλέγει κατάλληλες καταρτίσεις και πιστοποιήσεις προσόντων. Η δε ανεργία είναι

αποτέλεσμα της δικής του και μόνο έλλειψης προσαρμοστικότητας και γιατί όχι και ανικανότητας (Πασιάς, 2006).

Από όλες τις Συνθήκες και τις Διακηρύξεις της Επιτροπής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτή που αποτελεί σταθμό και έχει χαραχτεί πολιτική είναι η Διαδικασία της Μπολόνια. Πρόκειται για μια διαδικασία που έχει δεχτεί αυστηρές κριτικές και έχει χαρακτηριστεί ως εκπαιδευτικό Μάαστριχτ, γιατί στόχος της είναι η σταδιακή σύγκλιση των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης της Ε.Ε. και ευρύτερα της Ευρώπης καθώς και η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, που θα προωθεί την κινητικότητα και την απασχολησιμότητα των Ευρωπαίων πολιτών (Πασιάς, 2006).

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας

Εν συνεχεία της διαδικασίας της Μπολόνια, με σκοπό την ενίσχυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης αλλά και του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, το 2000, λαμβάνει χώρα το ευρωπαϊκό συμβούλιο της Λισσαβόνας από το οποίο προέκυψε η Στρατηγική της Λισσαβόνας. Ο βασικός στόχος αυτής της στρατηγικής ήταν να αναδειχθεί η Ε.Ε. στην πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση, οικονομία στον κόσμο, ικανή για συνεχή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Οι βασικές έννοιες που διαπερνούν τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση, είναι: α) κινητικότητα, β) αναγνώριση προσόντων και γ) διά βίου μάθηση. Οι βασικοί άξονες αυτής της στρατηγικής είναι: α) η προετοιμασία της μετάβασης προς μια οικονομία ανταγωνιστική, δυναμική και βασισμένη στη γνώση και β) ο εκσυγχρονισμός του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου με επένδυση στους ανθρώπινους πόρους και με τη δημιουργία ενός ενεργού κοινωνικού κράτους (Eur-lex:<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11325>). Η στρατηγική βασίζεται σε 3 τομείς, τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον περιβαλλοντικό τομέα (Ασδεράκη, 2008).

Η διά βίου μάθηση αποτελεί οργανικό μέρος της στρατηγικής της Λισσαβόνας, εντάσσεται στους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και αποτελεί στόχο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Από τον Νοέμβριο του 2001 κιόλας, εκδίδεται Ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης» όπου η διά βίου μάθηση ορίζεται ως *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία*

αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μιας προσωρινής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Σταμέλος, 2015). Με άξονα τη δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους σε όλα τα στάδια της ζωής τους και συγχρόνως την προώθηση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας στις ραγδαίες εξελίξεις, η διά βίου μάθηση βάζει σε προτεραιότητα τη διασφάλιση της ποιότητας και τη διαφάνεια, με την επικύρωση των τυπικών προσόντων που αποκτήθηκαν εκτός των άλλων και μέσω της άτυπης μάθησης (Κατσίκας, 2005).

Η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης και η Συνάντηση στο Βερολίνο

Επιπρόσθετα, εξίσου αξιόλογη για την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε., αποτελεί η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης του 2002, στην οποία ενισχύονται τα ήδη συμφωνηθέντα στη Διακήρυξη της Μπολόνια και στη Στρατηγική της Λισαβόνας, ενώ προωθείται η ενίσχυση του τομέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, αποφασίστηκε η σύσταση κοινών ευρωπαϊκών πρακτικών για την προώθηση της διαφάνειας και της ποιότητας των ικανοτήτων και των προσόντων (Ασδεράκη, 2008).

Η επόμενη συνάντηση έγινε το 2003 στο Βερολίνο, ενισχύοντας τη Διαδικασία της Μπολόνια, οι υπουργοί όρισαν τρεις ενδιάμεσες προτεραιότητες για τα επόμενα δύο χρόνια:

1. τη διασφάλιση ποιότητας: Τονίστηκε η ανάγκη να δημιουργηθούν κοινά και αμοιβαίως αποδεκτά κριτήρια για να εξασφαλιστεί η ποιότητα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί ευθύνη του κάθε ιδρύματος. Τα εθνικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας, μέχρι το 2005, θα πρέπει να περιλαμβάνουν καθορισμό αρμοδιοτήτων των ιδρυμάτων και των φορέων που θα εμπλακούν, αξιολόγηση (evaluation) των προγραμμάτων ή ιδρυμάτων (εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική κρίση, δημοσίευση των αποτελεσμάτων), σύστημα πιστωτικών μονάδων (accreditation), πιστοποίησης (certification) ή συμβατές μ' αυτά διαδικασίες και διεθνή συμμετοχή και συνεργασία καθώς επίσης και διαδικτύωση. Οι υπουργοί επίσης ανέλαβαν να επεξεργαστούν ένα σύστημα πλαίσιο (overarching framework) πιστοποίησης προσόντων για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και τόνισαν την αναγκαιότητα της αποδοχής των νέων προσόντων από όλους καθώς και την ανάπτυξη από τα κράτη - μέλη ενός πλαισίου συγκρίσιμων και

συμβατών προσόντων, όπως για παράδειγμα τα αποτελέσματα μάθησης και οι δεξιότητες (competences).

2. Το σύστημα δύο κύκλων σπουδών: Οι υπουργοί δεσμεύτηκαν μέχρι το 2005 να αρχίσει η υλοποίηση του συστήματος. Ο πρώτος και ο δεύτερος κύκλος τίτλων σπουδών θα πρέπει να έχουν διαφορετικό προσανατολισμό και προφίλ για να εξασφαλιστεί η κάλυψη τόσο των προσωπικών και ακαδημαϊκών αναγκών όσο και των αναγκών της αγοράς εργασίας.

3. Προώθηση της κινητικότητας: Η επιτυχία της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης έγκειται εν πολλοίς στην κινητικότητα των σπουδαστών, των ακαδημαϊκών και των διοικητικών, σε όλα τα πεδία: πολιτιστικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό. Στόχο τους αποτελεί η άρση των εμποδίων στην κινητικότητα μέσα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και η μεταφορά εθνικών δανείων και υποτροφιών (European Union Law, <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11325>).

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική από το 2005 έως σήμερα

Στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, στη Σύνοδο του Μπέργκεν, το 2005, πραγματοποιήθηκε ενδιάμεση αποτύπωση της πορείας με χρονικό όριο το 2010 και κατατέθηκε αναφορά για την πρόοδο στα θέματα προτεραιότητας: διασφάλιση ποιότητας, σύστημα δύο κύκλων, αναγνώριση τίτλων σπουδών και διάρκειας σπουδών (Σταμέλος, 2004).

Διαπιστώθηκε, επίσης, σημαντική πρόοδος όσον αφορά τους στόχους της Μπολόνια από τους αρμόδιους υπουργούς, οι οποίοι εξέφρασαν την επιθυμία να υπάρξει μεγαλύτερη πρόοδος μέχρι την επόμενη διετία της συνάντησής τους στους παρακάτω τομείς: την εξασφάλιση της ποιότητας, όπως προτείνει η έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διασφάλισης της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA), την εφαρμογή των εθνικών πλαισίων προσόντων, την έκδοση και την αναγνώριση των κοινών τίτλων, όλων των επιπέδων, την κατάρτιση εντός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2004).

Το 2007, στο Λονδίνο, στη συνδιάσκεψη των αρμοδίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση Υπουργών, διαπιστώθηκε ότι σημειώθηκε ικανοποιητική πρόοδος ως προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (E.X.A.E.). Εντούτοις, πρέπει ακόμη να δοθεί έμφαση στην προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών και του προσωπικού, και στην αξιολόγηση αυτής της κινητικότητας, στην αξιολόγηση της

αποτελεσματικότητας των εθνικών στρατηγικών όσον αφορά την κοινωνική διάσταση στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη δεικτών και δεδομένων για την προσμέτρηση της προόδου της κινητικότητας και της κοινωνικής διάστασης, στη διερεύνηση τρόπων για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας που συνδέεται με το σύστημα απόκτησης πτυχίου σε τρεις κύκλους και τη διά βίου μάθηση, στη βελτίωση της διάδοσης πληροφοριών σχετικά με τον Ε.Χ.Α.Ε. καθώς και της αναγνώρισής του παγκοσμίως, στο να συνεχίσει να γίνεται απολογισμός της προόδου όσον αφορά την πορεία προς τον Ε.Χ.Α.Ε., και να αναλύεται ποιοτικά ο απολογισμός αυτός (Πασιάς, 2006).

Το 2009 που η συνάντηση των υπουργών Παιδείας έγινε στη Λουβαίν λα Νεβ, καταρτίστηκε νέο πρόγραμμα με την ονομασία Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, στα πλαίσια της Στρατηγικής Ευρώπη 2020 και έπειτα από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Ως κύριος στόχος του προγράμματος τέθηκε η εξασφάλιση της πλήρους προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των πολιτών και μια βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και τον διαπολιτισμικό διάλογο (Dale, Kazepov, Rinne & Robertson, 2016). Ωθηση στην απασχολησιμότητα θα δώσει η μαθητεία και η τοποθέτηση εκπαιδευομένων σε επιχειρήσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών τους. Επίσης, δόθηκε έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα προγράμματα σπουδών, την απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων μέσω της αλληλοσύνδεσης της εκπαίδευσης, της έρευνας και της καινοτομίας, τη σύναψη συνεργασιών των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω της διεθνοποίησης των δραστηριοτήτων τους, όπως επίσης στην αύξηση της κινητικότητας. Μέχρι το 2020, το 20% των αποφοίτων θα πρέπει να έχουν φοιτήσει ή να έχουν πραγματοποιήσει περίοδο πρακτικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό (Allais, 2011).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, δίνεται έμφαση στην επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου, που σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι αισθητές αλλαγές ξεκινάνε με την κατάργηση του διαχωρισμού που επικρατούσε, δηλαδή, αρχικά μια περίοδος εκπαίδευσης και έπειτα μια περίοδος

εργασίας. Έπειτα, σταματά πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι ο βασικός πομπός εκπαίδευσης, αφού υπάρχουν πια και οι θεσμοί της διά βίου εκπαίδευσης, όπου τίθεται και το θέμα της χρηματοδότησής τους.

Επιπρόσθετα, διαφαίνεται η πρόθεση της Ε.Ε. να διευκολύνει την προσαρμογή των πολιτών στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού, ώστε να βελτιωθεί η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και η συνεχή κατάρτιση. Ακόμα, σημαντικό ρόλο παίζει η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας, καθώς και η πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση. Τέλος, προτείνεται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων.

Κυρίως, με την Διακήρυξη της Μπολόνια διαπιστώνουμε ότι η εισαγωγή του συστήματος των πιστωτικών μονάδων εξυπηρετεί την προώθηση εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών, που μπορούν να πραγματοποιούνται διάσπαρτα και χωρίς επιστημονική συνάφεια και με αποκλειστικό σκοπό την ικανοποίηση της αγοράς. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί δημόσιο αγαθό πια και δεν παρέχεται με κρατική φροντίδα. Η ευθύνη για τη χρηματοδότηση μετατίθεται στην πανεπιστημιακή κοινότητα και στους ίδιους τους ενδιαφερόμενους. Καλλιεργείται, λοιπόν, η αντίληψη ότι η δυνατότητα του καθενός να απασχοληθεί είναι συνάρτηση της ικανότητάς του να εκτιμά σωστά τις απαιτήσεις της αγοράς και των εργοδοτών και να περισυλλέγει κατάλληλες καταρτίσεις και πιστοποιήσεις προσόντων.

Σε συνέχεια των συμβουλίων της Λισσαβόνας, της Βαρκελώνης, της διαδικασίας της Κοπεγχάγης και της διαδικασίας της Μπολόνια, διατυπώθηκε η ανάπτυξη ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων με έμφαση στην ανάπτυξη ενός συνόλου κοινών αρχών σχετικά με την πιστοποίηση προσόντων, την επικύρωση της τυπικής και άτυπης μάθησης, με στόχο τη διασφάλιση μεγαλύτερης συμβατότητας μεταξύ των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε διαφορετικές χώρες.

Έτσι, σκιαγραφείται μια «προδιάθεση» για επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών σε ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Ειδικότερα, στην Ελλάδα παρατηρούμε περισσότερο τις επιπτώσεις των πολιτικών αυτών μέσα από το πρίσμα των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που υφίστανται, αλλά και από το φαινόμενο της επέκτασης της ανώτατης εκπαίδευσης και την απροσπέλαστη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.

Κεφάλαιο δεύτερο

Η επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Εισαγωγή

Έπειτα από την ανάλυση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών που άλλαξαν το τοπίο στην ανώτατη εκπαίδευση, διαπιστώνουμε μέσω αυτών, πόση έμφαση δόθηκε και δίνεται ακόμα και σήμερα, στην επένδυση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Μαζί με την παγκοσμιοποίηση-διεθνοποίηση της οικονομίας, λοιπόν, ακολουθεί και η παγκοσμιοποίηση-διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Πίσω από το προσωπείο του εκδημοκρατισμού της ανώτατης εκπαίδευσης και της υπόσχεσης για αξιοκρατία απέναντι στις ευκαιρίες της αγοράς εργασίας υποκρύπτεται το φαινόμενο της επαγγελματοποίησης, που θα εξετάσουμε σε αυτό το κεφάλαιο μέσα από την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, τη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, την κινητικότητα στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (E.X.A.E.) και τέλος τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.

Διασαφήνιση της έννοιας «Επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης»

Η έννοια της επαγγελματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης δεν ήταν πάντα η ίδια. Για παράδειγμα, αρχικά, τη δεκαετία του 1980 στην Ελλάδα, έχουμε την εμφάνιση του δυαδικού συστήματος, όπου δημιουργήθηκε ένας μη πανεπιστημιακός τομέας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ήταν τεχνολογικά προσανατολισμένος. Έτσι, έχουμε δύο διαφορετικούς τύπους ανώτατης εκπαίδευσης, τα πανεπιστήμια και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.). Η ίδρυση των Τ.Ε.Ι. είχε ως στόχο την οικονομική αποτελεσματικότητα, υπό την έννοια μίας διαδικασίας οικονομικής ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού με σκοπό την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας. Αυτό πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσα από την ίδρυση των Τ.Ε.Ι., που παρείχαν σπουδές σε εφαρμοσμένες ειδικότητες και σε εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία δεν καλύπτονταν στο μεγαλύτερο μέρος τους εκείνη την εποχή από τα αντίστοιχα πανεπιστήμια και δεν είχαν αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα. Παρόλα αυτά, το πανεπιστήμιο κρατούσε το διακριτό του ρόλο. Αυτό χαρακτηρίστηκε ως μια όψη της επαγγελματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης (Prokou, 2008).

Αργότερα, όμως, ο όρος της επαγγελματοποίησης αλλάζει, αφού αρχίζει να συνδέεται άμεσα με την αυξανόμενη σύνδεση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Η έμφαση στην επαγγελματοποίηση σημαίνει κυρίως την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης, της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δημιουργίας μη-παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης και μάθησης. Ακόμα, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των φοιτητών, όπου καλείται το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης να αλλάξει τα προγράμματα σπουδών, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις εφήμερες ανάγκες κάθε φορά της αγοράς εργασίας. Έτσι, εδώ, η έννοια αυτή, χρησιμοποιείται ως μετάφραση του όρου «vocationalisation» και όχι του όρου «professionalisation». Ο όρος «professionalisation» σχετίζεται με την διαδικασία, όπου τα άτομα αποκτούν γνώση και δεξιότητες με σκοπό να τις εφαρμόσουν στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος (Prokou, 2014).

Κατά τους Beck και Young (2005), η επαγγελματοποίηση (vocationalisation) ως εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυναμικά προσδιορισμένη από τους ευρύτερους επαναπροσδιορισμούς της διαδικασίας στο κοινωνικό και οικονομικό πεδίο. Μέσα στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού της σχέσης της κοινωνίας της αγοράς και του ακαδημαϊκού πεδίου, αναδύονται νέες συλλήψεις της ακαδημαϊκής συγκρότησης της γνώσης για την εκπαιδευτική πρακτική ως επαγγελματική πρακτική.

Η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με την επαγγελματοποίησή της στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

Στη συνέχεια, θα εξεταστεί πως η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης συνδέεται με την επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης. Αρχικά, η εκπαίδευση φαίνεται πως εξ αρχής θεωρήθηκε ως μια από τις αρμοδιότητες του κράτους πρόνοιας, καθώς ως στόχο είχε τη κοινωνική συνοχή, μέσω του εφοδιασμού των ατόμων με γνώσεις, ικανότητες και προσόντα που θα τα τοποθετούσαν στην ίδια βάση ευκαιριών ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους θέσης. Ο δημόσιος χαρακτήρας που προσδόθηκε στην εκπαίδευση είχε ακριβώς αυτόν τον σκοπό. Τη παροχή και εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Σε αυτήν την ιδέα στηρίχθηκε η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου στην Ελλάδα έγινε αισθητή τη δεκαετία του 1980, που όλο και περισσότεροι φοιτητές γίνονταν δεκτοί στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ, τα οποία με τη σειρά τους πολλαπλασίασαν τα τμήματά τους (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Γενικότερα όμως στην Ευρώπη, από τη δεκαετία του 1980, ο πρωταρχικός στόχος ήταν ο «εκδημοκρατισμός» του πανεπιστημίου, ο οποίος εξέφραζε την κοινωνική

δυναμική και τα αιτήματα εκείνης της περιόδου για τη διασφάλιση της ακαδημαϊκής ελευθερίας, της αυτονομίας των ιδρυμάτων και της ισότητας των ευκαιριών. Στις δυο τελευταίες δεκαετίες, δηλαδή τις δεκαετίες του 1990 και 2000, ο πρωταρχικός στόχος των πολιτικών ήταν ο εκσυγχρονισμός και η συνολική μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης, με το ενδιαφέρον της διασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών να υποχωρεί. Ενώ στη δεκαετία του 2010, δίνεται έμφαση στην κατάρτιση, στη διά βίου μάθηση και την κινητικότητα μέσα σε μια ανοιχτή ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Σιάνου - Κύργιου, 2010).

Στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), βασική προτεραιότητα είναι η δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης. Οι πολιτικές αυτές συνδέουν την επέκταση της εκπαίδευσης με την οικονομία, αφού αναφέρονται στην τεχνολογική αναβάθμιση της παραγωγής, στην εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού και στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Οπότε, η γενικότερη μαζικοποίηση και επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης υλοποιήθηκε όχι μόνο με στόχο την ισότητα, αλλά και με στόχο την ανάπτυξη της επιστήμης και της οικονομικής ανάπτυξης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015).

Έτσι, λοιπόν, τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, δυο βασικά επιχειρήματα πλαισίωσαν αυτή την επέκταση. Το πρώτο ήταν αυτό της ισότητας / κοινωνικής δικαιοσύνης και το δεύτερο ήταν αυτό της αποδοτικότητας. Το δεύτερο επιχείρημα αφορούσε στην απεικόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μιας παραγωγικής επένδυσης που θα συνέβαλε στην οικονομική ανάπτυξη με τη δημιουργία κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού. Το βασικό σχέδιο, λοιπόν, που αξιοποιήθηκε στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν η αύξηση του γενικού επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού, αλλά και η δράση της ανώτατης εκπαίδευσης ως μέσου διεύρυνσης της ισότητας ευκαιριών, φέρνοντας στην επιφάνεια ταλέντα ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή (Πρόκου, 2011).

Όμως, από το τέλος της δεκαετίας του 1980, το ενδιαφέρον για οικονομική αποτελεσματικότητα έπαψε να συμβαδίζει με εκείνο για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Εξαφανίστηκε, θα λέγαμε, η συλλογική κοινωνική ευθύνη. Έτσι η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν δικαιολογήθηκε αρχικά για την ισότητα ευκαιριών ή για την ανάγκη «εκδημοκρατισμού» της πρόσβασης στη γνώση. Η επέκταση αυτή τεκμηριώθηκε με την λογική της ενδυνάμωσης της τεχνολογικής βάσης των χωρών ώστε να αναπτυχθεί το επιχειρηματικό πνεύμα και η

επιχειρηματική πρωτοβουλία. Οι σκοποί που αποδόθηκαν στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αφορούσαν την οικονομική αποτελεσματικότητα και οι στόχοι ορίστηκαν με όρους ζήτησης της αγοράς και όχι της κοινωνικής ανάγκης. Έτσι, λοιπόν, η ανώτατη εκπαίδευση άλλαξε, και από μια υπηρεσία προς την κοινωνία, έγινε ένας φορέας δημόσιας επιχείρησης (Πρόκου, 2011).

Οι κυβερνήσεις έδωσαν έμφαση στην ανταγωνιστικότητα, στις ικανότητες, καθώς και στην ανάγκη για συνεχιζόμενη μάθηση των εργαζομένων ώστε οι χώρες να μπορέσουν να διατηρήσουν τη θέση τους στον κόσμο της οικονομίας. Στο πλαίσιο της οικονομικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης, τα ίδια τα άτομα άρχισαν να ψάχνουν περισσότερες ευκαιρίες αναβάθμισης των τυπικών τους προσόντων για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση. Έτσι, η κύρια υποχρέωση του ατόμου θα ήταν να κάνει ορθολογιστικές οικονομικές και εκπαιδευτικές επιλογές, εντός του πλαισίου της αγοράς που έχει καθοριστεί από το κράτος. Το άτομο κατέστη, έτσι, «ελεύθερο» αλλά κοινωνικά μετέωρο (Πρόκου, 2011).

Ειδικά στις σύγχρονες κοινωνίες, η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης θεωρείται μια αναγκαιότητα, προκειμένου να καλυφθούν οι απαιτήσεις που δημιουργούν η κοινωνία της γνώσης και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Η κοινωνία της γνώσης μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την παραγωγή υλικών αγαθών στη διαχείριση και την αξιοποίηση της γνώσης και της πληροφορίας, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα και τις καινοτομίες στον τομέα των νέων τεχνολογιών. Καθιστά, γενικότερα, τη γνώση παράγοντα-κλειδί για την ατομική και κοινωνική ευημερία. Δημιουργεί περισσότερες θέσεις εργασίας στον τριτογενή τομέα των υπηρεσιών και αυξάνει τη ζήτηση για υψηλά εξειδικευμένα στη γνώση επαγγέλματα που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που εγείρει η τεχνολογική πρόοδος (Σιάνου - Κύργιου, 2010).

Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης είναι η σημαντικότερη μορφή επένδυσης για τα κράτη, που μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα τους, γιατί εξασφαλίζει εργατικό δυναμικό με υψηλή εξειδίκευση, προωθεί την καινοτομία, υπηρετώντας μια οικονομία βασισμένη στη γνώση και την πληροφορία. Αλλά και σε ατομικό επίπεδο, βοηθάει στον εμπλουτισμό των προσόντων τους ώστε να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό και να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατές ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Έτσι, η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης εξυπηρετεί οικονομικούς αλλά και κοινωνικούς στόχους (Κατσίκας, 2005).

Στην Ελλάδα, ο μετασχηματισμός της σχέσης του πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας είναι εξίσου σημαντικός γιατί συνδέεται άμεσα τόσο με τις οικονομικές όσο και με τις κοινωνικές λειτουργίες του. Ιστορικά, η σχέση του ελληνικού πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας υπήρξε στενή και αναμφισβήτητη. Πρώτον, το πτυχίο του πανεπιστημίου αποτελούσε το μέσο για την ομαλή μετάβαση στην αγορά εργασίας και την άσκηση επαγγελμάτων της μεσαίας τάξης. Αποτελούσε επίσης το διαβατήριο για την κοινωνική ανέλιξη σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες (Bourdieu, 2002).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η Ε.Ε. θέλει να συμβαδίσει η εκπαιδευτική διαδικασία με τις ανάγκες της αγοράς και της οικονομίας, έχοντας σαν επιχείρημα την ισότητα και την ατομική ελευθερία, αλλά το εγχείρημα αυτό φαντάζει ιδανικό μόνο κάτω από συνθήκες οικονομικής ευημερίας.

Η διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η κινητικότητα στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε, το φαινόμενο της επέκτασης της ανώτατης εκπαίδευσης θεωρήθηκε ως μια αναγκαιότητα, προκειμένου να καλυφθούν οι απαιτήσεις που δημιουργούνται από την κοινωνία της γνώσης και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Έτσι, λοιπόν, η διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η κινητικότητα που παρατηρείται στον Ε.Χ.Α.Ε. ενισχύουν και ενισχύονται από τις πολιτικές πιστοποίησης. Αλληλοσυμπληρώνονται και συνυπάρχουν, ειδικά στις μέρες μας με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Σύμφωνα με την UNESCO, διεθνοποιημένο «...είναι το πρόγραμμα σπουδών με διεθνή προσανατολισμό στο περιεχόμενο, που στοχεύει στην προετοιμασία των φοιτητών για να σταδιοδρομήσουν σε ένα διεθνές και πολυπολιτισμικό πλαίσιο, και σχεδιάζεται τόσο για ημεδαπούς όσο και για αλλοδαπούς φοιτητές» (UNESCO, 2005).

Μιλώντας σήμερα για διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, αναφερόμαστε σε μια μαζική κίνηση εκπαιδευομένων που καλύπτει ολόκληρο τον πλανήτη, δεν πρόκειται όμως για μια ομοιόμορφη προς κάθε κατεύθυνση κίνηση. Στο πλαίσιο της ελεύθερης μετακίνησης των ευρωπαίων πολιτών εντάσσεται και η μετακίνηση των νέων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θεωρεί τη νεανική κινητικότητα αναγκαία και την προωθεί με διάφορους τρόπους, καλώντας τα κράτη μέλη να εξασφαλίσουν συνθήκες κινητικότητας για όλους τους νέους κατά τη διάρκεια των σπουδών ή της κατάρτισής τους είτε στο πλαίσιο εθελοντικών

δραστηριοτήτων. Τον Νοέμβριο του 2008, το Συμβούλιο κατέληξε ότι «κάθε νέος θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να λάβει μέρος σε κάποιας μορφής κινητικότητα, είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών ή της κατάρτισής του είτε στο πλαίσιο εθελοντικών δραστηριοτήτων». Τον Ιούνιο του 2009, η Επιτροπή για την απασχόληση, αναφέρει ότι η προώθηση της κινητικότητας αποτελεί προτεραιότητα για την αντιμετώπιση της ύφεσης και τη δημιουργία νέων θέσεων απασχόλησης. Θεωρεί ότι η κινητικότητα αποτελεί ευκαιρία για τους άνεργους νέους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους (Ασδεράκη, 2008).

Για τον λόγο αυτόν, η Ε.Ε. έχει θεσπίσει και χρηματοδοτεί μια σειρά προγραμμάτων που προωθούν τη μαθησιακή κινητικότητα. Ένα από αυτά στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το πρόγραμμα Erasmus. Θεωρείται από τα πιο γνωστά και αποτελεσματικά, γιατί συνέβαλε δραστικά στην υλοποίηση των πολιτικών της Ε.Ε., αυξάνοντας την κινητικότητα των σπουδαστών στα όρια της Ε.Ε.. Το εν λόγω πρόγραμμα απευθύνεται σε φοιτητές και εκπαιδευόμενους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε δασκάλους, εκπαιδευτές και λοιπό προσωπικό των εν λόγω ιδρυμάτων (Jarvis, 2007).

Η Ε.Ε., στην προσπάθειά της να αναπτύξει τη μαθησιακή κινητικότητα, στηρίζει και την εικονική κινητικότητα μέσω της εικονικής δικτύωσης και της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης (eTwinning). Η εικονική κινητικότητα, δηλαδή η χρήση του διαδικτύου και άλλων ηλεκτρονικών μορφών πληροφόρησης και επικοινωνίας, δίνουν τη δυνατότητα στους νέους να αναπτύξουν φιλίες και επαφές και να προετοιμάσουν μια μελλοντική τους μετακίνηση στο εξωτερικό. Καλλιεργεί, επίσης, τη διατήρηση επαφών με τη χώρα υποδοχής, μετά τη λήξη της περιόδου κινητικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν επίσης οι νέοι να δημιουργήσουν και δίκτυα επαφών και ανταλλαγών απόψεων και γνώσεων, εικονικές πλατφόρμες, διαδραστικές κοινότητες, όταν δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να μεταβούν στο εξωτερικό (Παπαδάκης, 2006).

Στις καλές πρακτικές της εικονικής δικτύωσης και ηλεκτρονικής αδελφοποίησης (e-Twinning) συγκαταλέγεται και το παρακάτω: Το Virtual Campus for Digital Students. Πρόκειται για ένα ευρωπαϊκό δίκτυο φορέων παροχής ανοιχτής και εξ αποστάσεως μάθησης το οποίο έχει δημιουργήσει έναν εικονικό εκπαιδευτικό χώρο για «ψηφιακούς» σπουδαστές. Στόχος του είναι η παροχή ανοιχτής εκπαίδευσης και εργαλείων στα πανεπιστήμια-εταίρους (Jarvis, 2007).

Για να εξασφαλιστεί η κινητικότητα των σπουδαστών στην Ευρώπη, η Ε.Ε. έχει αποφασίσει να καταγράφονται, να αναγνωρίζονται και να επικυρώνονται με κατάλληλο τρόπο οι περίοδοι μαθησιακής κινητικότητας, για να διευκολυνθεί η αναγνώριση των τυπικών προσόντων και των ακαδημαϊκών μονάδων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Jarvis, 2007).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να εξασφαλιστεί η διαφάνεια είναι, αρχικά, το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης ακαδημαϊκών μονάδων ECTS για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, χρησιμοποιείται το ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET), αλλά και το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF). Επιπρόσθετα, υπάρχει ένα ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των τυπικών προσόντων και ικανοτήτων, το Europass, «ένα μοναδικό χαρτοφυλάκιο που αποσκοπεί να βοηθήσει τους πολίτες να επιδείξουν σαφώς και εύκολα τα προσόντα και τις ικανότητές τους σε όλη την Ευρώπη. Το Europass περιλαμβάνει πέντε έγγραφα που έχουν εκπονηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για να βελτιωθεί η διαφάνεια των προσόντων. Στόχος του είναι να διευκολυνθεί η κινητικότητα όλων αυτών που θέλουν να σπουδάσουν ή να εργαστούν στις τέσσερις γωνίες της Ευρώπης». Ακόμα, χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για να εξασφαλιστεί η διαφάνεια, το πιστοποιητικό Youthpass για τις ανταλλαγές νέων και τον εθελοντισμό, το EURAXESS, η «φοιτητική βίζα» για υπηκόους τρίτων χωρών σχετικά με τις σπουδές, την ανταλλαγή μαθητών, την άμισθη πρακτική άσκηση ή την εθελοντική υπηρεσία και τέλος η «επιστημονική βίζα» για υπηκόους τρίτων χωρών, για σκοπούς επιστημονικής έρευνας (Πηγή: European Commission: Education and Training).

Ενώ εκ πρώτης όψεως τα μέτρα που κατά καιρούς έχει πάρει η Ε.Ε. για τη μαθησιακή κινητικότητα μπορούν να χαρακτηριστούν ως θετικά, εν τούτοις παρουσιάζουν και πολλά αρνητικά στοιχεία, όσον αφορά το γενικότερο μέλλον της ανώτατης εκπαίδευσης. Η αναγνώριση των πανεπιστημιακών τίτλων ως επαγγελματικών προσόντων, για παράδειγμα, ελλοχεύει πολλούς κινδύνους. Καταρχάς συνδέει τις ακαδημαϊκές σπουδές με την αγορά και την οικονομία. Με την αποδοχή της αρχής της αμοιβαίας αναγνώρισης των τίτλων σπουδών, αναγκάστηκαν τα μέλη κράτη να προσαρμόσουν και ακαδημαϊκά τις σπουδές, έτσι ώστε οι πτυχιούχοι να διευκολύνονται στην αναζήτηση εργασίας (Σιάνου - Κύργιου, 2010).

Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα, που λειτουργούσαν με βάση ένα εντατικό και απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών, παύουν να

προσελκύουν το ενδιαφέρον των σπουδαστών, αφού αυτοί θα μπορούν, παρακολουθώντας ένα πιο «εύκολο» πανεπιστήμιο με λιγότερο πλούσιο πρόγραμμα και μέσα σε λιγότερο χρόνο να εξασφαλίσουν ένα πτυχίο που θα έχει την ίδια αγοραστική δύναμη στην αγορά εργασίας. Ελλοχεύει ο φόβος, επίσης, πολλά πανεπιστήμια να αλλάξουν τη φυσιογνωμία τους και να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών τους στις απαιτήσεις της ανταγωνιστικότητας. Για να προσελκύσουν ξένους σπουδαστές ή για να διατηρήσουν τους δικούς τους, θα αναγκαστούν να μεταβάλλουν το χαρακτήρα και την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών τους. Αφού τα πτυχία στο πλαίσιο της αμοιβαίας αναγνώρισης των τίτλων οδηγούν στο ίδιο επάγγελμα, στόχος όλων θα είναι η καταβολή του ελάχιστου κόπου, χρόνου και χρήματος. Όλα, δηλαδή, μπαίνουν στο καλάθι της ομογενοποίησης και της ταυτοποίησης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ισχύουσες μέχρι πρότινος ακαδημαϊκές αρχές ή ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας της ανώτατης εκπαίδευσης (Σιάνου - Κύργιου, 2010).

Μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα και την Ευρώπη

Στη συνέχεια, θα πάμε ένα βήμα παρακάτω εξετάζοντας τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας, ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο η επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης «υφαίνεται» από τη σχέση του πανεπιστημίου και της αγοράς εργασίας μέσα από το παράδειγμα της Ελλάδας.

Γενικά, σε μια περίοδο ανεργίας αλλά και σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον, η ανταπόκριση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και η έντονη κοινωνική ζήτηση εκφράζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των πτυχιούχων με σκοπό την απασχολησιμότητά τους. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, μπορεί κανείς να εντοπίσει ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης στο εργατικό δυναμικό στους βασικούς βιομηχανικούς, εμπορικούς και διοικητικούς τομείς. Στην Ευρώπη, η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι προϋπόθεση για την είσοδο σε υψηλές θέσεις, τόσο παραδοσιακές όσο και νέες διευθυντικές. Ωστόσο, λόγω του μεγάλου αριθμού των αποφοίτων, ο αριθμός των πτυχιούχων που έχουν μεσαίες θέσεις εργασίας έχει αυξηθεί. Όμως, παρόλο που ένα αυξανόμενο ποσοστό των αποφοίτων αντιμετωπίζουν μια ασταθή έναρξη στην επαγγελματική τους ζωή,

συνήθως βλέπουν τη θέση τους να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου (Prokou, 2008).

Ο απρόβλεπτος χαρακτήρας του κόσμου της αγοράς εργασίας σημαίνει ότι οι σπουδαστές περνούν περιόδους ανεργίας σε διάφορα στάδια της επαγγελματικής τους ζωής και αλλάζουν θέσεις εργασίας πιο συχνά, ακόμη και στην ίδια επιχείρηση. Οι απόφοιτοι πανεπιστημίων καλούνται να είναι πιο ευέλικτοι και προσαρμόσιμοι στην αγορά εργασίας, έχοντας αποκτήσει μεγάλη ποικιλία τεχνικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων και όχι πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες που στο παρελθόν θεωρούνταν σημαντικές. Επιπρόσθετα, η θεωρία της παγκοσμιοποίησης προσέφερε επιχειρήματα σε εκείνους που ήθελαν να μεταμορφωθεί το πανεπιστήμιο σε ένα υποσύστημα της οικονομίας. Οι αγορές άρχισαν να παρεμβαίνουν σε πανεπιστημιακά θέματα, καθώς η παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου από τα πανεπιστήμια θα αποτελούσε προϋπόθεση για την ανάπτυξη του διεθνούς ανταγωνισμού (Prokou, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, η σχέση μεταξύ του ακαδημαϊκού κόσμου και των επιχειρήσεων καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τις εκπαιδευτικές και ερευνητικές δραστηριότητες που πραγματώνονται στον πανεπιστημιακό χώρο. Αυτό γιατί οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας δημιούργησαν μια νέα μορφή παραγωγής γνώσης, όπου η φύση της έρευνας αλλάζει σε διεπιστημονική επίλυση προβλημάτων. Έτσι, έχουμε την εμφάνιση του «επιχειρηματικού πανεπιστημίου», που αμφισβητεί ότι η γνώση, ο πολιτισμός και η επιστήμη είναι ο λόγος της ύπαρξης του πανεπιστημίου και διακυβεύει την αυτονομία του. Οι αλλαγές αυτές στη σχέση μεταξύ πανεπιστημίου και κοινωνίας δημιούργησαν μια νέα δυναμική, όχι μόνο στην παραγωγή γνώσης, αλλά και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα πανεπιστήμια αυξάνουν με τον χρόνο τις ειδικότητές τους και αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών τους, ώστε να καθοδηγούνται από τον ορισμό των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσει ένας φοιτητής μετά το τέλος των σπουδών του. Με αποτέλεσμα να υπάρχει «κεφαλαιοποίηση των γνώσεων» και ανάπτυξη διαφορετικών μορφών μάθησης που βασίζονται κυρίως στην εργασία (Prokou, 2008).

Έτσι, αυξάνεται μεν ο αριθμός των θέσεων εργασίας που απαιτούν υψηλή εξειδίκευση, αλλά οι ρυθμοί δεν είναι τέτοιοι ώστε να απορροφηθούν όλοι οι πτυχιούχοι. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας δεν μεταβάλλει, στην έκταση που υποστηρίζεται, το εύρος και τη φύση των επαγγελματικών ευκαιριών. Αντίθετα

ενδυναμώνει τις διαφορές ανάμεσα στην κυρίαρχη τάξη και τις χαμηλότερες τάξεις (Prokou, 2008).

Επιπλέον, οι θέσεις εργασίας και γενικότερα οι συνθήκες στην αγορά εργασίας καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά των εγχώριων οικονομιών, αλλά και από τον μετασχηματισμό του εθνικού ή του παγκόσμιου καταμερισμού εργασίας. Μεταβάλλουν τη σύνθεση του εργατικού δυναμικού γιατί δημιουργούν μια αγορά εργασίας δυο ταχυτήτων, την παραδοσιακή και τη σύγχρονη, στην οποία συνυπάρχουν αντίστοιχα δυο κατηγορίες εργαζομένων (Bourdieu, 2002).

Οι Diamond και Giddens (2006) αναφέρονται στην επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, ο οποίος προωθεί την επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι καθιστά δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στο δημόσιο και το ιδιωτικό, το κράτος και την αγορά, τις κυβερνήσεις και τις επιχειρήσεις. Ακόμα, ασκεί επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική, βασική προτεραιότητα της οποίας είναι η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία δεν αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες ως προς τη συμμετοχή αλλά τις οξύνει, ιδιαίτερα στο κρίσιμο στάδιο της μετάβασης στην αγορά εργασίας. Ενισχύει, επίσης, την εμπορευματοποίηση και την ιδιωτικοποίηση και επιβάλλει νέα οργανωτικά μοντέλα για τη διαχείριση της απόδοσης των εργαζομένων και τη χρηματοδότηση των δημόσιων υπηρεσιών, προκειμένου να μειωθούν οι δαπάνες λειτουργίας τους. Τα μοντέλα αυτά αυξάνουν την ανεργία και μειώνουν τους μισθούς, ενώ παράλληλα καλλιεργούν την επαγγελματική και οικονομική ανασφάλεια και ενδυναμώνουν τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας.

Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα να έχουμε σημαντικές αλλαγές στο πανεπιστημιακό τοπίο. Μια σημαντική συνέπεια που έχουν όλα τα παραπάνω είναι ότι αλλάζουν τα κριτήρια πρόσληψης των πτυχιούχων. Οπότε δεν αξιολογούνται μόνο οι ακαδημαϊκοί τίτλοι σπουδών αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι μεταβιβάσιμες ικανότητες και δεξιότητες, η ευελιξία, η προθυμία να συμβάλλουν στην καινοτομία, η διάθεση συνεργασίας, η υπευθυνότητα, και το επιχειρηματικό πνεύμα. Η αλλαγή αυτή συνιστά μια μετατόπιση των απαιτήσεων από τις σκληρές στις μαλακές δεξιότητες, η οποία έχει συνέπειες στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων και στην ανώτατη εκπαίδευση. Δημιουργεί μια πιο απαιτητική αγορά εργασίας που καθιστά το πτυχίο προϋπόθεση για την πρόσληψη, η οποία γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα ταλέντα και τις ικανότητες τους. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όμως, δεν διαμορφώνονται σε ένα κενό αλλά

εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τάξη. Σε πλεονεκτική θέση βρίσκονται οι προερχόμενοι από οικογένειες που διαθέτουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο μετασχηματίζουν σε «προσωπικό κεφάλαιο», τόσο με τους τίτλους σπουδών όσο και με τις προσωπικές ικανότητες, για να το ανταλλάξουν στην αγορά εργασίας (Bourdieu, 2002).

Τέλος, στην Ελλάδα, γεννιέται το δίλημμα του αν πρέπει κανείς να δώσει προτεραιότητα στην ικανοποίηση της κοινωνικής ζήτησης ή στην απασχόληση. Ανάμεσα σε αυτά τα δύο, ανεργία από τη μια μεριά και περιορισμός στην εισαγωγή στα ΑΕΙ από την άλλη, δίνεται τελικά ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχετική ικανοποίηση της κοινωνικής ζήτησης. Οι λόγοι είναι ότι η ανώτατη εκπαίδευση δεν επιζητείται μόνο για λόγους οικονομικούς, δηλαδή απασχόλησης, αλλά για λόγους προσωπικής μόρφωσης και κοινωνικής ανέλιξης, ενώ ο βαθμός ευελιξίας της ελληνικής οικονομίας για την απορρόφηση αποφοίτων διαφόρων ειδικοτήτων δεν είναι μεγάλος και η μη απόκτηση πτυχίου επιδρά στο άτομο σ' όλη του τη ζωή εξαιτίας της χαμηλότερης παραγωγικότητας και των χαμηλών μισθών (Κλάδης, 2005).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι εν δυνάμει πτυχιούχοι καλούνται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, επιλέγοντας τα εφόδια που θεωρούν απαραίτητα, αν και αυτή η επιλογή είναι, μάλλον στην ουσία, μια προκαθορισμένη αναγκαιότητα που επιβάλλεται από την εκάστοτε οικονομία, όπου το πανεπιστήμιο καταλήγει να είναι ένα «υποσύστημα της οικονομίας». Είτε τα εφόδια αυτά προέρχονται από διαδικασίες διά βίου μάθησης, είτε από διαδικασίες πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που αποκτώνται εκτός ή εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο ανταγωνισμός και η ανεργία δεν μειώνονται, ίσα-ίσα αυξάνονται και δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο τους νέους που βγαίνουν στην αγορά εργασίας.

Επίσης, βλέπουμε ότι το κράτος άρχισε να επαναπροσδιορίζει την αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όχι σε σχέση με μια χαλαρά σχεδιασμένη οικονομία, αλλά σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς. Σε αυτό το πλαίσιο, υπήρξε επαγγελματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι η απονομή προσόντων σχετικών με τις ανάγκες της αγοράς είναι μέρος πια της αποστολής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την ταξινόμηση των εφοδίων αυτών που αποκτηθήκαν είτε μέσα από διαδικασίες διά βίου μάθησης, είτε από διαδικασίες πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, κρίθηκε αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο

αναφοράς, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων με τη φιλοδοξία να υιοθετηθεί από όλες τις χώρες μέλη της Ε.Ε., για την αύξηση της διαφάνειας και της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και τη «γεφύρωση» των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφορετικών χωρών, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο τρίτο

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (Ε.Π.Ε.Π. Ε.Ο.Ε.)

Εισαγωγή

Η πιο σημαντική ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, που επιβεβαιώνει την προώθηση της επαγγελματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης είναι αυτή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων βασίζεται στην ιδέα ότι μπορεί κανείς να καθορίσει εκπαιδευτικά αποτελέσματα ανεξάρτητα από τις διδακτικές ή παιδαγωγικές διαδικασίες στις οποίες αποκτήθηκαν. Φαίνεται, λοιπόν, εκ πρώτης όψεως, ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν μια υποτιθέμενη ελευθερία κινήσεων στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.), ειδικά σε συνδυασμό με τη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και την κινητικότητα στον Ε.Χ.Α.Ε.. Ακολουθεί μια περιγραφή - ανάλυση της συγκεκριμένης πολιτικής.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων

Αρχικά, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων αποτελεί κοινό πλαίσιο αναφοράς το οποίο αναγνωρίζει και ταξινομεί τα επαγγελματικά προσόντα των ευρωπαίων πολιτών, για καλύτερη κατανόηση των επαγγελματικών προσόντων σε διαφορετικές χώρες. Στις 23 Αυγούστου 2008, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτρέπει τα κράτη μέλη να χρησιμοποιούν το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων ως εργαλείο αναφοράς των συστημάτων απόκτησης προσόντων, να συσχετίσουν τα Εθνικά Πλαίσια Επαγγελματικών Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων έως το 2010 και έως το 2012 να δώσουν σε όλους τους τίτλους που απονέμονται μια σύνδεση-αναφορά προς το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων δεν κατοχυρώνει επαγγελματικά δικαιώματα σε κανένα επάγγελμα ή τίτλο σπουδών. Ο ρόλος του είναι αποκλειστικά η πιστοποίηση του χορηγούμενου τίτλου σε σχέση με την οκτάβαθμη κλίμακα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Αυτή τη στιγμή, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (Ε.Π.Ε.Π.) υιοθετείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) ως νόμος. Ωστόσο, για να εξασφαλισθεί η ευρεία υιοθεσία του, θα πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή σε επαγγελματικό επίπεδο στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας καθώς και σε ευρωπαϊκά και εθνικά επίπεδα (Lest, 2012).

Έτσι λοιπόν, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η πολιτική της Ε.Ε. έχει επικεντρωθεί στην παραγωγή μιας Ευρώπης που θα είναι «η πιο ανταγωνιστική οικονομία στην κοινωνία της γνώσης». Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητη η βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, της διά βίου μάθησης και της διεθνούς κινητικότητας των εργαζομένων και των φοιτητών. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων έχει δύο βασικούς στόχους: α) την προώθηση της κινητικότητας των πολιτών, εργαζομένων και σπουδαστών, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα αναγνώρισης των πιστοποιημένων προσόντων τους στην αγορά εργασίας σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και β) την προώθηση της διά βίου μάθησης, παρέχοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να πιστοποιήσουν τη μάθηση που αποκτήθηκε σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή της ζωής τους και με οποιοδήποτε τρόπο, όπως με εκπαίδευση στον χώρο εργασίας, συμμετοχή σε σεμινάρια, από ατομικό ενδιαφέρον, άτυπα ή μη τυπικά (Lest, 2012).

Η Ε.Ε., ωστόσο, δεν διαθέτει την εξουσία να ενεργεί άμεσα στις εθνικές πολιτικές για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων. Ένας τρόπος, λοιπόν, για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο είναι να προωθηθεί μια ολοκληρωμένη πολιτική προσόντων, με βάση τα αποτελέσματα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η δημιουργία διεθνών πλαισίων προσόντων, μια πολιτική που επίσης προωθείται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), είναι ένα εργαλείο για την άσκηση πίεσης στα εθνικά συστήματα, χωρίς να υπερβεί η Ε.Ε. το πεδίο αρμοδιοτήτων της (Jarvis, 2007).

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων εστιάζει περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή «τι γνωρίζει, κατανοεί και είναι ικανός να κάνει ο εκπαιδευόμενος μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας». Τα μαθησιακά αποτελέσματα διαχωρίζονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Οι γνώσεις ορίζονται ως το αποτέλεσμα αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης, οι δεξιότητες περιγράφονται ως νοητικά ή/και πρακτικά αποκτήματα και σχετίζονται με την ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών, ενώ οι ικανότητες αφορούν στην υπευθυνότητα και αυτονομία εκτέλεσης έργου σε όλη του την έκταση, την πρωτοβουλία και την καινοτομία στο σχετικό πεδίο. Το Ε.Π.Ε.Π. βασίζεται στην ιδέα ότι μπορεί κανείς να καθορίσει εκπαιδευτικά αποτελέσματα ανεξάρτητα από τις διδακτικές ή παιδαγωγικές διαδικασίες (Ασδεράκη, 2008).

Το Ε.Π.Ε.Π. χωρίζεται σε τρεις στήλες που αντιστοιχούν στις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά ο εκπαιδευόμενος σε κάθε στάδιο της μάθησης και σε οκτώ επίπεδα/βαθμίδες που ορίζουν τον βαθμό της γνώσης, δεξιότητας και ικανότητας του ατόμου. Τα οκτώ επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων καλύπτουν όλο το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς η πρώτη βαθμίδα αποτυπώνει τα βασικά προσόντα σε γραφή, ανάγνωση και μαθηματικά, γνώσεις που αντιστοιχούν στην ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η όγδοη τα προσόντα που αντιστοιχούν στον τρίτο κύκλο σπουδών της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το διδακτορικό δίπλωμα σπουδών (Allais, 2011).

Οι περιγραφικοί δείκτες των επιπέδων αποτελούν το εργαλείο για την αντιστοίχιση του Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΘ.Π.Ε.Π.) με το Ε.Π.Ε.Π.. Οι δείκτες αυτοί καθορίζονται από ποσοτικό και ποιοτικό καθορισμό των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων με όποια διαδρομή μάθησης και αν αποκτήθηκαν. Η θέσπιση των βαθμίδων καθιστά δυνατή τη σύγκριση προσόντων σύμφωνα με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά τους και όχι σύμφωνα με τις διδακτικές μεθόδους, τον χρόνο που επενδύθηκε, τις διαδικασίες ή τα διδακτικά περιβάλλοντα στα οποία αποκτήθηκαν. Το πλαίσιο αυτό έχει πολύ συγκεκριμένες λειτουργίες: ως μηχανή «μετάφρασης» / μετατροπής ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ως κοινό σημείο αναφοράς για τη διασφάλιση ποιότητας και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και της αύξησης των προσόντων (Allais, 2011).

Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, η αντιστοίχιση βαθμίδων σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων είναι οι ακόλουθες (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., <http://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity>):

Επίπεδο 1: Απολυτήριο Δημοτικού.

Επίπεδο 2: Απολυτήριο Γυμνασίου.

Επίπεδο 3: Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Επιπέδου 3 ΣΕΚ, Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης Επιπέδου 1 ΙΕΚ.

Επίπεδο 4: Πτυχίο ΕΠΑΣ, Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Επιπέδου 3 ΕΠΑΛ, Απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου ΕΠΑΛ, Απολυτήριο (Γενικού) Λυκείου.

Επίπεδο 5: Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Επιπέδου 4 ΕΠΑΛ, Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Επιπέδου 4 ΙΕΚ, Δίπλωμα/Πτυχίο Ανωτέρας Σχολής.

Επίπεδο 6 (Bachelor Degree): Πτυχίο Πανεπιστημίου, Πτυχίο ΤΕΙ, Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης (πενταετείς σπουδές, στρατιωτικές σχολές).

Επίπεδο 7 (Master's Degree): Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.

Επίπεδο 8 (Doctorate): Διδακτορικό Δίπλωμα.

Το Πλαίσιο Προσόντων αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: πυρήνας του είναι ένα σύνολο σημείων αναφοράς, που σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία δομούνται σε οκτώ (8) επίπεδα. Αυτά τα επίπεδα αναφοράς υποστηρίζονται από ποικιλία μέσων και εργαλείων, τα οποία απευθύνονται στις ανάγκες των πολιτών, ενώ το Πλαίσιο περιλαμβάνει, επίσης, ένα σύνολο κοινών αρχών και διαδικασιών που παρέχουν κατευθυντήριες οδηγίες για συνεργασία μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων και ατόμων σε διάφορα επίπεδα, με την έμφαση να δίδεται στη διασφάλιση ποιότητας και την πιστοποίηση (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., <http://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity>).

Το Πλαίσιο Προσόντων, λοιπόν, αποτελεί ένα εργαλείο για την ανάπτυξη και την ταξινόμηση των προσόντων σύμφωνα μ' ένα σύστημα κριτηρίων ανάλογα με το επίπεδο γνώσης. Το φάσμα των πλαισίων μπορεί να αναφέρεται στο σύνολο των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή να περιορίζεται στα επιτεύγματα σ' έναν συγκεκριμένο τομέα. Παρά τις διαφοροποιήσεις τους, πάντως, τα Πλαίσια αυτά θέτουν τις βάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας και της προσβασιμότητας, αλλά και βοηθούν στην αναγνώριση των προσόντων τόσο στο εσωτερικό ενός κράτους, όσο και διεθνώς. Υπό αυτό το πρίσμα ένα Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (National Qualifications Framework – N.Q.F.) νοείται ως ένα «εργαλείο» για την κατηγοριοποίηση των προσόντων ανάλογα με ένα σύνολο κριτηρίων επίτευξης καθορισμένων επιπέδων μάθησης, το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της διαφάνειας, της πρόσβασης, της εξέλιξης και της ποιότητας των επαγγελματικών προσόντων σε σχέση με την αγορά εργασίας και την κοινωνία των πολιτών (Υψηλάντης, 2014).

Για να είναι όμως αναγνωρίσιμα και συγκρίσιμα τα προσόντα που αποκτήθηκαν σε διαφορετικά πλαίσια μέσα στην Ε.Ε., κατέστη απαραίτητο να είναι πιστοποιημένα. Γενικά, ως πιστοποίηση, νοείται μια διαδικασία με την οποία ένας εξουσιοδοτημένος ανεξάρτητος φορέας δίνει γραπτή εγγύηση ότι ένα προϊόν, μια διαδικασία, μια υπηρεσία ή ένα άτομο συμμορφώνονται σε καθορισμένες απαιτήσεις. Πιο τεχνικά, ο όρος πιστοποίηση χρησιμοποιείται για να αποδώσει έννοιες (Accreditation /

Certification) που στην καθιερωμένη ορολογία της Ε.Ε. σημαίνουν δύο διαφορετικά πράγματα (Σταμέλος, 2015).

Στην πρώτη περίπτωση, ο όρος “Accreditation”, που αναφέρεται σε πιστοποίηση φορέων στους οποίους παρέχεται η εκτελεστική εξουσία της δυνατότητας και εξουσιοδότησης να αναλάβουν ή να φέρουν σε πέρας έναν ρόλο, να προσφέρουν μια υπηρεσία ή ένα έργο. Ένας φορέας, δηλαδή, έχει διαπιστευτεί για να αναλάβει κάποιες λειτουργίες από κάποιον Οργανισμό με εντολή άνωθεν και νομική εξουσιοδότηση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η διαδικασία πιστοποίησης μπορεί να συνδέεται άμεσα ή να οδηγεί στην αδειοδότηση του φορέα, προκειμένου να ασκεί τη συγκεκριμένη λειτουργία και να παρέχει τη συγκεκριμένη υπηρεσία, η αδειοδότηση, όμως, αποτελεί ξεχωριστή διοικητική ενέργεια κι όχι μέρος της διαδικασίας πιστοποίησης. Κάποτε, τέλος, χρησιμοποιούνται στα ελληνικά και οι όροι Διαπίστευση και Επικύρωση. Στη δεύτερη περίπτωση, ο όρος Πιστοποίηση αποδίδει τον όρο “Certification” και αναφέρεται σε άτομα τα οποία «πιστοποιούνται» πως κατέχουν τα χαρακτηριστικά ή τα προσόντα που απαιτούνται, δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, εμπειρίες ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, προκειμένου να έχουν το δικαίωμα να εκτελέσουν ένα έργο ή να προσφέρουν μια υπηρεσία. Η ύπαρξη των χαρακτηριστικών αυτών επιβεβαιώνεται μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και ως αποτέλεσμα αυτών χορηγείται στο άτομο κάποιου είδους Πιστοποιητικό (Επίσημη Εφημερίδα C155, 8.7.2009).

Για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, αυτό σημαίνει έκδοση πληθώρας πιστοποιητικών τόσο από το χώρο της τυπικής όσο και από τον χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, ενισχύονται οι τίτλοι κατάρτισης των πανεπιστημίων καθιστώντας τους «εξαργυρώσιμους» και σε άλλα κράτη μέλη της Ε.Ε., μέσω του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Επίσης, ενισχύονται οι δομές πρόσκαιρης κατάρτισης, που είναι ανάλογες με τις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στον κορεσμό πιστοποιητικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά και την αμφισβήτηση της βιωσιμότητας των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης που δεν συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της αγοράς.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο πολιτικής

Περίπου από το 2002, τα πλαίσια προσόντων και, ιδίως, το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων έχουν προσχωρήσει στην Ευρώπη ως μια λύση σε πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα κράτη μέλη εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. Στο

πλαίσιο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, το EQF στοχεύει στην έναρξη μιας διαδικασίας εκσυγχρονισμού των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλα τα κράτη μέλη. Με αυτό συμβάλλουν στους «ευρύτερους στόχους της προώθησης της διά βίου μάθησης» και βελτιώνουν «τη διαφάνεια, τη συγκρισιμότητα και τη δυνατότητα μεταφοράς των προσόντων των πολιτών στα διάφορα κράτη μέλη», όπως είδαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια. Κίνδυνοι είναι πιθανότερο να προκύψουν εάν οι στόχοι της οικονομικής πολιτικής, όπως π.χ. η προώθηση της κινητικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της απασχολησιμότητας υπερισχύσουν έναντι της εκπαιδευτικής πολιτικής για εκδημοκρατισμό και ισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση, αν και οι στόχοι αυτοί δεν χρειάζεται να είναι αμοιβαία αποκλειστικοί (Esping-Andersen, 2002).

Το Ε.Π.Ε.Π. αποτελεί υψηλή προτεραιότητα στην ατζέντα της Ε.Ε. από το 2004, όταν αναφέρθηκε στην Ε.Ε. στο Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην «ανάπτυξη μιας ανοικτής και ευέλικτης πολιτικής» και στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, το οποίο βασίζεται στη διαφάνεια και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Σήμερα, το Ε.Π.Ε.Π. έχει οριστεί για να επιτευχθεί η διαφάνεια όχι μόνο των επαγγελματικών προσόντων, αλλά και όλων των προσόντων από τη βασική εκπαίδευση έως την ανώτατη εκπαίδευση, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη, από την άποψη της διά βίου μάθησης (Department for Curriculum Research, 2010).

Ανεξάρτητα από τον πολιτικό λόγο, το Ε.Π.Ε.Π. μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια «εναρμόνισης», εάν όχι των εκπαιδευτικών συστημάτων, τότε του τρόπου με τον οποίο περιγράφονται τα προσόντα ως προς το αποτέλεσμα. Προκειμένου να καταστεί αυτή η διαδικασία νόμιμη στα κράτη μέλη της Ε.Ε., το Ε.Π.Ε.Π. βασίζεται σε ένα λόγο ουδετερότητας και αποδεικτικών στοιχείων που αποκτήθηκαν μέσω της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (Α.Μ.Σ.) και με την παρούσα πολιτική ο δυσχερής λόγος της «εναρμόνισης» καταστρατηγείται (Allais, 2011).

Από κοινωνική άποψη, υπάρχουν δύο λογικά σενάρια. Το πρώτο αφορά τη δημιουργία μιας εσωτερικής αγοράς εργασίας στην οποία θα υπάρχει η εθνική ενσωμάτωση των προσόντων που θεωρείται ως εμπόδιο στην κινητικότητα. Ένα πλαίσιο προσόντων θεωρείται η λύση σε αυτό πρόβλημα της κινητικότητας, καθώς θα αυξήσει τη διαφάνεια και θα δημιουργήσει έτσι μια βάση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των κρατών μελών της Ε.Ε.. Μια άλλη λογική, η οποία είναι κατά κάποιο τρόπο ταυτολογική με την προηγούμενη, είναι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι

αγορές εργασίας δεν ενσωματώνονται πλέον μόνο σε εθνικό πλαίσιο, αλλά χρειάζονται να ανταποκριθούν στις παγκόσμιες απαιτήσεις. Σε αυτές τις διεργασίες της παγκοσμιοποίησης, η απαραίτητη εμπιστοσύνη στα προσόντα υπονομεύεται. Ένας άλλος παράγοντας είναι η αυξημένη εμπορία και η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Σε εθνικά επίπεδα και με δημόσιους παρόχους, τα προγράμματα σπουδών μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Ωστόσο, όσο περισσότερο η εκπαίδευση και η κατάρτιση απορρυθμίζεται και οι αρμοδιότητες έχουν ανατεθεί σε ανεξάρτητα ιδρύματα ή / και ιδιωτικούς παρόχους σε μια διακρατική αγορά για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για νέους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας (και συνεπώς εμπιστοσύνης) των προσόντων. Ένα εθνικό πλαίσιο προσόντων είναι αντιληπτό ως λύση αυτών των προβλημάτων (Lest, 2012).

Σε ατομικό επίπεδο, ένα πλαίσιο προσόντων είναι μια τυποποίηση των προσόντων παρέχοντας στον «καταναλωτή / εκπαιδευόμενο» μια «ενημερωτική ετικέτα» που περιγράφει ακριβώς τι είναι σε θέση να κάνει μετά την απόκτηση συγκεκριμένου προσόντος. Η ιδέα των σπουδαστών ως «καταναλωτών» έχει κεντρική θέση στη νεοφιλελεύθερη σκέψη, όπου η εκπαίδευση θεωρείται ως μια αγορά στην οποία οι σπουδαστές πρέπει να έχουν ελεύθερη επιλογή και οι πάροχοι εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να ανταγωνίζονται ώστε να προσελκύουν σπουδαστές (Levin, 1998). Αυτή η εστίαση στο αποτέλεσμα είναι στενά συνδεδεμένη με την εμπορική προώθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που παρέχει ένα μέσο ρύθμισης μέσω δεικτών ποιότητας. Οι πάροχοι υπηρεσιών ενός συγκεκριμένου τίτλου/πιστοποίησης μπορεί να αξιολογηθούν με βάση το πρότυπο των προσόντων και έτσι κάποιος μπορεί να γίνει «ιδιοκτήτης» ενός τίτλου που προϋποθέτει μια συγκεκριμένη θέση εργασίας στην αγορά εργασίας. Εστιάζει, λοιπόν, στο άτομο ως σπουδαστή αντιμετωπίζοντας την μάθηση ως αποσπασματική (Department for Curriculum Research, 2010).

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων εκπληρώνει τους τρεις βασικούς στόχους της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της φορητότητας;

Όσον αφορά τη διαφάνεια, ένα βασικό επιχείρημα είναι ότι η έλλειψη διαφάνειας μεταξύ των συστημάτων επαγγελματικών προσόντων στην Ευρώπη λειτουργούν ως εμπόδιο για κινητικότητα. Αυτό γιατί οι εταιρείες διστάζουν να αναλάβουν ξένους εργαζόμενους, καθώς δεν γνωρίζουν την αξία των προσόντων τους και τα άτομα είναι απρόθυμα να μετακομίσουν στο εξωτερικό, δεδομένου ότι δεν μπορούν να είναι

σίγουρα ότι τα προσόντα τους θα αναγνωρισθούν. Το Ε.Π.Ε.Π. για να διορθώσει αυτή την κατάσταση διευκολύνει τη μετάφραση μεταξύ των διαφόρων επαγγελματικών προσόντων στην Ευρώπη και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των κρατών μελών, καθώς ορίζει σαφείς περιγραφές των επιπέδων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εντούτοις, τονίζεται στην πολιτική ότι η διαφάνεια δεν θεωρείται μόνο ως διακρατικό όφελος από τα προσόντα πλαισίου, αλλά και τα πλαίσια προσόντων βελτιώνουν επίσης τη διαφάνεια των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς όλα τα προσόντα συγκεντρώνονται σε ένα ενιαίο γενικό πλαίσιο (Department for Curriculum Research, 2010).

Η δεύτερη υπόθεση είναι ότι το Ε.Π.Ε.Π. θα βελτιώσει τη συγκρισιμότητα των προσόντων προς όφελος τόσο των μεμονωμένων πολιτών όσο και των εταιρειών. Εισάγοντας κοινά επίπεδα αναφοράς και περιγραφής των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα διάφορα προσόντα θα γίνουν πιο συγκρίσιμα μεταξύ τους. Το ζήτημα της συγκρισιμότητας λειτουργεί επίσης σε εθνικό πλαίσιο, έτσι διευκολύνει τη συγκρισιμότητα των τίτλων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και των ακαδημαϊκών προσόντων, και ως εκ τούτου προσθέτει μια συνολική «σοτιμία της εκτίμησης» των επαγγελματικών προσόντων στην εκπαίδευση (Lest, 2012).

Ο τρίτος στόχος της πολιτικής αυτής είναι η φορητότητα που συνδέεται στενά με το διάλογο σχετικά με τη διά βίου μάθηση. Το πρόβλημα εντοπίζεται στο ότι είναι ένα από τα αδιέξοδα συστήματα εκπαίδευσης, ειδικά όταν οι άνθρωποι περνάνε από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και βρίσκονται σε αδιέξοδο από την άποψη ότι δεν υπάρχουν περαιτέρω και υψηλότερες σπουδές. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στις περισσότερες χώρες δεν αποτελεί διαδρομή εισόδου στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, η φορητότητα ασχολείται με το ζήτημα των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχει ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως ανειδίκευτοι, ωστόσο, από την εργασιακή τους πείρα μπορούν στην πραγματικότητα να έχουν αποκτήσει ένα επίπεδο δεξιοτήτων ανάλογο με εκείνο ενός ειδικευμένου εργαζομένου. Με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, αντί στις επίσημες απαιτήσεις, οι άνθρωποι αυτοί θα έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση την αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους και, κατ' αυτόν τον τρόπο, το σύστημα θα προσαρμόζεται με μεγαλύτερη ευελιξία στις ανάγκες των μεμονωμένων σπουδαστών (Department for Curriculum Research, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μία από τις γενικές προθέσεις του Ε.Π.Ε.Π. είναι ότι θα προσφέρει διαφάνεια των προσόντων σε ολόκληρη την Ε.Ε.. Τα μέσα που θα επιτευχθεί αυτή η διαφάνεια είναι μέσω της περιγραφής των προσόντων όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του Ε.Π.Ε.Π. είναι ότι βασίζεται σε παραμέτρους εξόδου αντί για εισροών ή σε ένα συνδυασμό παραμέτρων. Κατά την εξέταση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, η κατάταξη των προσόντων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ένα από τα θέματα που έχουν προβληματίσει πολλούς συγγραφείς πολλών άρθρων που ασχολούνται με εθνικά πλαίσια προσόντων (Lest, 2012).

Μία από τις κύριες ιδέες πίσω από ένα εθνικό πλαίσιο προσόντων είναι η απόκτηση προσόντων με διαφάνεια και με την κατάρτιση επίσημων και ρητών κριτηρίων τα οποία καθορίζονται ανεξάρτητα από κάθε εμπειρία ή πρακτική (Young, 2003). Η λογική είναι ότι είναι δυνατόν να αποκτηθούν γνώσεις από πολλές διαφορετικές πηγές και αν τα προσόντα μπορούν να περιγραφούν με διαφάνεια, τότε ο κάθε μαθητής θα είναι σε θέση να αποκτήσει έναν τίτλο χωρίς να χρειάζεται να περάσει από μια συγκεκριμένη επίσημη οδό. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Allais (2003), αν και τα προσόντα μπορούν να διαχωριστούν από το πρόγραμμα σπουδών, ένα εθνικό πλαίσιο προσόντων καταλήγει να αποτελεί μηχανισμό διευκρίνησης των προγραμμάτων σπουδών, καθώς οι πάροχοι πρέπει να κοιτάζουν το πλαίσιο και να γνωρίζουν τις προδιαγραφές για κάθε αποτελέσματα για την απόκτηση ενός προσόντος. Ξεκινώντας ως μητρώο προσόντων, ένα εθνικό πλαίσιο προσόντων μπορεί να καταλήξει ως κανονισμός, ο οποίος θα καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών.

Οι Allais (2003) και Young (2003) επισημαίνουν το γεγονός ότι ο στόχος της διαφάνειας φαίνεται να είναι αντιπαραγωγικός, διότι στη προσπάθεια να καταστούν τα προσόντα όσο το δυνατόν περισσότερο διαφανή και ρητά, η πολυπλοκότητα του εθνικού πλαισίου προσόντων αυξάνεται καθώς ορίζονται νέες προδιαγραφές για τα προσόντα. Έτσι η προσπάθεια χαρτογράφησης των ανεξάρτητων προτύπων οδηγεί, ξανά και ξανά, σε μια ατέλειωτη σπειροειδή προδιαγραφή στην οποία η προσπάθεια και το κόστος φτάνουν γρήγορα σε ένα σημείο φθοράς (Allais, 2003).

Ένα άλλο πρόβλημα, που περιγράφεται από τον Young (2007) και Allais (2009), είναι ότι τα εθνικά πλαίσια προσόντων μπορεί να ενισχύουν ακατάλληλα προσόντα. Οι οργανισμοί πιστοποίησης έχουν, ως εκ τούτου, αναλάβει το καθήκον της «συμπλήρωσης» προσόντων σύμφωνα με τα επίπεδα και τις περιγραφές τους. Κατά συνέπεια, ορισμένα από τα προσόντα δεν έχουν καμία πραγματική ενσωμάτωση ούτε

στην εκπαίδευση ούτε στην εργασία (Young, 2007) και συνεπώς η ζήτηση για αυτά τα προσόντα είναι χαμηλή ή ανύπαρκτη. Έτσι, τα πλαίσια προσόντων ίσως τελικά να μην οδηγούν σε υψηλότερο βαθμό διαφάνειας, αλλά σε αυξημένη πολυπλοκότητα και αδιαφάνεια.

Μια άλλη υπόθεση είναι ότι το Ε.Π.Ε.Π. θα προσφέρει συγκρισιμότητα τόσο μεταξύ των χωρών όσο και των πλαισίων προσόντων, ιδίως μεταξύ των επαγγελματικών και ακαδημαϊκών τίτλων. Το Ε.Π.Ε.Π. είναι το πρώτο διεθνές πλαίσιο προσόντων και ως εκ τούτου ξεκάθαρα «αποδεικτικά στοιχεία» της αποτελεσματικότητάς του δεν υπάρχουν. Ωστόσο, κατά την αξιολόγηση του Σκωτικού Πλαισίου Προσόντων (Gallacher et al, 2005), αναφέρεται ότι υπάρχει ανάγκη για την διασφάλιση της συγκρισιμότητας στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στην αξιολόγηση του Σκωτικού Πλαισίου Προσόντων, βλέπουμε ότι ο συντονισμός του πλαισίου προσόντων μεταξύ της Αγγλίας και της Σκωτίας θα παρεμποδιστεί τόσο από πολιτικά όσο και από τεχνικά προβλήματα (Gallacher et al, 2005). Αυτό δείχνει ότι αν και τα πλαίσια βασίζονται στην ίδια υποκειμενική λογική των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η συγκρισιμότητα δεν εξασφαλίζεται αναγκαστικά και ο συντονισμός της θεωρείται πολιτικά ευαίσθητος και, πράγματι, όχι ουδέτερος.

Τα πλαίσια προσόντων δεν έχουν εξασφαλίσει ισότητα μεταξύ επαγγελματικών και ακαδημαϊκών προσόντων. Πράγματι, ο Raffé επισημαίνει τον κίνδυνο που μπορεί να έχουν τα πλαίσια προσόντων που επιταχύνουν τη διαδικασία της ακαδημαϊκής ολίσθησης παρά την προώθηση της ισοτιμίας της εκτίμησης (Raffé, 2003). Μια εξήγηση για την προφανή αποτυχία της προώθησης της ισοτιμίας της εκτίμησης είναι ότι τα επαγγελματικά προσόντα στην πολιτική πλαίσιο προσόντων συνδέονται στενά με το ζήτημα της συμπερίληψης των περιθωριοποιημένων ομάδων και η σύνδεση αυτή αποτρέπει περαιτέρω την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Raffé, 2003). Ως προς την επιτυχία της «ενδυνάμωσης» των περιθωριοποιημένων ομάδων, ο Allais (2003) υποστηρίζει ότι οι μηχανισμοί αποκλεισμού στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας δεν ξεπερνιούνται από την εισαγωγή ενός πλαισίου προσόντων.

Το γεγονός ότι τα πλαίσια προσόντων προάγουν τη φορητότητα, αυτό αποτελεί στην πραγματικότητα είναι ένα πεδίο όπου υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. Τα πλαίσια προσόντων λοιπόν επιτρέπουν την ευρύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η έρευνα του Canning (1999) δείχνει επίσης ότι αν και η φορητότητα βελτιώθηκε, ένας αυξανόμενος αριθμός υποψηφίων αντιμετώπισε προβλήματα στην ολοκλήρωσή των προγραμμάτων, που οφείλεται στο γεγονός ότι οι διαμορφωμένες

προσεγγίσεις σε ένα πλαίσιο βασισμένο στα αποτελέσματα απαιτούσε υψηλότερο βαθμό αυτοδιαχείρισης και κίνητρο από τους μαθητές. Έτσι, από τη μία η προσέγγιση αυτή μπορεί να βελτιώσει τις οδούς πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αλλά, αφετέρου, η φορητότητα δεν αποτελεί από μόνη της πλεονέκτημα αν υπάρχουν άλλα εμπόδια για την ολοκλήρωση των προγραμμάτων.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, δεν υπάρχουν ουσιαστικές αποδείξεις ότι τα πλαίσια προσόντων εκπληρώνουν τους στόχους της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της φορητότητας. Αντίθετα, φαίνεται να προωθούν έναν υψηλότερο βαθμό αδιαφάνειας. Η συγκρισιμότητα είναι προβληματική, καθώς πρέπει να γεφυρωθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου διακυβεύονται πολύ διαφορετικές επιστημολογικές ανησυχίες και όπου οι εκπαιδευτικοί τομείς έχουν διαφορετικούς σκοπούς. Στην περίπτωση του Ε.Π.Ε.Π., πρέπει επίσης να γεφυρωθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματωμένα σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα. Όσον αφορά τη φορητότητα, φαίνεται ότι υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις ότι αυτός ο τομέας μπορεί να βελτιωθεί, αν και τα αποδεικτικά στοιχεία των μέχρι τώρα ερευνών δεν είναι καθόλου σαφή. Παρατηρείται, επίσης, μια έντονη ροπή προς εμπορευματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τάση αυτή εκδηλώνεται με δύο, κυρίως, παράλληλες μορφές, την εξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την εισαγωγή αλλοδαπών φοιτητών. Διαμορφώνεται, έτσι, μια έντονα διεθνοποιημένη αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών που αναπτύσσεται γύρω από, και συχνά σε ανταγωνισμό προς, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το ΕΠΠ δεν φαίνεται να είναι μια περίπτωση καλής πρακτικής, αλλά παρ'όλα αυτά, τα πλαίσια προσόντων εφαρμόζονται αυτή την στιγμή σε ολόκληρη την Ευρώπη. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα εξετάσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ του εθνικού και του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων στις χώρες τις Ευρώπης, εξετάζοντας κατά πόσο αυτές υιοθέτησαν και εφάρμοσαν το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων.

Κεφάλαιο τέταρτο

Η υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων από χώρες της Ευρώπης

Εισαγωγή

Έπειτα από την ανάλυση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων και την εξέταση του κατά πόσο είναι ένα ουδέτερο εργαλείο πολιτικής, αλλά και αν εν τέλει οι βασικοί του στόχοι είναι δυνατόν να υλοποιηθούν σύμφωνα με τις φιλοδοξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (E.E.), σε αυτό το κεφάλαιο θα προσεγγίσουμε το πλαίσιο αυτό από μια πιο πρακτική προσέγγιση, εξετάζοντας ποιες χώρες ανταποκρίθηκαν σε αυτήν την πολιτική και ποια ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ Εθνικού και Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στις χώρες αυτές.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του Εθνικού και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου

Προσόντων σε χώρες της Ευρώπης

Κάθε χώρα, λοιπόν, καλείται να χρησιμοποιήσει το πλαίσιο προσόντων για την ταξινόμηση των προσόντων. Αυτό θεωρείται ότι θα διευκολύνει την κατασκευή ισοτιμιών μεταξύ των προσόντων των χωρών της E.E.. Έτσι ως αποτέλεσμα της διαφάνειας των προσόντων και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των διαφόρων χωρών, θα ενισχυθεί η διεθνής κινητικότητα των σπουδαστών και των εργαζομένων. Κάθε χώρα, λοιπόν, καλείται να χρησιμοποιήσει αυτή την κατηγοριοποίηση προκειμένου να εντοπίσει και να κατατάξει τα εθνικά προσόντα της εντός του πρότυπου της E.E. (Lest, 2012).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του εθνικού και του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων έχει μια σειρά από φιλόδοξους στόχους:

- Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων φαίνεται ότι είναι ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που αποσκοπεί στη γεφύρωση μεταξύ επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης. Αυτό το βήμα συμβαδίζει με την τάση που υπάρχει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες να αυξήσουν τα επίπεδα της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω ενός συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο έχει όλο και περισσότερο χαρακτήρα επαγγελματικό. Είναι επίσης σύμφωνο με ένα από τους στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής, δηλαδή της προώθησης της ισότητας μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο στόχος αυτός έχει ευρεία αποδοχή τόσο από τους εργοδότες όσο και από τα συνδικάτα (Bosch & Charest, 2009).

- Το Ε.Π.Ε.Π. ασχολείται επίσης πλήρως με την ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση. Συνεπώς, καλύπτει χωρίς διακρίσεις τα προσόντα τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Ωστόσο, προχωράει πέρα από αυτό, αφού, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές συστάσεις, στοχεύει σε προσόντα που μπορούν να αναγνωρίσουν την αποκτηθείσα μάθηση από την «τυπική», την «άτυπη» και τη «μη τυπική» διαδικασία (Department for Curriculum Research, 2010).
- Για να γίνει αυτό, η πολιτική αυτή βασίζεται στα αποτελέσματα της μάθησης. Έτσι, συνάδει με την προσέγγιση «εισροών -εκροών» (έτη σπουδών, ώρες επαγγελματικής εκπαίδευσης, εξετάσεις για πιστοποίηση γνώσεων). Ωστόσο, η ερμηνεία του όρου «μάθηση» σε σχέση με τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά στις χώρες της Ε.Ε. (Department for Curriculum Research, 2010).

Επομένως, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά σχεδίασης του Ε.Π.Ε.Π. αποσκοπούν στην επίτευξη τριών διαφορετικών στόχων. Ο πρώτος είναι η «οριζόντια» συγκρισιμότητα των προσόντων μεταξύ των χωρών. Αυτή η εναρμόνιση είναι που θεωρείται αναγκαία στο πλαίσιο της κινητικότητας των σπουδαστών στην Ευρώπη. Ο δεύτερος στόχος είναι η «κάθετη» συγκρισιμότητα που ασχολείται περισσότερο με την ενδο-εθνική κατάσταση στο πλαίσιο της διά βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και των κατακόρυφων οδών από τη μια πιστοποίηση στην άλλη. Ένας τρίτος στόχος, εν γένει λανθάνων, είναι ο καθορισμός των επιπέδων «στην αγορά εργασίας». Το Ε.Π.Ε.Π. παρουσιάζεται ως μέσο για την κινητικότητα των εργαζομένων και τη σύγκριση των προσόντων και της επαγγελματικής κατάρτισης (Department for Curriculum Research, 2010).

Αυτό το πλαίσιο, ακόμη και αν ανήκει σε ένα είδος «μη αυστηρού νόμου» (soft law), κάθε χώρα είναι ελεύθερη να το χρησιμοποιήσει ή όχι, να το ερμηνεύσει και ούτω καθεξής. Έτσι, ανοίγονται πολλά μέτωπα συζήτησης σχετικά με τις βασικές έννοιες (γνώση, δεξιότητες, ικανότητες), σχετικά με τη διαδικασία σχεδιασμού και αξιολόγησης των τίτλων σπουδών και την ιεραρχία των τίτλων μεταξύ των διαφόρων χωρών. Οι συζητήσεις αυτές σίγουρα επηρεάζουν τους εθνικούς παράγοντες και ασκούν μια πίεση στα εθνικά συστήματα προσόντων (Lest, 2012).

Στη συνέχεια, θα διερευνηθεί πώς οι χώρες της ΕΕ αντέδρασαν στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και ειδικότερα πώς διαμορφώθηκαν τα εθνικά πλαίσια προσόντων τους.

Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων σε χώρες της Ευρώπης

Αρχικά θα γίνει μια σύντομη επισκόπηση της εφαρμογής των πλαισίων προσόντων στην Ευρώπη και έπειτα θα εξεταστεί πώς συγκεκριμένες χώρες της Ευρώπης «υποδέχτηκαν» και υλοποίησαν τα πλαίσια προσόντων τους. Με εξαίρεση την Ιρλανδία, τη Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, τα εθνικά πλαίσια προσόντων στην Ευρώπη μετρούν λίγα χρόνια ζωής, καθώς αναπτύχθηκαν μόλις την τελευταία δεκαετία με την ώθηση της σύστασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2008 για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων. Στις 39 χώρες που συμμετείχαν στο ευρωπαϊκό πλαίσιο θεσπίστηκαν συνολικά 43 εθνικά πλαίσια προσόντων. Επίσης, πέραν των 28 κρατών μελών της Ε.Ε., στη συγκεκριμένη συνεργασία συμμετείχαν η Αλβανία, η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, η Ισλανδία, το Κόσοβο, το Λιχτενστάιν, το Μαυροβούνιο, η Νορβηγία, η Σερβία, η Ελβετία και η Τουρκία (Cedefop, 2015).

Μέχρι και τα τέλη του 2015, η εικόνα ήταν η εξής:

(α) Σε 23 χώρες εφαρμόστηκαν τα πλαίσια προσόντων (έναντι 18 χωρών το 2014).. Σε 17 χώρες, τα πλαίσια είχαν επαγγελματικό χαρακτήρα: το Βέλγιο, η Τσεχική Δημοκρατία (πλαίσιο προσόντων περιορισμένης εμβέλειας το οποίο καλύπτει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση), η Δανία, η Εσθονία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ισλανδία, η Ιρλανδία, η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Νορβηγία, οι Κάτω Χώρες, η Πορτογαλία, η Σουηδία, η Ελβετία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ο αριθμός αυτός έχει αυξηθεί σημαντικά από το 2014, όταν η κατηγορία αυτή περιελάμβανε επτά μόλις χώρες. Στις 17 αυτές χώρες, διαμορφώθηκαν 21 διαφορετικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων τριών χωριστών πλαισίων για το Βέλγιο (για τη φλαμανδική κοινότητα, τη γαλλόφωνη κοινότητα και τη γερμανόφωνη κοινότητα) και τριών για το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία/Βόρειος Ιρλανδία, Σκωτία και Ουαλία), ενώ σε έξι χώρες (Κροατία, Ελλάδα, Λετονία, Μαυροβούνιο, Σλοβακία και Τουρκία) τα εθνικά πλαίσια προσόντων βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο. Στις χώρες αυτές, έχει ολοκληρωθεί το αρχικό στάδιο σχεδιασμού και θεσμοθέτησης των πλαισίων, δεδομένου όμως ότι η πρακτική υλοποίησή τους

βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, η ευκρίνεια και τα οφέλη τους για τους τελικούς χρήστες είναι περιορισμένα (Cedefop, 2015).

(β) Έξι χώρες το 2015 βρίσκονταν σε διαδικασία θεσμοθέτησης του εθνικού πλαισίου προσόντων (Ισπανία, Ουγγαρία, Αυστρία, Πολωνία, Σλοβενία και Φινλανδία). Αυτές οι χώρες είχαν ολοκληρώσει το στάδιο εννοιολογικού και τεχνικού σχεδιασμού και στο επόμενο στάδιο θα περάσουν στην εφαρμογή αμέσως μόλις υπάρξει η νομική και πολιτική εντολή. Η Αυστρία, η Πολωνία και η Σλοβενία έχουν ήδη υιοθετήσει τις απαραίτητες νομικές ρυθμίσεις τον Δεκέμβριο 2015 και τον Ιανουάριο 2016, ενώ στην Ουγγαρία και στην Ισπανία η θεσμοθέτηση δεν έχει ολοκληρωθεί (Cedefop, 2015).

(γ) Στις υπόλοιπες χώρες, κυρίως σε όσες προσχώρησαν στη συνεργασία για το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων τα τελευταία χρόνια (Αλβανία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Κόσοβο και Σερβία), το στάδιο σχεδιασμού και θεσμοθέτησης των εθνικών πλαισίων βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Στην Ιταλία, τα ενδιαφερόμενα μέρη είχαν καταλήξει σε έναν χάρτη πορείας για τη θέσπιση, μέχρι τον Ιούνιο του 2016, ενός εθνικού πλαισίου προσόντων το οποίο θα κάλυπτε και το περιφερειακό επίπεδο (Cedefop, 2015).

Ορισμένες χώρες (όπως το Λιχτενστάιν και η Ουγγαρία) εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με τον μελλοντικό ρόλο των πλαισίων τους, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη αποσαφήνισης ή/και ενίσχυσης του συναφούς πολιτικού πλαισίου. Άλλες χώρες, μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Νορβηγία, επεσήμαναν ότι ο επαναπροσδιορισμός των εθνικών πολιτικών προτεραιοτήτων μπορεί να επηρεάσει εργαλεία που τέθηκαν πρόσφατα σε εφαρμογή, όπως τα εθνικά πλαίσια προσόντων (Cedefop, 2015).

Σε γενικές γραμμές, τα πλαίσια, χωρίς επαρκή πολιτική και θεσμική κάλυψη, έχουν λιγότερες πιθανότητες να ανταποκριθούν στις προσδοκίες. Στο ένα τρίτο περίπου των χωρών, το εθνικό πλαίσιο προσόντων γίνεται αντιληπτό ως εργαλείο μεταρρύθμισης, το οποίο αναμένεται να αναδιαρθρώσει, να ενισχύσει ή/και να ρυθμίσει τα εθνικά συστήματα προσόντων. Παρότι σε πολλές χώρες υπερίσχυσε αρχικά η τάση χρήσης των εθνικών πλαισίων ως εργαλείων περιγραφής και όχι μετασχηματισμού των εθνικών συστημάτων προσόντων, η μεταρρυθμιστική τους δυναμική έχει αρχίσει να γίνεται ορατή και, πλέον, το ενδιαφέρον στρέφεται προς έναν συνδυασμό των δύο αυτών συνιστωσών. Η τάση αυτή συνδέεται με τη στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις συνέπειές της στα πρότυπα προσόντων, στα

προγράμματα σπουδών, στην αξιολόγηση και στις μεθόδους εκπαίδευσης και κατάρτισης (Lest, 2012).

Έως τον Δεκέμβριο του 2015, είχαν συνδέσει τα εθνικά πλαίσια προσόντων με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό πλαίσιο 26 χώρες: Αυστρία, Βέλγιο (Φλάνδρα και Βαλλονία), Βουλγαρία, Κροατία, Τσεχική Δημοκρατία, Δανία, Εσθονία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Μαυροβούνιο, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Ελβετία και Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία). Τρεις, ακόμη, χώρες (Κύπρος, Σλοβακία και Ρουμανία) βρίσκονταν σε συνομιλίες με τη συμβουλευτική ομάδα του Ε.Π.Ε.Π. σχετικά με τις σχετικές εκθέσεις αντιστοίχισης. Με τις υπόλοιπες χώρες να ακολουθούν στο εγγύς μέλλον, το πρώτο στάδιο της αντιστοίχισης με το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων βαίνει προς την ολοκλήρωσή του. Στο επόμενο στάδιο αναμένεται η υποβολή τακτικών επικαιροποιήσεων από τις χώρες, γεγονός που υποδεικνύει ότι η υλοποίηση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία (η Εσθονία και η Μάλτα υπέβαλαν επικαιροποιήσεις το 2015, εγκαινιάζοντας το συγκεκριμένο στάδιο) (Cedefop, 2015).

Στη συνέχεια, θα παρατεθούν παραδείγματα χωρών ώστε να εξακριβωθεί πώς εφάρμοσαν και προσαρμόσαν στα δικά τους δεδομένα και στη δική τους εθνική εκπαιδευτική πολιτική το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Συγκεκριμένα, θα προσεγιστούν οι περιπτώσεις της Αγγλίας, της Πορτογαλίας, της Ιρλανδίας, της Κύπρου και της Ελλάδας.

Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Αγγλία

Στην Αγγλία, υπάρχει το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων που πιστοποιεί προσόντα και τίτλους εξυπηρετώντας τις ανάγκες των εργοδοτών και των εκπαιδευομένων. Το Qualifications and Curriculum Authority (Q.C.A.) (<http://www.qca.org.uk/qualifications/types/493.html>) είναι μια ανεξάρτητη και αυτοδιοικούμενη αρχή που επιχορηγείται από το Υπουργείο Παιδείας και είναι υπεύθυνη για την δημιουργία του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος και του Πλαισίου Αξιολόγησης (διαγωνισμών, τεστ, κτλ.), ενώ παράλληλα πιστοποιεί και ελέγχει την απόδοση τίτλων και προσόντων που προσφέρονται από τα κολλέγια και από τους εργασιακούς χώρους. Επιπλέον, αυτή η αρχή είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη ενός πλαισίου προσόντων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το Q.C.A. ελέγχει τους φορείς που χορηγούν τα πτυχία General Certificate of Secondary Education

(G.C.S.E.), επιπέδου A και τα πτυχία επαγγελματικής κατεύθυνσης. Οι συναρμόδιες υπηρεσίες (General Certificate of Secondary Education, Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales and Council for the Curriculum, Examinations & Assessment) έχουν αναθεωρήσει και καθιερώσει ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας που ισχύει από το 2004 (The statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland (2004). Γενικά το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων εντάσσει τα προσόντα και τους τίτλους σε τρεις κατηγορίες και έξι επίπεδα (από το επίπεδο εισόδου στο επίπεδο 5).

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι ανεξάρτητοι, αυτοδιοικούμενοι οργανισμοί που διαθέτουν βάσει Βασιλικού Διατάγματος ή νομοθετικής πράξης του Κοινοβουλίου το δικαίωμα να αναπτύσσουν τα δικά τους προγράμματα σπουδών και να απονέμουν τους δικούς τους τίτλους σπουδών. Αν και η εξουσία απονομής διπλωμάτων και η χρήση του νόμιμου τίτλου «Πανεπιστήμιο» προστατεύονται από το νόμο, οι τίτλοι σπουδών και τα άλλα προσόντα που αποκτώνται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση νομικά υπάγονται στην αρμοδιότητα του ιδρύματος που εκδίδει τους τίτλους (Analysis Report of Association of British Universities, 2014).

Αν και η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν ρυθμίζεται από τη νομοθεσία, η παραδοσιακή διάρθρωση των σπουδών σε τρεις κύριος κύκλους ικανοποιεί τη βασική απαίτηση της Μπολόνιας, εφόσον ο πρώτος κύκλος σπουδών διαρκεί κατά κανόνα τρία ή τέσσερα έτη για τους φοιτητές πλήρους φοίτησης. Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει επίσης ένα ευρύ φάσμα προσόντων διαφόρων επιπέδων, όπως τα Foundation Degrees και τα διπλώματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κάτοχοι αυτών των τίτλων σπουδών μπορούν να ενταχθούν απευθείας στην αγορά εργασίας ή να συνεχίσουν τις ανώτατες σπουδές τους στο δεύτερο ή το τρίτο έτος ενός προγράμματος σπουδών Bachelor. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει εκτός από τα διπλώματα Master (η διάρκεια των οποίων είναι ενός ή δύο ετών και περιλαμβάνουν θεωρητικά μαθήματα και προγράμματα έρευνας) και διάφορα προγράμματα σύντομης διάρκειας που καταλήγουν στην απονομή του τίτλου Master ή κατώτερου επιπέδου (Analysis Report of Association of British Universities, 2014).

Οι τίτλοι των διπλωμάτων δεν ρυθμίζονται από το νόμο, αλλά γενικοί περιγραφικοί δείκτες για όλους τους τίτλους σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατευθυντήριες γραμμές για την ονοματολογία των ακαδημαϊκών προσόντων

περιέχονται στο Πλαίσιο Προσόντων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που εγκρίθηκε από τον Q.A.A. τον Ιανουάριο του 2001 και τέθηκε σε εφαρμογή το Σεπτέμβριο του 2003. Αυτοί οι περιγραφικοί δείκτες περιέχουν οδηγίες για την ονοματολογία των προσόντων, έτσι ώστε να υπάρχει συνοχή ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι τίτλοι σπουδών περιέχουν πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο, τη φύση και το αντικείμενο των σπουδών (Analysis Report of Association of British Universities, 2014).

Τα πανεπιστήμια και ο πρώην μη πανεπιστημιακός τομέας της Αγγλίας έχουν θέσει σε λειτουργία εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης εδώ και πολλές δεκαετίες. Δεν υπάρχει σύστημα διαπίστευσης των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά το δικαίωμα έκδοσης τίτλων σπουδών και η χρησιμοποίηση της ονομασίας «Πανεπιστήμιο» προστατεύεται από την κυβέρνηση. Τα ιδρύματα που δεν διαθέτουν εξουσία έκδοσης τίτλων σπουδών (όπως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και ορισμένα κολέγια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) μπορούν να παρέχουν προγράμματα σπουδών που καταλήγουν στην έκδοση τίτλων σπουδών οι οποίοι επικυρώνονται από ειδικά εξουσιοδοτημένους οργανισμούς, ιδίως από Πανεπιστήμια και πανεπιστημιακά κολέγια (Analysis Report of Association of British Universities, 2014).

Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων κατατάσσει τους τίτλους σε μια από τις τρεις κατηγορίες: α) γενική εκπαίδευση, β) επαγγελματική εκπαίδευση γ) τεχνική εκπαίδευση. Αυτές οι κατηγορίες πιστοποιούν την επίδοση ανά γνωστικό αντικείμενο, την επίδοση σε μια επαγγελματική κατηγορία και την επίδοση ικανότητας στον χώρο δουλειάς. Αυτές οι κατηγορίες δεν είναι απόλυτα διακριτές και τα προσόντα/τίτλοι μπορούν να συμπεριλαμβάνουν επιδόσεις από διαφορετικές κατηγορίες. Η διατήρηση ή μη αυτών των κατηγοριών συζητείται, ενώ αντιπροτείνεται ένα πλαίσιο που θα περιλαμβάνει παραδείγματα διαφόρων τύπων ικανοτήτων αντί για κατηγορίες. Τα προσόντα του ίδιου επιπέδου δείχνουν τα γενικά αποτελέσματα απόκτησης μιας συγκεκριμένης ικανότητας και δεν συνεπάγονται τον ίδιο σκοπό, περιεχόμενο ή αποτέλεσμα. Αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων συγκεκριμενοποιείται από περιγραφικούς δείκτες ανά επίπεδο για καθένα από τα πέντε επίπεδα σπουδών που υπάρχουν. Οι δείκτες των επιπέδων αποτελούν γενικές περιγραφές των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε επίπεδο και προσδιορίζουν τις γενικές προδιαγραφές που απαιτούνται για τη χορήγηση όλων των χορηγούμενων τίτλων (Cedefop, 2014).

Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Πορτογαλία

Η ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (N.Q.F.) στην Πορτογαλία συνδέεται στενά με τη δημιουργία του εθνικού συστήματος προσόντων. Πραγματοποιήθηκαν τρία βήματα για την υλοποίησή τους: α) αναπτύχθηκε ένα νέο θεσμικό μοντέλο για τη στήριξη της εφαρμογής: Ο Εθνικός Οργανισμός Προσόντων (τώρα Εθνική Υπηρεσία Προσόντων και Επαγγελματικής Κατάρτισης), υπό την ευθύνη του τότε Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και του Υπουργείου Παιδείας, ιδρύθηκε το 2007 για να συντονίζει την εφαρμογή των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους νέους και να αναπτύξει το σύστημα αναγνώρισης, επικύρωσης και πιστοποίησης των ικανοτήτων. Επίσης συγκροτήθηκαν 16 τομεακά συμβούλια επαγγελματικών προσόντων. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο οργανισμός για την αξιολόγηση και τη διαπίστευση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ιδρύθηκε το 2007. β) Ένας εθνικός κατάλογος προσόντων δημιουργήθηκε το 2007 ως στρατηγική διαχείριση και εργαλείο για τα υψηλότερα εθνικά προσόντα και είναι κεντρικό εργαλείο αναφοράς για την Ε.Ε.. γ) Το σύστημα αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης ήταν να ενσωματωθεί στο N.Q.F.. Μερικές σημαντικές αλλαγές εισήχθησαν το 2013-14, όπου 214 κέντρα προσόντων και επαγγελματικής κατάρτισης στοχεύουν όχι μόνο τους ενήλικες, αλλά και επίσης στους νέους (ηλικίας 15 ετών) παρέχοντας καθοδήγηση, συμβουλευτική και επικύρωση, δραστηριότητες σε ενήλικες χαμηλής ειδίκευσης και καθοδήγηση / προσανατολισμό νέων που έχουν συμπληρώσει εννέα χρόνια της βασικής εκπαίδευσης (Cedefop, 2014).

Έχοντας φθάσει στο αρχικό στάδιο λειτουργίας, η πορτογαλική ανώτατη εκπαίδευση είναι ήδη οργανωμένη σύμφωνα με τις αρχές του N.Q.F.: η βάση δεδομένων είναι δομημένη σύμφωνα με τις απαιτήσεις και με τα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (N.Q.F.) και η πρόσβαση στη χρηματοδοτική στήριξη είναι επίσης σύμφωνα με το πλαίσιο. Στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, τα ενδιαφερόμενα μέρη συμμετέχουν στην υλοποίηση του N.Q.F.. Μια πρόσθετη πρόκληση είναι η διάδοση περαιτέρω πληροφοριών σχετικά με το N.Q.F. σε ευρύτερο φάσμα ενδιαφερομένων, ιδίως στην αγορά εργασίας, όπου το N.Q.F. δεν είναι ακόμη γνωστό (Cedefop, 2014).

Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Ιρλανδία

Στην Ιρλανδία, που το εθνικό πλαίσιο προσόντων (National Qualifications Authority of Ireland: N.Q.A.I.) εγκρίθηκε επίσημα το 2003, συντάχθηκε έκθεση αξιολόγησης σχετικά με την εφαρμογή του και τον αντίκτυπό του το 2009 (NQAI, 2009). Η έκθεση εξέτασε την επιτυχία της αρχικής υλοποίησης και το χρησιμοποίησε για να περιγράψει μια στρατηγική για την πρόληψη των μελλοντικών επιπτώσεων. Η μελέτη παρουσίασε 19 συστάσεις, ιδίως όσον αφορά τον αντίκτυπό του εθνικού πλαισίου προσόντων στην πρόσβαση, τη μεταφορά, και την πρόοδο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Cedefop, 2014).

Οι ακόλουθες βασικές συστάσεις αναφέρουν: (α) Τα N.Q.F. απαιτούν χρόνο για να αναπτυχθεί η κατανόηση των εννοιών και να προωθηθεί η πολιτιστική αλλαγή, (β) η συμμετοχή των ενδιαφερομένων είναι ζωτικής σημασίας σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας για να διασφαλιστεί η δέσμευση, γ) οι εξελίξεις του N.Q.F. είναι επαναληπτικές, δηλαδή το υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης και το πλαίσιο προσόντων πρέπει να ευθυγραμμιστεί σταδιακά και προοδευτικά με το καθένα αντίστοιχα, δ) η υλοποίηση εντός των υποσυστημάτων πρέπει να είναι ισορροπημένη με τις γενικές εξελίξεις που θα υπάρξουν μεταξύ των συστημάτων, ε) το πλαίσιο πρέπει να είναι αρκετά χαλαρό για να φιλοξενεί διάφορους τύπους μάθησης, (στ) τα πλαίσια προσόντων είναι παράγοντες που θα πρέπει να επιτρέπουν αλλαγές, η ευθυγράμμιση με άλλες υποστηρικτικές πολιτικές και θεσμικές απαιτήσεις είναι απαραίτητη (Cedefop, 2014).

Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Κύπρο

Η Κύπρος, αναφέρεται ότι, κατά το τέλος του 2012, ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων που καλύπτει όλα τα επίπεδα και τους τύπους των επαγγελματικών προσόντων στα ισχύοντα υποσυστήματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, από την Πρωτοβάθμια έως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο ειδικά, το σύστημα των επαγγελματικών προσόντων της αποτελεί αναπόσπαστο και διαιρέσιμο μέρος του προτεινόμενου Εθνικού Πλαισίου, το οποίο ανέλαβε να επεξεργασθεί η Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Κύπρου. Επίσης, στο τέλος του 2012, υπήρξαν συζητήσεις για τις δυνατότητες συνδυασμού και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων (Cedefop, 2014).

Η απόφαση για τη δημιουργία ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων πάρθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο της Κύπρου τέσσερα χρόνια πριν, ενώ αμέσως μετά

συστήθηκε μια Εθνική Επιτροπή για την ανάπτυξη και τη δημιουργία του. Στις δύο τελευταίες Εκθέσεις Απογραφής, για το 2012 και το 2014, τονίζεται ότι το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων μπορεί μόνο τότε να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων, αν θεωρηθεί κομμάτι μιας ευρύτερης στρατηγικής, η οποία θα στηρίζει τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και θεσμικές ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας, την αξιολόγηση και την απονομή προσόντων. Στα πλαίσια αυτής της στρατηγικής, όμως, θα πρέπει να προστατεύεται και να διασφαλίζεται και η αξιοπιστία του συστήματος με την εξακρίβωση ότι όλα τα προσόντα είναι το αποτέλεσμα επίσημης διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης (Cedefop, 2014).

Έμφαση δίνεται και στην ανάγκη ν' αναπτυχθεί ένα πλαίσιο που θα είναι ανοικτό σε τίτλους που χορηγούνται εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, με την ενσωμάτωση ενός συστήματος επαγγελματικών προσόντων, θεσπισμένου από την προαναφερόμενη Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Κύπρου. Αυτά τα προσόντα θα αντιστοιχούν σε επαγγελματικά πρότυπα και σε πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια εργασίας ή μέσω κάποιας προσομοίωσης αυτής (όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια πρακτικής εξάσκησης) (Cedefop, 2014).

Οι συζητήσεις σχετικά με την αναγνώριση και την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης αποτέλεσαν σημαντικό μέρος της ανάπτυξης του Κυπριακού Πλαισίου Προσόντων, αφού συμμετείχαν σε αυτές πολυάριθμοι ενδιαφερόμενοι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς. Τα επαγγελματικά προσόντα που βασίζονται στην εμπειρία και αναμένεται να αποτελέσουν σημαντικό και απαραίτητο μέρος του Εθνικού της Πλαισίου Προσόντων, θεωρούνται ήδη σημαντικό κομμάτι στην επικύρωση της μη τυπικής μάθησης, μέσω της οποίας το Πλαίσιο προτίθεται να συνδέσει όλα τα προσόντα που αποκτώνται (μέσω της τυπικής, μη τυπικής και της άτυπης μάθησης), ενισχύοντας τους δεσμούς μεταξύ Αρχικής και Συνεχούς Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Cedefop, 2014).

Σημαντική θεωρείται επίσης και η πρόταση για τη δημιουργία μιας μόνιμης πλατφόρμας συνεργασίας μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων φορέων, δηλαδή των φορέων της πολιτείας από τη μια και των εκπρόσωπων των εργοδοτών, των οργανώσεων των εργαζομένων και της ακαδημαϊκής κοινότητας, από την άλλη. Σύμφωνα με τη σχετική Έκθεση, το Κυπριακό Πλαίσιο Προσόντων δεν μπορεί να λειτουργήσει μεμονωμένα, αλλά θα πρέπει να αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης στρατηγικής πολιτικής με αναγκαίες μεταρρυθμίσεις και θεσμικές ρυθμίσεις. Γι' αυτό

το λόγο φαίνεται να υιοθετείται στην Κύπρο μια ευέλικτη προσέγγιση. Θα βασίζεται στον προσανατολισμό προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, στην αποδοχή των διαφορών που παρατηρούνται στα υποσυστήματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης και όποτε αυτό χρειάζεται, στη χρήση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων και πρακτικών (Cedefop, 2014).

Η εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, οι διαδικασίες πιστοποίησης των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ακολουθούν τις αρχές, όπως έχουν τεθεί από τον «Ευρωπαϊκό Σύνδεσμο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (European Association for Quality Assurance in Higher Education: E.N.Q.A.) και τηρούνται σε όλον τον ευρωπαϊκό χώρο με βάση το κανονιστικό κείμενο της E.N.Q.A. «Ευρωπαϊκές Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (E.S.G.) (Α.ΔΙ.Π., 2014). Σκοπός του συνδέσμου είναι να καταγραφεί και αποτιμηθεί το έργο των ακαδημαϊκών μονάδων στο πλαίσιο πάντα της φυσιογνωμίας και των ιδιαιτεροτήτων τους (Α.ΔΙ.Π, 2007).

Η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) είναι η αρχή που πιστοποιεί στην Ελλάδα, κατόπιν αξιολόγησης, τα προγράμματα σπουδών ή το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας ενός ιδρύματος με βάση πάντα προκαθορισμένα κριτήρια και με τη βοήθεια ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2011). Η Α.ΔΙ.Π. δεν είναι ούτε ελεγκτικός ούτε παρεμβατικός μηχανισμός στη λειτουργία, την αποστολή ή τη φυσιογνωμία της ανώτατης εκπαίδευσης. Σκοπός της Α.ΔΙ.Π. είναι να διαμορφώσει και εφαρμόσει ένα ενιαίο σύστημα διασφάλισης ποιότητας, ως σύστημα αναφοράς για τα επιτεύγματα και το έργο που επιτελούν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Επίσης, να συγκεντρώσει και να κωδικοποιήσει τις κρίσιμες εκείνες πληροφορίες, που θα καθοδηγήσουν την Πολιτεία στην αποτελεσματική ενίσχυση της ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας.

Την ευθύνη για την εφαρμογή και επεξεργασία, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμό και υποστήριξη διαδικασιών αξιολόγησης ενός εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας, το οποίο αξιολογείται από την Α.ΔΙ.Π., το αναλαμβάνει η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.). Η ΜΟ.ΔΙ.Π. είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη των απαραίτητων διαδικασιών που οδηγούν στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του έργου και των υπηρεσιών ενός ιδρύματος. Επίσης, συνεργάζεται με την Α.ΔΙ.Π. για

την υποστήριξη των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης (Α.ΔΙ.Π., 2014).

Η μέθοδος που ακολουθείται στον ελληνικό χώρο για την αποτύπωση των στοιχείων, που περιλαμβάνονται στις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης ενός εκπαιδευτικού φορέα, βασίζεται σε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, που συνοψίζονται στη διδασκαλία, την έρευνα, τις υποδομές, τα προγράμματα σπουδών. Ελέγχεται η ποιότητα της συνεργασίας διδασκόντων και διδασκομένων, η διδασκαλία, η υποστήριξη. Αξιολογείται ο βαθμός ενσωμάτωσης μεθόδων έρευνας στη μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών και η ύπαρξη συνεργασιών ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εξετάζεται η ποιότητα των υπηρεσιών των βιβλιοθηκών, των τεχνολογικών υποδομών, της επάρκειας των χώρων. Σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, ελέγχεται ο προσανατολισμός των προγραμμάτων σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα προσόντα, όπως ορίζονται από το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (Ε.Π.Π.), η συμβατότητα αυτών των προγραμμάτων με τον χαρακτήρα των αντίστοιχων στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.). Ελέγχεται η ζήτηση στην αγορά εργασίας, η καταλληλότητα του διδακτικού προσωπικού και οι προϋποθέσεις που προσφέρονται για τη συνεχή επιστημονική του ανάπτυξη. Εξετάζεται η ποιότητα του διδακτικού έργου σε σχέση με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, όπως και η ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης που αφορούν εξοπλισμό, ηλεκτρονικά μέσα και διδακτικό υλικό (Α.ΔΙ.Π., 2014· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2011).

Στην Ελλάδα, η διαδικασία της πιστοποίησης διεξάγεται από την Α.ΔΙ.Π. στα πρότυπα των κριτηρίων των Ευρωπαϊκών Αρχών και Κατευθυντήριων Οδηγιών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Ε.Σ.Γ.). Ο νόμος 4009/2011, καθορίζει τα κριτήρια πιστοποίησης που αφορούν τα προγράμματα σπουδών. Γίνεται μια ιδιαίτερα περιορισμένη αναφορά στα κριτήρια για τη φυσιολογία των προγραμμάτων σπουδών, τη δομή τους, την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού και του ερευνητικού έργου, τη σχέση αποκτώμενων προσόντων και αγοράς εργασίας και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Επιπλέον, αναφέρονται επιγραμματικά κριτήρια όπως η θέσπιση στόχων για τη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων, τη διαδικασία λήψεων απόφασης και εφαρμογής για τη συνεχή βελτίωση, και η ύπαρξη τεκμηριωμένης βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όπως φαίνεται, η νομοθεσία δεν ορίζει στα πλαίσια των

κριτηρίων πιστοποίησης συγκεκριμένα κριτήρια που να αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα κριτήρια αυτά υπόκεινται ως προς την εφαρμογή τους, στην αρμοδιότητα και διαδικασίες που ακολουθεί κάποιος φορέας που προσφέρει αυτής της μορφής εκπαίδευση (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2011).

Επίσης, το 2017, εκδόθηκε ο νόμος για την «οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις» όπου αναφέρεται ότι μπορεί να οργανώνονται στα Α.Ε.Ι. διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για αποφοίτους των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), τα οποία θα παρέχουν διπλώματα επιπέδου 5 του Εθνικού και Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Ο νέος αυτός θεσμός είναι προφανές ότι για να εδραιωθεί θα συναντήσει δυσκολίες διότι θα προσκρούσει σε κατεστημένες ιδεολογίες, σε αρχική απαξίωση από τα πανεπιστήμια και ίσως αντιδράσεις από τα Ι.Ε.Κ. που κι αυτά παρέχουν διπλώματα επιπέδου 5 (ΦΕΚ Ν 4485/2017).

Όσο αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, αρμόδιος φορέας στην Ελλάδα είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), ο οποίος ακολουθεί τα κριτήρια ESG αντιστοιχώντας προσόντα σε επίπεδο Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στα πλαίσια του E.Q.A.V.E.T. (European Quality Assurance in Vocational Education and Training). Εξετάζει τους ίδιους δείκτες που ελέγχονται και στην Ευρώπη και αφορούν την τοποθέτηση των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας, τον βαθμό χρήσης των αποκτηθέντων γνώσεων, τα ποσοστά ανεργίας, τις εκπαιδευτικές ανάγκες, την εκπαίδευση των διδασκόντων (Cedefop, 2014). Οι δείκτες αυτοί ακολουθούνται με διαφορετικό τρόπο και βαθμό στις διάφορες χώρες, οι οποίες ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους προσανατολισμό δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης. Δεν παρατηρείται ούτε στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης μέριμνα για την εφαρμογή κριτηρίων που αφορούν αποκλειστικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Cedefop, 2014).

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν, όσο αφορά τον τρόπο που εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πιστοποίηση τόσο στον Ελλαδικό χώρο όσο και στο εξωτερικό, από φορείς πιστοποίησης οι οποίοι πιστοποιούν ιδρύματα και προγράμματα συμβατικής αλλά και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο πιστοποίησης το οποίο περιλαμβάνει τα κριτήρια που πρέπει να πληροί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα

ανώτατης εκπαίδευσης που προσφέρει προγράμματα σπουδών με βάση το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου να πιστοποιηθεί. Το μοντέλο αυτό δεν περιορίζεται αποκλειστικά στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά αφορά κάθε οργανισμό ή ιδιωτικό φορέα, ο οποίος προσφέρει, στα πλαίσια της λειτουργίας του, προγράμματα ή μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να συμβάλλει στη βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρει το προσωπικό που απασχολεί, αναπτύσσοντας τις γνώσεις και ικανότητές του. Στην περίπτωση αυτή, κάποια κριτήρια που αφορούν κυρίως τη λειτουργία των οργανισμών ή ιδιωτικών φορέων, είναι δυνατό να παραλειφθούν, λόγω της δομής και της φυσιογνωμίας με την οποία λειτουργούν. Επίσης, ενώ σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο της χώρας, για να πιστοποιηθεί ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης (Α.ΔΙ.Π., 2014) στην περίπτωση οργανισμών ή ιδιωτικών φορέων, αυτό δεν κρίνεται απαραίτητο.

Η αναφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται διότι στην Ελλάδα είναι μια σχετικά πρόσφατη κατάσταση, η οποία όμως επηρεάζει κατά πολύ τον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και ενισχύει την επαγγελματοποίησή της. Βλέπουμε να ξεπροβάλουν, από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, πληθώρα επιμορφωτικών σεμιναρίων, ακόμα και προπτυχιακών αλλά και μεταπτυχιακών προγραμμάτων, που είναι εξ ολοκλήρου από απόσταση, με δίδακτρα φυσικά, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο. Όλο αυτό καλλιεργεί μια προσέγγιση ενός «πελάτη-φοιτητή» που κυνηγάει πιστοποιήσεις και ακαδημαϊκούς τίτλους για μια θέση στη σύγχρονη αγορά εργασίας.

Συμπεράσματα

Καταληκτικά, η σχετική βιβλιογραφία φέρνει στην επιφάνεια τους προβληματισμούς σχετικά με την εφαρμογή των εθνικών πλαισίων προσόντων των χωρών. Έτσι, μπορεί να διαπιστωθεί η ανησυχία ότι αυτά τα πλαίσια, αντί να προσθέτουν αξία στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, στερούν ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους από διαφορετικούς, πολύ πιο ουσιαστικούς στόχους. Οι επικρίσεις προήλθαν από ορισμένες πρώιμες απόπειρες εφαρμογής πλαισίων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και αναφέρονται κυρίως σε εμπειρίες, εντός και εκτός Ευρώπης, από Εθνικά Πλαίσια που αναπτυχθήκαν πριν από το 2005, ιδίως στη Νέα Ζηλανδία, τη Νότια Αφρική και το Ηνωμένο Βασίλειο (Department for Curriculum Research, 2010).

Η επιλογή εδώ των δυο βόρειων χωρών (Αγγλία και Ιρλανδία) και τριών μεσογειακών χωρών (Πορτογαλία, Κύπρος, Ελλάδα) δεν είναι τυχαία. Οι βόρειες χώρες έχουν μεγάλη ιστορία στη βιομηχανία, είναι χώρες με υψηλό εισόδημα και έχουν παράδοση στα κολεγιακά πανεπιστήμια που συγκροτούνται από αυτοδιοικούμενα και ανεξάρτητα κολέγια, το καθένα από τα οποία έχει τη δική του περιουσία και έσοδα και δίνουν έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση. Ενώ οι μεσογειακές χώρες έχουν πληγεί από την οικονομική κρίση και το κράτος παίζει μεγάλο ρόλο για την ανώτατη εκπαίδευση, ειδικά στην Ελλάδα που τα πανεπιστήμια εξαρτώνται σχεδόν απόλυτα, για τη χρηματοδότηση της λειτουργίας τους, από το κράτος. Από τα παραπάνω, μπορεί να συνειδητοποιήσει κανείς ότι δεν υπάρχει ένα κοινό έδαφος υποδοχής του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για όλες τις χώρες μέλη της Ε.Ε.. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να παρακολουθείται και να αξιολογείται συστηματικά η υλοποίηση του, καθώς και η μεσοπρόθεσμη και η κατά το δυνατόν μακροπρόθεσμη επίδρασή του, ώστε να διασφαλίζεται η ποιοτική του δράση σε επίπεδο γενικότερης ανάπτυξης και προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.

Συμπεράσματα

Έπειτα από τη ανάδειξη σημαντικών ζητημάτων στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στα τέλη του 20^{ου} με αρχές του 21^{ου} αιώνα, η «προδιάθεση» για επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης μέσω των επιδράσεων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, η επισκόπηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, όπως επίσης η εξέταση του αν αυτό είναι ένα ουδέτερο εργαλείο πολιτικής, και τέλος η υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων από τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), καταλήγουμε ότι, παρότι το ζήτημα μπορεί να είναι περίπλοκο, οι προθέσεις της Ε.Ε. είναι ξεκάθαρες.

Οι αξίες και η ιδεολογία της καπιταλιστικής αγοράς εισβάλλουν στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, που μέχρι πρόσφατα ήταν σχετικά προστατευμένος, έχοντας τις δικές του ακαδημαϊκές αξίες. Βλέπουμε, όμως, μέσω των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ε.Ε. για τα πιστοποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα, ο χώρος της ανώτατης εκπαίδευσης να καλείται πλέον να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς. Έτσι, εντείνεται η μετάβαση από ένα πανεπιστήμιο που είναι σύμφωνο με το πρότυπο του Humboldt, σε ένα «επιχειρηματικό» πανεπιστήμιο. Κατ' επέκταση, αυτό αποβαίνει εις βάρος των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, οι οποίες δεν είναι άμεσα συνδεδεμένες με την αγορά εργασίας, άρα θεωρούνται μη χρήσιμες και υποφέρουν από τις περικοπές που υφίστανται. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, λοιπόν, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη νεο-φιλελεύθερη ιδεολογία, που υποστηρίζει ότι η αγορά λειτουργεί όπως αυτή «επιθυμεί» και απλά η Ε.Ε. διευκολύνει την ροή πληροφόρησης με διαφάνεια, αφήνοντας τους «παίκτες» της αγοράς, που στην περίπτωση μας είναι είτε τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, είτε οι ιδιωτικές επιχειρήσεις εκπαιδευτικών υπηρεσιών, να ισορροπήσουν.

Ουσιαστικά, οι πολιτικές πιστοποίησης των προσόντων και η εισαγωγή πλαισίων προσόντων εκφράζουν την τάση αυτή της επαγγελματοποίησης, που δεν είναι η ίδια με παλιότερα, διότι πια το ζήτημα της επαγγελματοποίησης αφορά και τα πανεπιστήμια, που ο ρόλος τους ιστορικά και η αποστολή τους μέχρι πρόσφατα ήταν διαφορετικοί από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που είναι τεχνολογικά προσανατολισμένα και επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών.

Τα πλαίσια προσόντων δεν μπορούν να θεωρηθούν ως μια ουδέτερη πολιτική αλλά ως εργαλείο διαχείρισης, σε όρους πολιτικούς και σε όρους εκπαιδευτικής πρακτικής μέσα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, που πλαισιώνουν την αντίληψη του πώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση πρέπει να οργανώνεται και να εφαρμόζεται. Αλλά όπως όλες οι πολιτικές, έτσι και αυτή δεν είναι μια ουδέτερη πολιτική. Οι πολιτικές είναι για να παρέμβουν, να αλλάξουν και να τροποποιήσουν κάποιου είδους κοινωνική πρακτική, στη δικιά μας περίπτωση την εκπαίδευση. Με το να φτιάχνονται ουδέτερες πολιτικές και ουδέτερα πολιτικά εργαλεία, δίνονται τεχνικές λύσεις σε προβλήματα, όπως για παράδειγμα η διαρθρωτική ανεργία και έτσι υπάρχει όλο και λιγότερο η ανάγκη να συζητηθούν με μια κριτική ματιά.

Οι πολιτικές βασίζονται σε ιδέες και υποθέσεις σχετικά με το πώς η κοινωνία λειτουργεί και το πώς πρέπει οι πόροι να κατανεμηθούν. Σημαντικό είναι να έχει κανείς μια κριτική ματιά στο πώς αντιλαμβάνονται τις πολιτικές μάθησης και πώς μεταφέρονται αυτές οι πολιτικές ανά τις χώρες μέλη της Ε.Ε..

Το βασικό επιχείρημα, λοιπόν, που διατυπώθηκε στη παρούσα μελέτη, αφορούσε τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι πολιτικές πιστοποίησης και η εισαγωγή πλαισίων προσόντων στα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών-μελών της Ε.Ε.. Φαινομενικά, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων δημιουργήθηκε ως ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, με κύριο στόχο την επίτευξη της διαφάνειας. Παρόλα αυτά, διαπιστώνεται ότι δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο πολιτικής, διότι προωθεί περαιτέρω την επαγγελματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές αυτές τείνουν να «θολώνουν» τα όρια μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των υπόλοιπων μετα-δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Έτσι, μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα που έγινε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν υπάρχουν ηχηρές αποδείξεις ότι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων είναι το καταλληλότερο εργαλείο για να λύσει τις προκλήσεις που τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν λόγω της παγκοσμιοποίησης. Αντιθέτως, τα πλαίσια προσόντων φαίνεται να πηγάζουν από την ίδια λογική, η οποία έχει οδηγήσει στην αύξηση της επαγγελματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης και βοήθησε στην εγκαθίδρυση των αρχών της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μαζί με την παγκοσμιοποίηση-διεθνοποίηση της οικονομίας, λοιπόν, ακολούθησε και η παγκοσμιοποίηση-διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου παρατηρούμε

με τον καιρό ότι κλιμακώθηκαν και εξελίχθηκαν οι στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μπήκαν τα θεμέλια από τη δεκαετία του 1950 για την προώθηση της επαγγελματοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά το φαινόμενο αυτό συνεχίζεται έως και σήμερα σε μεγαλύτερο βαθμό προς την ίδια κατεύθυνση.

Κατά συνέπεια, δίνοντας έμφαση στην επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου και βάζοντας ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των εφήμερων αναγκών της αγοράς εργασίας, σταματά πλέον το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα να είναι ο βασικός πάροχος εκπαίδευσης, διότι η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι δεν καλύπτονται από εκεί οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και εγκαινιάζει μια καινούργια εποχή, όπου η διά βίου μάθηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των πολιτών της. Επιπρόσθετα, η εμπορευματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης είναι φανερή, με τα όχι λίγα προγράμματα προώθησης της κινητικότητας, εστιάζοντας στην εξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και στην εισαγωγή αλλοδαπών φοιτητών. Πίσω από την πρόφαση του εκδημοκρατισμού της ανώτατης εκπαίδευσης και της υπόσχεσης για αξιοκρατία απέναντι στις ευκαιρίες της αγοράς εργασίας, ο χώρος της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης καταλήγει να είναι ένα «υποσύστημα της οικονομίας». Αυτό συμβαίνει γιατί μέσω των πολιτικών πιστοποίησης, η Ε.Ε. επενδύει σε ένα καταρτισμένο εργατικό δυναμικό, που συνεχώς ανανεώνει τις γνώσεις του και εν τέλει καταλήγει να υπηρετεί μια ανταγωνιστική οικονομία.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, από την άλλη μεριά, μπορεί να δημιουργήθηκε για την αύξηση της διαφάνειας, της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης και τη «γεφύρωση» των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφορετικών χωρών, αλλά βλέπουμε ότι η συγκρισιμότητα είναι προβληματική, καθώς πρέπει να γεφυρωθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου διακυβούνται πολύ διαφορετικές επιστημολογικές ανησυχίες και όπου οι εκπαιδευτικοί τομείς έχουν διαφορετικούς σκοπούς. Ακόμα, στην περίπτωση των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων, πρέπει επίσης να γεφυρωθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματωμένα σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα.

Ειδικότερα στην Ελλάδα, παρατηρούμε περισσότερο τις επιπτώσεις των πολιτικών αυτών μέσα από το πρίσμα των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που υφίσταται. Διανύοντας, λοιπόν, μια περίοδο οικονομικής κρίσης, με αυξημένο το φαινόμενο της ανεργίας, ιδιαίτερα στους νέους, η θωράκιση των βιογραφικών τους με όσες περισσότερες πιστοποιήσεις είναι δυνατόν, φαντάζει ως λύση στην αναζήτηση εργασίας. Όταν όμως, ούτε αυτό επιφέρει καρπούς, τότε ένα μεγάλο ποσοστό

μεταναστεύει σε άλλες χώρες της Ευρώπης επιδιώκοντας να επιστρατεύσει τα προσόντα του εκεί, ώστε να βρει κάποια εργασία. Παρόλα αυτά, δεν συναντάμε παρόμοια κατάσταση στις βόρειες χώρες της Ευρώπης. Οι χώρες αυτές έχουν μεγάλη ιστορία στη βιομηχανία, είναι χώρες με υψηλό εισόδημα και έχουν παράδοση στα κολεγιακά πανεπιστήμια που συγκροτούνται από αυτοδιοικούμενα και ανεξάρτητα κολέγια, το καθένα από τα οποία έχει τη δική του περιουσία και έσοδα, δίνοντας έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Καταληκτικά, δεν υπάρχει ένα κοινό έδαφος υποδοχής του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για όλες τις χώρες μέλη της Ε.Ε. και άρα η εφαρμογή του είναι αδύνατη χωρίς τα εκπαιδευτικά συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης της εκάστοτε χώρας να μην υποστούν ανεπανόρθωτες επιπτώσεις στις εθνικές πολιτικές εκπαίδευσης και στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσής τους γενικότερα. Από ότι φάνηκε για την Ε.Ε., οι έννοιες οικονομία και ευημερία ήταν και είναι ταυτολογικές.

Πηγές-Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ασδεράκη, Φ. Στ. (2008). *Ευρώπη και παιδεία: Ο ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσάκης Ι., (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γράβαρης, Δ. (επιμ.) (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κρατών και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευστρατόγλου, Κ. (1994). *Ελεύθερη διακίνηση εργαζομένων στην Κοινότητα και η πολιτική απασχόλησης στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Ιωακειμίδης, Π. (1995). *Ευρωπαϊκή πολιτική Ένωση, Θεωρία - Διαπραγματεύσεις, Θεσμοί και Πολιτικές, Η συνθήκη του Maastricht και η Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κάτσικας, Χ. (2005). *Ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιανός, Α. (2012). *Το εκκρεμές της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης: από τον εκδημοκρατισμό της μεταπολίτευσης στον αστερισμό της διαδικασίας της Μπολόνια*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαραβέγιας, Ν. (1989). Η ευρωπαϊκή εσωτερική αγορά και η δυναμική των περιφερειακών ανισοτήτων. Στο Π. Καζάκος (επιμ.), *Η εξέλιξη της εσωτερικής αγοράς στην Ευρώπη και η Ελλάδα* (σ. 335-361). Αθήνα: Ιονική Τράπεζα.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Πασιάς, Γ. Κ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική 1950-1999*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: Η Στρατηγική της Λισσαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές 2000-2006. Τόμος Β'*. Αθήνα: Gutenberg.

- Πρόκου, Ε. (επιμ.) (2011). *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: Συγκριτική και διεθνής προσέγγιση*. Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής - Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος Α., & Καβασακάλης Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/226>.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Συγκρότηση: Θεματολογία: Μεθοδολογία υλοποίησης: Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2010). *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υψηλάντης, Π. (2014). *Αξιολόγηση & Ακαδημαϊκή Πιστοποίηση μετά το Ν.4009/11*. Εισήγηση σε ημερίδα ΜΟ.ΔΙ.Π. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος, Ιανουάριος, 28.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1992)

Ξενόγλωσση

- Allais, S., Raffé, D. & Young, M., (2009). *Researching NQFs: some conceptual issues*. Employment Working Paper No. 44. Geneva: International Labour Organisation.
- Bosch, G. & Charest, J. (eds) (2009). *Vocational Training, International Perspectives*. New York: Routledge.
- Canning, R. (1999). Discourses on competence: A case study of students' experience of higher level National/Scottish Vocational Qualifications. *Journal of Education and Work*, 12(2), 201-213. <http://dx.doi.org/10.1080/1363908990120205>.
- Cort, P. (2010). *Stating the obvious: The European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool*. Department for Curriculum Research, The Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen, Denmark.

- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological Perspectives*. Oxon-New York: Routledge.
- Esping-Andersen, G. (ed.) (2002). *Why we need a New Welfare State*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Mehaut, P. & Winch, C. (2012). The European Qualification Framework: skills, competences or knowledge? *European Educational Research Journal*, 11(3), 369-381.
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-394.
- Prokou, E. (2014). Accreditation Policies and Changing Patterns of Higher Education in Europe. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20(4), 87-96.
- Raffe, D. (2003). Simplicity Itself: the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. *Journal of Education and Work*, 16(3), 239-257.
- Young, M. (2003). National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Education and Work*, 16(3), 223-237.
- Young, M. (2007). Qualifications Frameworks: some conceptual issues. *European Journal of Education*, 42(4), 445-457.

Πηγές

A' Συστάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου

Σύσταση 2006/962/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006. Επίσημη Εφημερίδα L 394 της 30.12.2006.

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008. Επίσημη Εφημερίδα C 111 της 6.5.2008.

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009. Επίσημη Εφημερίδα C 155, 8.7.2009.

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009. Επίσημη Εφημερίδα C 155, 8.7.2009.

B' Νόμοι

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Νόμος 4009/2011 ΦΕΚ.195/ 6 Σεπτεμβρίου 2011. Τεύχος Α' άρθρο 72 παρ. 1-4.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Νόμος 4009/2011 ΦΕΚ.195/ 6 Σεπτεμβρίου 2011. Τεύχος Α΄ άρθρο 46 παρ. 1-4.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Νόμος 4485/2017.

European Union Law. Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σελ. C 104/2.

Γ΄ Πρακτικά Συνεδρίων

Πανδής, Π. *Οι πολιτικές κινητικότητας ως κλειδί της προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Πρακτικά Συνεδρίου:

<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/pandis.ht>

Allais, S. (2011). *What are skills? Rethinking the relationships between labour markets, social policy and skills developments*. Paper presented at the Global Labour University Conference, The Politics of Labour and Development. Retrieved from:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6308098/2011.10.22.What_are_skills.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1516986302&Signature=pWSMJ1w6U3cYcW83u0cPOscO4WM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWhat_are_skills_Rethinking_the_relations.pdf

Δ΄ Ιστοσελίδες

European Higher Education Area and Bologna Process:

<http://www.ehea.info/> (πρόσβαση στις: 21/05/17)

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση» στο Eur-lex:

<http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/?uri=URISERV%3Aef0018> (πρόσβαση στις: 21/05/17)

Η Στρατηγική της Λισαβόνας στο Eur-lex:

<http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11325> (πρόσβαση στις: 21/05/17)

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)

<http://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity> (πρόσβαση στις: 21/05/17)

European Commission, The Erasmus programme:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningprogramme/doc80_en.htm. (πρόσβαση στις: 25/12/17)

European Commission, Education and Training:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc48_en.htm (πρόσβαση στις: 25/12/17)

Αξιολόγηση Ιδρύματος και Πιστοποίηση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π. (2004):

<http://www.uop.gr/modip/images/stories/proimio.pdf> (πρόσβαση στις: 25/12/17)

Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ενημερωτικό Φυλλάδιο. Α.Δ.Ι.Π. (2007):

http://www.di.uoa.gr/sites/default/files/EnimerotikoADIP_v3.pdf (πρόσβαση στις: 25/12/17)

Europa, Προαγωγή της πλήρους συμμετοχής των νέων στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνία:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11103_el.htm.

(πρόσβαση στις: 25/12/17)

Europa, Λευκό βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Διδασκαλία και Μάθηση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης:

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/95/162&format=HTML&aged=1&language=EL&guiLanguage=en> (πρόσβαση στις: 25/12/17)

Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EL:PDF>.

Global inventory of regional and national qualifications frameworks, v. II: national and regional cases, Cedefop, 2015:

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2213-0> (πρόσβαση στις: 25/12/17)

Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries, Cedefop:

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6127> (πρόσβαση στις: 25/12/17)

UNESCO (2005), Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education, ED-2005/WS/76 (Paris, UNESCO) (πρόσβαση στις: 04/01/18)

Europass: <https://europass.cedefop.europa.eu/about> (πρόσβαση στις: 04/01/18)

E-twinning: <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm> (πρόσβαση στις: 25/12/17)

European Commission: Education and Training <https://ec.europa.eu/education/> (πρόσβαση στις: 04/01/18)

Analysis Report of Association of British Universities, 2014:

<http://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/Pages/data-analysis-reports.aspx> (πρόσβαση στις: 04/01/18)