

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική

**Εκπαίδευση και επαγγελματική κινητικότητα στην Ελλάδα και την Ευρώπη του  
21ου αιώνα: όψεις εμπειρικών δεδομένων και κοινωνιολογικές προεκτάσεις.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΣΙΓΓΑΝΟΣ ΦΩΤΗΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Φωτόπουλος Νίκος, καθηγητής, μέλος επιτροπής, επιβλέπων

Βενιέρης Δημήτρης, καθηγητής, μέλος επιτροπής

Λαλιώτη (Μπέρρυ) Βαρβάρα, καθηγήτρια, μέλος επιτροπής

Κόρινθος, 2022

©2020

Τσίγγανος Φώτης

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All Rights Reserved

Η σελίδα του Copyright διασφαλίζει από μόνη της τα δικαιώματα σας σε περίπτωση προσφυγής ή παράβασης, βάσει του Ν2121/93 (Φ.Ε.Κ. Α25).

Η χρήση κάθε υλικού με κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα (Copyright) στην εργασία σας προϋποθέτει γραπτή άδεια του ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων.

Θερμές ευχαριστίες στον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Νίκο Φωτόπουλο, διότι χωρίς τη πολύτιμη βοήθεια του δε θα ήταν δυνατή η σύσταση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης τον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική» κ. Δημήτρη Βενιέρη, του οποίου την αμέριστη στήριξη είχα σε κάθε πρόκληση που ενδεχομένως αντιμετώπισα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
Κεφάλαιο 1: Βασικά Θεωρητικά και Εννοιολογικά Ζητήματα.....	9
1.1: Βασικές Έννοιες και τυπολογίες στο πεδίο της Εκπαίδευσης.....	9
1.2: Εκπαίδευση και Κοινωνική Πολιτική: μια δομική σχέση .....	15
Κεφάλαιο 2: Φαινόμενα Κοινωνικών και Εκπαιδευτικών Μετασχηματισμών.....	19
2.1: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες.....	19
2.2: Σχολική Διαρροή και ομάδες Neets.....	23
2.3: «Brain Drain» και Κινητικότητα.....	27
2.4: Κινητικότητα: βασικά ζητήματα, είδη και τυπολογίες.....	30
Κεφάλαιο 3: Η διεθνής διάσταση της Εκπαίδευσης στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης.....	40
3.1: Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση.....	40
3.2: Εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα: δομή και βασικά χαρακτηριστικά....	46
3.3: Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα.....	61
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	68
Κεφάλαιο 4: Εκπαίδευση και επαγγελματική κινητικότητα στη σύγχρονη παγκοσμιοποίηση.....	68
4.1: Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	68
4.2: Μεθοδολογία της έρευνας.....	68
4.3: Βασικές τάσεις και ευρήματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	69
4.4: Εκπαίδευση και Ανεργία: ο ρόλος τους στη κινητικότητα των νέων.....	73

4.5: Brain drain και μετανάστευση υπερεκπαιδευμένων.....	77
4.6: Επίδραση της εκπαίδευσης στη κινητικότητα.....	79
4.7: Σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής κινητικότητας βάση διεθνών φορέων .....	81
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	87
Βιβλιογραφία.....	91

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *"Εκπαίδευση και επαγγελματική κινητικότητα στην Ελλάδα και την Ευρώπη του 21ου αιώνα: όψεις εμπειρικών δεδομένων και κοινωνιολογικές προεκτάσεις"* του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Έχει ως στόχο την αναφορά και ανάλυση των ποικίλων μεθόδων και πολιτικών αλλά και των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία έχουν αναπτυχθεί στο πέρασμα των χρόνων τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αναφορικά με τις μορφές εκπαίδευσης, εργασίας και κινητικότητας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Η εργασία χωρίζεται σε δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος.

Στο θεωρητικό μέρος, το οποίο αποτελεί και το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας, αναλύεται το εννοιολογικό πλαίσιο των όρων της εκπαίδευσης και της κινητικότητας, τα είδη και οι τύποι τους, τα φαινόμενα που συναντώνται εντός τους, όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η σχολική διαρροής, οι ομάδες Neets κ.α. Επιπλέον αναλύονται τάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε Ευρωπαϊκό και Ελλαδικό επίπεδο καθώς και οι εξελίξεις και οι υφιστάμενες εξελίξεις και μεταβολές τους. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, στο οποίο ακολουθείται η ίδια βιβλιογραφική μέθοδος και ερμηνεία κειμένων, όπου κεντρικό ζήτημα ανάλυσης αποτελεί η σχέση της κινητικότητας με την εκπαίδευση, όπου αναδεικνύονται πιο σύνθετα ζητήματα όπως η μετανάστευση των υπερεκπαιδευόμενων, η ανεργία των νέων και η επίδραση της εκπαίδευσης πάνω στη κινητικότητα των πολιτών. Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα και η βιβλιογραφία για την σύνοψη και επιστημονική τεκμηρίωση της εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, κινητικότητα, ανεργία, μετανάστευση, παγκοσμιοποίηση.

## ABSTRACT

This paper was prepared in the framework of the Postgraduate Programme "Education and professional mobility in Greece and Europe in the 21st century: empirical data and sociological implications" of the Department of Education and Social Policy of the University of Peloponnese. It aims to report and analyse the various methods and policies as well as social phenomena that have developed over the years both in Greece and in the European Union, regarding the forms of education, work and mobility according to the literature. The paper is divided into two main parts, the theoretical and the research part.

The theoretical part, which constitutes the major part of the paper, analyses the conceptual framework of the terms education and mobility, their categories and types, the phenomena that occur within them, such as social inequalities, school dropout, neet units, phenomena and situations that affect them and those by which they are affected, such as globalisation. In addition, the educational system at the Greek and European level is analysed as well as their developments and current developments and changes. This is followed by the research part, in which the same bibliographical method and textual interpretation is followed, where the central issue of analysis is the relationship between mobility and education, where more complex issues such as the migration of overeducated people, youth unemployment and the impact of education on the mobility of citizens are highlighted. This is followed by the conclusions and the bibliography to summarise and scientifically substantiate the paper.

Keywords: education, mobility, unemployment. emigration, globalization.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση επιφέρει μια φυσική και διαρκή αλλαγή στη λογική του ατόμου και στην ικανότητά του να επιτύχει τον επιδιωκόμενο στόχο. Μας διευκολύνει να διερευνήσουμε τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μας και το καθιστά έτοιμο να τους εκφράσει σε διάφορες μορφές.

Η εκπαίδευση υπερβαίνει αυτό που λαμβάνει χώρα εντός των τεσσάρων τοίχων της σχολικής αίθουσας. Ένα παιδί παίρνει την εκπαίδευση από τις εμπειρίες του εκτός σχολείου καθώς και από εκείνες εντός με βάση αυτούς τους παράγοντες. Υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι εκπαίδευσης, δηλαδή η τυπική, η άτυπη και η μη τυπική. Καθένας από αυτούς τους τύπους αναλύεται παρακάτω.

Η τυπική εκπαίδευση (formal education) ή η επίσημη μάθηση πραγματοποιείται συνήθως στους χώρους του σχολείου, όπου ένα άτομο μπορεί να μάθει βασικές, ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές δεξιότητες. Τα μικρά παιδιά συχνά φοιτούν σε παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο, αλλά συχνά η επίσημη εκπαίδευση αρχίζει στο δημοτικό σχολείο και συνεχίζεται με το γυμνάσιο. Η μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ή τριτοβάθμια εκπαίδευση) πραγματοποιείται συνήθως σε κολέγιο ή πανεπιστήμιο, το οποίο μπορεί να χορηγεί ακαδημαϊκό πτυχίο. Συνδέεται με ένα συγκεκριμένο ή στάδιο και παρέχεται βάσει συγκεκριμένων κανόνων και κανονισμών. Η τυπική εκπαίδευση παρέχεται από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που υποτίθεται ότι είναι αποτελεσματικοί στην τέχνη της διδασκαλίας. Επίσης, τηρείται αυστηρή πειθαρχία. Τόσο ο μαθητής όσο και ο δάσκαλος έχουν επίγνωση των γεγονότων και συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Η άτυπη εκπαίδευση (informal education) μπορεί να είναι ένας γονέας που μαθαίνει στο παιδί του πώς να ετοιμάζει ένα γεύμα ή να κάνει ποδήλατο. Οι άνθρωποι μπορούν επίσης να αποκτήσουν άτυπη εκπαίδευση διαβάζοντας πολλά βιβλία από μια βιβλιοθήκη ή εκπαιδευτικούς ιστότοπους. Άτυπη εκπαίδευση είναι όταν δε λαμβάνει χώρα, σε σχολείο και δεν χρησιμοποιείται κάποια συγκεκριμένη μέθοδος μάθησης. Σε αυτό το είδος εκπαίδευσης δεν εμπλέκονται συνειδητές προσπάθειες. Δεν είναι ούτε προσχεδιασμένη, ούτε σκόπιμη. Μπορεί να μαθαίνεται σε κάποια αγορά, σε κάποιο

εργασιακό χώρο ή στο σπίτι. Σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση, η άτυπη εκπαίδευση δεν παρέχεται από κάποιο ίδρυμα όπως το σχολείο ή το κολέγιο. Η άτυπη εκπαίδευση δεν παρέχεται σύμφωνα με κάποιο σταθερό χρονοδιάγραμμα. Δεν απαιτείται καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Η άτυπη εκπαίδευση αποτελείται από εμπειρίες και την πραγματική διαβίωση στην οικογένεια ή την κοινότητα.

Η μη τυπική εκπαίδευση (non-formal education) περιλαμβάνει τη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, την εκπαίδευση αλφαριθμητισμού ενηλίκων ή την προετοιμασία για σχολική ισοτιμία. Στη μη τυπική εκπαίδευση, κάποιος (που δεν πηγαίνει σχολείο) μπορεί να μάθει γραμματισμό, άλλες βασικές δεξιότητες ή δεξιότητες εργασίας. Η κατ' οίκον εκπαίδευση, η εξατομικευμένη διδασκαλία (όπως η προγραμματισμένη μάθηση), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή είναι άλλες δυνατότητες. Η μη τυπική εκπαίδευση μεταδίδεται συνειδητά και σκόπιμα και εφαρμόζεται συστηματικά. Πρέπει να οργανώνεται για μια ομοιογενή ομάδα. Η μη τυπική εκπαίδευση θα πρέπει να προγραμματίζεται ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες της προσδιορισμένης ομάδας. Αυτό θα απαιτήσει ευελιξία στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και του συστήματος αξιολόγησης.

Τα σχολεία έχουν από καιρό αναγνωριστεί από τους κοινωνιολόγους ως βασικοί θεσμοί μέσα στην κοινωνία, υπεύθυνοι για τη συμβολή τους στο εθνικό, δημόσιο αγαθό, τη συμβολή τους στη δομική συγκόλληση που κρατά ενωμένους τους διαφορετικούς εθνικούς πληθυσμούς, την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου που τροφοδοτεί τις μηχανές του έθνους-κράτους και την κοινωνικοποίηση των νέων στις δομές που διέπουν την κοινωνία (Engel, Maxwell, Yemini, Koh, 2021). Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης και κοινωνικής αναπαραγωγής, ιδίως τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν τόσο οι μικρο- όσο και οι μακρο-διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής- τις σχέσεις μεταξύ σπιτιού και σχολείου σε αυτές τις διαδικασίες- και τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία μπορούν στην πραγματικότητα να διαταράξουν αυτές τις αναπαραγωγικές τάσεις.

Θα συναντήσουμε όρους όπως η «διαρροή εγκεφάλων» (brain drain), ένας όρος που έχει καταλήξει να εξηγεί τη μεγάλης κλίμακας μετανάστευση μορφωμένων ατόμων από τις χώρες όπου γεννήθηκαν. Όταν ένα έθνος εξαντλεί το ανθρώπινο κεφάλαιό του,

η οικονομική ανάπτυξη παρεμποδίζεται, αφήνοντας τους πολίτες που παραμένουν σε δεινή θέση.

Παρακάτω θα διερευνηθούν και τα φαινόμενα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας, Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) ο 10ος στόχος της βιώσιμης ανάπτυξης αποσκοπεί στη μείωση, έως το 2030, των ανισοτήτων που βασίζονται στο εισόδημα, το φύλο, την ηλικία, την αναπηρία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή, την τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία και τις ευκαιρίες. Η μείωση αυτών των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων εντός και μεταξύ των χωρών δεν είναι μόνο το κλειδί για να διασφαλιστεί ότι κανείς δεν θα μείνει πίσω, αλλά αποτελεί επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για τη βιώσιμη μείωση της φτώχειας και την κοινωνική συνοχή. Η ανισότητα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη. Σε αντίθεση με τη φτώχεια -ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να οριστεί σε ατομικό επίπεδο- η ανισότητα είναι μια σχεσιακή έννοια που αναφέρεται σε διαφορές μεταξύ ατόμων ή ομάδων και καλύπτει διάφορες διαστάσεις όπως η οικονομική κατάσταση, η κοινωνική θέση ή ακόμα και το πολιτιστικό κεφάλαιο ενός ατόμου.

Θα εξεταστεί πώς η παγκοσμιοποίηση έχει μεταμορφώσει ριζικά τον κόσμο από κάθε άποψη, ιδιαίτερα την παγκόσμια οικονομία, η οποία έχει γίνει όλο και περισσότερο διασυνδεδεμένη και αλληλοεξαρτώμενη. Έχει καταστήσει την παγκόσμια οικονομία ανταγωνιστικότερη και περισσότερο βασισμένη στη γνώση, ιδίως στις ανεπτυγμένες δυτικές χώρες. Η παγκόσμια εκπαίδευση διασυνδέει μεθόδους διδασκαλίας από παγκόσμια συστήματα για να ενθαρρύνει τη διεθνή ανάπτυξη της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας, καθώς και τη συμβολή στην ενίσχυση των παγκόσμιων βιομηχανιών. Αυτές οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες δίνουν προτεραιότητα στην παγκόσμια πρόσβαση στο σχολείο από το δημοτικό έως το πανεπιστημιακό επίπεδο, υποκινώντας μαθησιακές εμπειρίες που προετοιμάζουν τους μαθητές για πολυεθνικούς εργασιακούς ρόλους.

Τέλος θα εξετάσουμε το φαινόμενο της εκπαίδευσης στη σύνδεση του με την μετανάστευση και την ανεργία και θα αναλύσουμε στο βαθμό που επηρεάζει την κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα των πολιτών.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 1. Βασικά Θεωρητικά και Εννοιολογικά Ζητήματα

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα εστιάσουμε στους ορισμούς και τις έννοιες γύρω από την Εκπαίδευση και την Κινητικότητα σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης των βασικότερων διαδικασιών που τις επηρεάζουν έμμεσα και άμεσα, τη καθεμία ξεχωριστά, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που ενδέχεται να προκύπτουν στη μεταξύ τους σχέση.

#### 1.1. Βασικές Έννοιες και τυπολογίες στο πεδίο της Εκπαίδευσης

Ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού της ερευνητικής κοινότητας. Τόσο στα γραπτά των ερευνητών και των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, όσο και στα επίσημα κείμενα των εθνικών και διεθνών οργανισμών, υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός αναφορών στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, στο ρόλο και τη σημασία τους για τις σύγχρονες κοινωνίες, στους σκοπούς και τους στόχους τους, αλλά και στο περιεχόμενό τους. Ωστόσο, έχει επισημανθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις οι αναφορές αυτές συνιστούν ταυτολογία (Βεργίδης, 2002: 243), δηλαδή αναφέρονται στη δια βίου εκπαίδευση, σημαίνει ότι μαθαίνουμε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας.. Συχνά, επίσης, η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης παραπέμπει σε διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων ή στην ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση, αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. (Καραλής, 2014).

Πριν γίνει αναφορά στο περιεχόμενο των όρων δια βίου μάθηση και εκπαίδευση καθώς και στις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι απαραίτητο να παραθέσουμε την κλασική πλέον τυπολογία των Coombs & Amhed (1974: 8) για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σύμφωνα με την οποία οι διαδικασίες της εκπαίδευσης και οι διαδικασίες μάθησης μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής: Πρώτον την Τυπική Εκπαίδευση, δηλαδή το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό

σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, το οποίο περιλαμβάνει γενικά ακαδημαϊκά, διάφορα εξειδικευμένα προγράμματα και ιδρύματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. (Καραλής, 2014). Δεύτερον, τη Μη-Τυπική Εκπαίδευση, τη κατηγορία αυτή που περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένα είτε ως κομμάτι μιας ευρύτερης διεργασίας, που απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς. (Καραλής, 2014). Και τρίτον την Άτυπη Εκπαίδευση, δηλαδή τη δια βίου διαδικασία κατά την οποία κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή του εμπειρία και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. (Καραλής, 2014).

Ο όρος δια βίου εκπαίδευση έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη), ταυτόχρονα όμως παραπέμπει και σε «μια φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται σαν μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (CEDEFOP, 1996: 80). Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2001: 138):

“Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.”

Ο ορισμός της UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση επισημαίνει ότι: “.... δηλώνει ένα σχέδιο χωρίς περιορισμούς που αποσκοπεί στη μεταρρύθμιση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική εκπαίδευση, πρέπει να επεκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν σε όλους τους ανθρώπους την ευκαιρία να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Οι διαδικασίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη μάθηση και αφορούν τα παιδιά, τους νέους

και τους ενήλικες όλων των ηλικιών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με οποιαδήποτε μορφή, θα πρέπει να εξετάζονται συνολικά. (UNESCO Institute, 2015).

Σημειώνουμε ότι ο παραπάνω ορισμός διαφοροποιεί τη δια βίου εκπαίδευση από τη δια βίου μάθηση (δηλαδή το θεσμό και τις διαδικασίες από το αποτέλεσμα). Η μονομερής αναφορά στη δια βίου μάθηση δεν αποτελεί παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη ότι η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποκομμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, οι οποίες θεσμοθετούνται με ευθύνη του κράτους και της κοινωνίας στο σύνολό της. (Καραλής, 2014).

Η εκπαίδευση ενηλίκων, αν και είναι πιο καθορισμένος όρος από τη δια βίου εκπαίδευση (αφού ξεχωρίζει τουλάχιστον με βάση την ηλικία των εκπαιδευομένων), συναντάται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικιλόμορφη εννοιολογική σημασία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Knowles, η σύγχυση γύρω από το περιεχόμενο του όρου "εκπαίδευση ενηλίκων" οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιείται με τρεις τουλάχιστον διαφορετικές σημασίες. Με την ευρύτερη έννοιά του ο όρος αναφέρεται σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από τους ενήλικες. Σε μια πιο τεχνική ερμηνεία, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει οργανωμένες δραστηριότητες που διεξάγονται από διάφορους οργανισμούς με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Σε ένα άλλο επίπεδο, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει το συνδυασμό των παραπάνω διαδικασιών προς την κατεύθυνση ενός κινήματος που επικεντρώνεται στο αίτημα για διαρκή πρόσβαση των ενηλίκων πολιτών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. (Knowls, 1998).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1977) η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα που σχεδιάζεται σκόπιμα από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα για να καλύψει οποιαδήποτε εκπαιδευτική ανάγκη ή ενδιαφέρον, η οποία μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ατόμου που έχει περάσει την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και του οποίου η κύρια δραστηριότητα δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η "σφαίρα" του καλύπτει επομένως τις μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό. (Rogers, 1999: 55). Όπως συμπεραίνουμε, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη δια βίου μάθηση, από την οποία διακρίνεται όχι με βάση το κριτήριο της ενηλικίωσης, αλλά με βάση την

απόσταση από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. (OECD, 2002). Είναι επίσης σαφές ότι ο ορισμός αυτός αναφέρεται στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση με βάση την τυπολογία του Coombs, αποκλείοντας τις διαδικασίες της άτυπης εκπαίδευσης.

Βάση της UNESCO, με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων εννοούμε ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, μέσω των οποίων (διαδικασιών) τα άτομα που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις (Βεργίδης, 1997: 3). Αυτός ο ορισμός της UNESCO ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον ορισμό του ΟΟΣΑ, με τη διαφορά ότι το κριτήριο της ενηλικίωσης (και μάλιστα σε σχέση με την εκάστοτε κοινωνία) τίθεται σαφώς, προκειμένου να διαφοροποιηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων από τη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, η μέριμνα για την κάλυψη των ελλείψεων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος εκφράζεται πιο έντονα στον ορισμό της UNESCO από ό,τι στον ορισμό του ΟΟΣΑ, ενώ και πάλι το πεδίο εφαρμογής της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν περιλαμβάνει δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης. εκπαίδευσης. (Καραλής, 2014).

Ο σύνθετος όρος "εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων" χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τη στενή σχέση μεταξύ των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικες και της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και, κατά συνέπεια, με τις ανάγκες της οικονομίας: Σύμφωνα με τον ορισμό του CEDEFOP ο όρος επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται "στο τμήμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική ικανότητα του εκπαιδευόμενου..." (CEDEFOP 1996: 51). Είναι προφανές ότι το κριτήριο της ενηλικίωσης δεν τίθεται ως προϋπόθεση για να θεωρηθεί μια εκπαιδευτική δραστηριότητα ως δραστηριότητα επαγγελματικής κατάρτισης. Αντίθετα, η χρήση του όρου "εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων" εξασφαλίζει ότι γίνεται αναφορά σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, αλλά και ότι υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ των σχετικών δραστηριοτήτων και της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με τον επαγγελματικό τομέα. Επίσης, ο όρος συνεχιζόμενη (εκπαίδευση, κατάρτιση)

θεωρείται ότι αναφέρεται σε κάθε μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης πέραν της αρχικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης. (Καραλής, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο διάλογος γύρω από τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση, ως πλέγμα εννοιών και απόψεων, δεν αποτελεί συστατικό στοιχείο της, ίσως αυτονόητης, παρατήρησης ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Καραλής, 2014). Αντίθετα, ξεκινώντας από αυτή τη θέση, οι θεωρητικές επεξεργασίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου αποτελούν τόσο ένα θεωρητικό πλαίσιο όσο και ένα μεθοδολογικό εργαλείο για μια ριζικά διαφορετική αντίληψη και κατανόηση των μαθησιακών φαινομένων και των εκπαιδευτικών θεσμών. Μια αντίληψη που βασίζεται στην παραδοχή του αδιαίρετου, ενιαίου και συνεχούς χαρακτήρα της εκπαίδευσης και η οποία αντίληψη επιφέρει αναπόφευκτα αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε και κατανοούμε, αφενός, το περιεχόμενο της μάθησης (το ποιον, τον τρόπο και το χρόνο) και, αφετέρου, τη μορφή και τη σχέση μεταξύ των διαφόρων θεσμών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Καραλής, 2014).

Προσπαθώντας να οριοθετήσουν το πεδίο της δια βίου μάθησης, οι Jarvis, Parker & Holford αναφέρουν ότι οι σχετικές εκτιμήσεις προέρχονται από τις ακόλουθες πηγές: Πρώτη είναι η επαγγελματική πρακτική, η οποία αναφέρεται τόσο στις διδακτικές πρακτικές όσο και στην έρευνα γύρω από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές όλων των ηλικιών μαθαίνουν μέσα στην τάξη, στο εργασιακό περιβάλλον ή οπουδήποτε αναπτύσσονται οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες (Jarvis, Parker, Holford 2004). Δεύτερη παράμετρος ο δημόσιος διάλογος, ο οποίος κατά κύριο λόγο συνδέεται με τον προβληματισμό για την πρακτική και περιλαμβάνει θέματα που αφορούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την ανάπτυξη εθνικών πολιτικών. και άλλα παρόμοια θέματα, σε μακροοικονομικό επίπεδο (Jarvis, Parker, Holford 2004). Τρίτον, τα ζητήματα που προκύπτουν από τους επιμέρους κλάδους που στηρίζουν το πεδίο, δηλαδή την ψυχολογία, τη φιλοσοφία, την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες, καθώς και άλλους κλάδους που παρέχουν τις θεωρητικές έννοιες για την κατανόηση της δια βίου μάθησης (Jarvis, Parker, Holford 2004). Είναι επίσης προφανές, με βάση τους ορισμούς που αναφέρθηκαν, ότι η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με κανένα από τα επιμέρους στοιχεία της εκπαιδευτικής συνέχειας, και ιδιαίτερα με την εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα γνήσιο υποσύνολο των δραστηριοτήτων της δια βίου μάθησης (Καραλής, 2014).

Η σύγχρονη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες σε όλα τα επίπεδα και, κατά συνέπεια, από έναν μεταβαλλόμενο χάρτη της εργασίας. Για να εξηγήσουμε το παγκόσμιο φαινόμενο της δια βίου μάθησης τις τελευταίες δεκαετίες, θα πρέπει να αναφερθούμε στις ανάγκες που προέκυψαν σταδιακά λόγω των αλλαγών σε δύο επίπεδα κοινωνικών σχηματισμών. (Τητήρου, 2016).

Σε οικονομικό - τεχνολογικό επίπεδο, η διεθνοποίηση της οικονομίας και η εντατικοποίηση του οικονομικού ανταγωνισμού καθώς και οι εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών δημιούργησαν νέες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Ως αποτέλεσμα, προέκυψε η ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και προσαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων στο νέο, διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Κόκκος, 1999). Οι πολιτικές για την καταπολέμηση της ανεργίας οδήγησαν έτσι στην ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης ως βασικού μέσου για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, οι μετακινήσεις του πληθυσμού, η όξυνση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, οι δημογραφικές εξελίξεις και η χρήση του ελεύθερου χρόνου οδήγησαν στην ανάπτυξη άλλων μορφών εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας (Βεργίδης, 2001, σ. 131- Κόκκος, 2002, σ. 34).

Η ανεργία παγκοσμίως αυξάνεται δραματικά. Αν θέλαμε να δώσουμε έναν ορισμό, θα λέγαμε ότι είναι η κατάσταση κατά την οποία τα άτομα που ανήκουν στο εργατικό δυναμικό της χώρας βρίσκονται εκτός αγοράς εργασίας. Πρόκειται για μια δυσάρεστη κατάσταση και μπορεί να επηρεάσει τον καθένα χωρίς να κάνει διακρίσεις ηλικίας, φύλου, κοινωνικοπολιτισμικές ή άλλες (Τητήρου, 2010). Παραδοσιακά επαγγέλματα παύουν να υφίστανται ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται νέες ανάγκες που έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων επαγγελμάτων. Η ανεργία στις μέρες μας είναι σε μεγάλο βαθμό διαρθρωτική. Η διαρθρωτική ανεργία είναι το αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων και ευκαιριών απασχόλησης, όταν αλλάζει η δομή της προσφοράς και της ζήτησης (Begg 2015). Η αναντιστοιχία προκύπτει όταν οι δεξιότητες που ζητούνται από τις επιχειρήσεις διαφέρουν από τις δεξιότητες που είναι διαθέσιμες στο εργατικό δυναμικό (Τητήρου, 2016).

Η δια βίου μάθηση σηματοδοτεί τη διεύρυνση των απαιτήσεων του σημερινού εγγράμματος πολίτη. Τα κριτήρια για τον αλφαριθμητισμό στον σημερινό κόσμο αλλάζουν και διευρύνονται. Ο εγγράμματος άνθρωπος της νέας εποχής είναι αυτός που μπορεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας συνάντησης, να επιχειρηματολογήσει, να αναζητήσει και να χρησιμοποιήσει πληροφορίες, να αναπτύξει μια επιχειρηματική δράση και πολλά άλλα (Κόκκος Α, 2002). Επομένως, οι παράμετροι που διαμορφώνουν το πλαίσιο των προσόντων του σύγχρονου εργαζόμενου δεν σχετίζονται απλά και μόνο με την ύπαρξη εξειδικευμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά σχετίζονται εξίσου με ζητήματα οργάνωσης ευρύτερων ικανοτήτων και τύπων συμπεριφοράς (Παλιός, 2003).

Στο επίπεδο της αναζήτησης εργασίας, η έννοια της πληροφόρησης έχει αποκτήσει νέες διαστάσεις ή θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει αλλάξει μορφή. Ενώ τις προηγούμενες δεκαετίες οι πληροφορίες για τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας/ευκαιρίες απασχόλησης μεταδίδονταν περισσότερο από στόμα σε στόμα, ίσως περισσότερο στις πιο κλειστές αγροτικές κοινότητες, τώρα η πληροφόρηση είναι διάχυτη. Πηγές πληροφόρησης είναι οι ιστοσελίδες των εταιρειών, τα εμπορικά επιμελητήρια, οι αναπτυξιακές εταιρείες, ο τύπος κ.λπ. Ο αναζητών εργασίας θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας και εξίσου ικανός να τις προσεγγίζει (Χαροκοπάκη, 2006).

Βασικές δεξιότητες για τον σύγχρονο υποψήφιο είναι η ικανότητα σύνταξης ενός άριστου βιογραφικού σημειώματος και η ικανότητα υποστήριξης της υποψηφιότητάς του σε μια συνέντευξη πρόσληψης. Πριν από τρεις δεκαετίες, στην Ελλάδα τουλάχιστον, αυτό φαινόταν υπερβολικό, εκτός αν ήσουν υψηλόβαθμο στέλεχος σε μια εταιρεία. Εκτός από τις εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις, ο σύγχρονος εργαζόμενος πρέπει να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας, και πλήθος άλλων (Ευστράτογλου, 2006).

## **1.2. Εκπαίδευση και Κοινωνική Πολιτική: μια δομική σχέση**

Τα τρέχοντα παραδείγματα της εκπαίδευσης ως κοινωνικής πολιτικής περιλαμβάνουν την επέκταση της αρχικής εκπαίδευσης για τη βελτίωση της συμμετοχής των γυναικών

στο εργατικό δυναμικό, καθώς και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών, την εφαρμογή της πρωτοβουλίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για τη μαθητεία με στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας των νέων, ή την υποστήριξη της δια βίου μάθησης ως επενδυτική στρατηγική για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου, η οποία ενίοτε συνοδεύεται από την πρόθεση να μετατεθεί η μετάβαση στη συνταξιοδότηση σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και η εκπαιδευτική πολιτική, ωστόσο, έχουν παραμεληθεί σε μεγάλο βαθμό στη βιβλιογραφία της κοινωνικής πολιτικής (Busemeyer και Nikolai, 2010).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, το θέμα της εκπαίδευσης έχει προσελκύσει την προσοχή τόσο των κοινωνιολόγων όσο και των πολιτικών επιστημόνων. Οι κοινωνιολόγοι έχουν μελετήσει εκτενώς τις ατομικές μεταβάσεις μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων, την κοινωνική ανισότητα στο εκπαιδευτικό επίπεδο όσον αφορά τα εκπαιδευτικά πτυχία ή τις ικανότητες, τις μεταβάσεις από το σχολείο στην εργασία και τις αποδόσεις της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, όπως οι ευκαιρίες απασχόλησης, η επαγγελματική κινητικότητα και οι αποδοχές. (Di Stasio, Solga, 2017). Το έργο αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό συγκριτικό και δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διαμορφώνουν τις ατομικές εκπαιδευτικές αποφάσεις και τα επιτεύγματα, και συνεπώς τις αποδόσεις στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι μελέτες αυτές "δεν έχουν αντιληφθεί την εκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος του κράτους πρόνοιας" (West and Nikolai, 2013: 474). Οι πολιτικοί επιστήμονες, από την πλευρά τους, έχουν μελετήσει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεσμών σε σύγκριση με την εκπαιδευτική πολιτική και τις πολιτικές σε μακροοικονομικό επίπεδο και έχουν αναλύσει τις τάσεις των δημόσιων και ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση. Έχει επίσης διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των ατομικών προτιμήσεων για τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε μικροεπίπεδο και του ευρύτερου θεσμικού πλαισίου (π.χ. Busemeyer and Jensen, 2012). Αυτή η βιβλιογραφία έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από το παράδειγμα των ποικιλιών του καπιταλισμού (Hall and Soskice, 2011) και επικεντρώνεται στο ρόλο των επιχειρήσεων στη διαδικασία διαμόρφωσης δεξιοτήτων. Έτσι, και στις πολιτικές επιστήμες, οι μελέτες για την εκπαίδευση ήταν, στην καλύτερη περίπτωση, εφαπτόμενες στις επιστημονικές συζητήσεις σχετικά με το κράτος πρόνοιας, με λίγες αξιοσημείωτες εξαιρέσεις. (Di Stasio, Solga, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, και οι δύο κλάδοι έχουν επιδείξει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πολιτικής ή των

καθεστώτων του κράτους πρόνοιας. Οι υπάρχουσες μελέτες σε αυτόν τον τομέα έχουν προσπαθήσει να χαρτογραφήσουν τις επιδόσεις των χωρών όσον αφορά τις δαπάνες για την εκπαίδευση, με στόχο να ελέγξουν αν οι χώρες μπορούν να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με μια τυπολογία εκπαιδευτικών καθεστώτων που μοιάζουν με αυτά που γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία για το κράτος πρόνοιας (Busemeyer και Nikolai, 2010- West και Nikolai, 2013). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες είτε εμπνέονται από το παράδειγμα της "κοινωνικής επένδυσης" στην πολιτική του κράτους πρόνοιας είτε αντιδρούν κριτικά σε αυτό (European Commission, 2013 - Giddens, 2000: 73- OECD 1997). Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης υποθέτουν ότι η ενεργητική επένδυση στην εκπαίδευση των ατόμων από την πρώιμη παιδική ηλικία - ως μέσο καταπολέμησης της ανεργίας, ενίσχυσης της απασχόλησης και μείωσης της φτώχειας - υποκαθιστά, τουλάχιστον εν μέρει, τις παθητικές κοινωνικές μεταβολές (Di Stasio, Solga., 2017).

Η άποψη περί των κοινωνικών επενδύσεων είναι πολύ στενή για να συλλάβει το ευρύ φάσμα των θεμάτων που πρέπει να εξετάζονται όταν η εκπαίδευση μελετάται υπό το πρίσμα της κοινωνικής πολιτικής. Ακόμη και πιο διαφοροποιημένες αναλύσεις που δίνουν έμφαση στη συμπληρωματικότητα (και όχι στην υποκατάσταση) μεταξύ των κοινωνικών επενδύσεων και των πιο παραδοσιακών ρυθμίσεων κοινωνικής προστασίας (Bonoli, 2013- Esping-Andersen, 2002) δεν διευκρινίζουν με σαφήνεια πώς θα πρέπει να επιτευχθεί η ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου ή πώς θα προκύψουν οι αναμενόμενες ιδιωτικές και κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης. Συχνά, οι έρευνες τείνουν να αναφέρονται στο εκπαιδευτικό επίπεδο ή στις δαπάνες με μάλλον γενικούς όρους, χωρίς να κάνουν διάκριση μεταξύ (προ)πρωτοβάθμιας, γενικής, επαγγελματικής και εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (Nikolai, 2012). Αυτό είναι ατυχές, καθώς παραγνωρίζει σημαντικές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διάφορων εκπαιδευτικών τομέων, για παράδειγμα, όσον αφορά την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών στις κοινωνικές ομάδες, τη σωρευτική διαδικασία ανάπτυξης ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής και το διαφορετικό μείγμα δημόσιων και ιδιωτικών πόρων και φορέων που εμπλέκονται. (Di Stasio., Solga, 2017). Όσον αφορά το ρόλο του θεσμικού πλαισίου, οι υποθέσεις διατυπώνονται συνήθως για το σύνολο του πληθυσμού και συχνά ελέγχονται με συγκεντρωτικά δεδομένα. Επομένως, παραμένει σε μεγάλο βαθμό ασαφές πώς το εθνικό πλαίσιο επηρεάζει την διαφορετικές

ομάδες που εκτίθενται σε συγκεκριμένα θεσμικές ρυθμίσεις και πολιτικές επενδύσεις (Di Stasio, Solga., 2017).

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η προοπτική του κράτους κοινωνικής επένδυσης περιλαμβάνει τρεις εναλλακτικές προσεγγίσεις για την εννοιολόγηση της "εκπαίδευσης ως κοινωνικής πολιτικής". Μια προσέγγιση είναι να θεωρηθούν οι διαφορές των χωρών στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές ως τα αποτελέσματα των στρατηγικών κοινωνικών επενδύσεων - με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι η εξαρτημένη μεταβλητή της ανάλυσης (Di Stasio, Solga., 2017). Μια άλλη προσέγγιση τονίζει πώς τα κοινωνικά προβλήματα, που συνήθως αντιμετωπίζονται από τις πολιτικές πρόνοιας (όπως η ανεργία, τα χαμηλά εισοδήματα και οι μελλοντικές συντάξεις), αντιμετωπίζονται ή προλαμβάνονται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Εδώ, η εκπαίδευση είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή και προστατεύει τους ανθρώπους από τους κοινωνικούς κινδύνους. (Di Stasio, Solga, 2017). Μια τρίτη προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι ίδιες οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να δημιουργούν κοινωνικά προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν από τις "παραδοσιακές" πολιτικές του κράτους πρόνοιας (Di Stasio, Solga, 2017). Αυτό θα συνέβαινε εάν, για παράδειγμα, μια επενδυτική στρατηγική με επίκεντρο το παιδί επιτυγχάνεται μέσω επισφαλών ή χαμηλά αμειβόμενων εργασιακών σχέσεων στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών λόγω ανεπαρκούς κρατικής στήριξης (Adamson, Brennan, 2014). Επίσης, από αυτή τη σκοπιά, οι εκπαιδευτικές πολιτικές αποτελούν μια ανεξάρτητη μεταβλητή. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, η εκπαίδευση δεν προστατεύει, αλλά εκθέτει τους ανθρώπους σε κοινωνικούς κινδύνους (Di Stasio, Solga, 2017).

## **Κεφάλαιο 2. Φαινόμενα Κοινωνικών και Εκπαιδευτικών Μετασχηματισμών**

### **2.1. Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες**

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι η άνιση κατανομή των ακαδημαϊκών πόρων, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, της χρηματοδότησης των σχολείων, των εξειδικευμένων και έμπειρων εκπαιδευτικών, των βιβλίων και των τεχνολογιών στις κοινωνικά αποκλεισμένες κοινότητες. Οι κοινότητες αυτές τείνουν να είναι ιστορικά μειονεκτούσες και καταπιεσμένες (Williams, Belinda, 2003). Τα άτομα που ανήκουν σε αυτές τις περιθωριοποιημένες ομάδες συχνά δεν έχουν πρόσβαση σε σχολεία με επαρκείς πόρους. Η ανισότητα οδηγεί σε μεγάλες διαφορές στην εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτελεσματικότητα αυτών των ατόμων και τελικά καταστέλλει την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα (Williams, Belinda, 2003). Για την ανισότητα στην εκπαίδευση γίνονται αναφορές σε διάφορους τύπους όπως τη περιφερειακή ανισότητα, την ανισότητα ανά φύλο, την ανισότητα ανά κοινωνική διαστρωμάτωση, την ανισότητα ανά εισόδημα γονέων, την ανισότητα ανά επάγγελμα γονέων και πολλά άλλα (Williams, Belinda, 2003).

Η μέτρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας ποικίλλει ανά χώρα, ακόμη και ανά επαρχία/κράτος εντός της χώρας (Williams, Belinda, 2003). Γενικά, για τη μέτρηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας χρησιμοποιούνται οι βαθμοί, οι βαθμολογίες GPA (μέσος όρος), οι βαθμολογίες των τεστ, τα ποσοστά εγκατάλειψης, οι στατιστικές εισόδου στα πανεπιστήμια και τα ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών (Williams, Belinda, 2003). Αυτά είναι μέτρα της ικανότητας ακαδημαϊκής απόδοσης ενός ατόμου. Κατά τον προσδιορισμό του τι πρέπει να υπολογίζεται όσον αφορά την εκπαιδευτική επιτυχία ενός ατόμου, πολλοί μελετητές και ακαδημαϊκοί προτείνουν ότι ο μέσος όρος, οι βαθμολογίες των εξετάσεων και άλλα μέτρα ικανότητας απόδοσης δεν είναι τα μόνα χρήσιμα εργαλεία για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας (Williams, Belinda, 2003).

Εκτός από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, η απόκτηση των επιθυμητών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η ικανοποίηση, η επιμονή και

οι επιδόσεις μετά το πανεπιστήμιο θα πρέπει να μετριοούνται και να λαμβάνονται υπόψη όταν προσδιορίζεται η εκπαιδευτική επιτυχία των ατόμων (York,, Gibson, Rankin,, 2015). Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση είναι μόνο το άμεσο αποτέλεσμα της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και της απόκτησης των επιθυμητών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Για την ακριβή μέτρηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, είναι επιτακτική ανάγκη να διαχωριστεί η ακαδημαϊκή επίδοση, διότι αποτυπώνει μόνο την ικανότητα απόδοσης ενός μαθητή και όχι απαραίτητα τη μάθηση ή την ικανότητά του να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά αυτά που έχει μάθει (York, Gibson, Rankin,, 2015). Μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής ανισότητας αποδίδεται σε οικονομικές ανισότητες που συχνά εμπίπτουν σε φυλετικές διακρίσεις και πολλές σύγχρονες συζητήσεις και μελέτες για την εκπαιδευτική ισότητα συγχέουν τις δύο αυτές σχέσεις, δείχνοντας πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον τόπο κατοικίας και με τη γλώσσα. Η εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ λευκών μαθητών και μαθητών μειονοτήτων συνεχίζει να διαιωνίζει την κοινωνική και οικονομική ανισότητα. (Williams, Belinda, 2003).

Σε ολόκληρο τον κόσμο, έχουν γίνει συνεχείς προσπάθειες για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Με διαφορετικές αιτίες που είναι βαθιά ριζωμένες στην ιστορία, την κοινωνία και τον πολιτισμό, αυτή η ανισότητα είναι δύσκολο να εξαλειφθεί. Αν και δύσκολη στην επίτευξή της λόγω περιορισμένων πόρων και δυνατοτήτων, η εκπαίδευση είναι αγαθό ζωτικής σημασίας για την πρόοδο της κοινωνίας. Προωθεί την ιδιότητα του πολίτη, την ταυτότητα, την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική ένταξη, την κοινωνική συνοχή καθώς και την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση και για τους λόγους αυτούς, η ισότητα προωθείται ευρέως (Shrivastava, Shrivastava, 2014). Η παγκόσμια εκπαιδευτική ανισότητα είναι σαφής στη συνεχιζόμενη κρίση μάθησης, όπου πάνω από το 91% των παιδιών σε όλο τον κόσμο είναι εγγεγραμμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό από αυτά είναι σχεδόν ανίκανο να απορροφήσει τη μάθηση. Μελέτη της Παγκόσμιας Τράπεζας διαπίστωσε ότι το 53% των παιδιών σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν μια απλή ιστορία μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου (World Bank, 2019). Η αναγνώριση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ανισότητας οδήγησε στην υιοθέτηση του στόχου 4 των Ηνωμένων Εθνών για τη βιώσιμη ανάπτυξη, ο οποίος προωθεί την χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση για όλους. (Shrivastava, Shrivastava, 2014).

Τα εφόδια της καλής εκπαιδευτικής λειτουργίας προσδίδουν μια σειρά από δυνατότητες ισότητας και ευημερίας με ποικίλους και σημαντικούς τρόπους όπως, για παράδειγμα, με τη μείωση της φτώχειας. Μια καλή εκπαίδευση καθιστά πολύ μεγαλύτερη την πιθανότητα υψηλότερων εισοδημάτων και χαμηλότερης φτώχειας. Εκτιμάται ότι η ακραία φτώχεια θα μπορούσε να μειωθεί στο μισό αν επιτυγχανόταν καθολική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Oxfam International, 2019). Επιπλέον με την ενίσχυση των ίσων ευκαιριών για όλους, όπως προβλέπει και η κοινωνική κινητικότητα, δίνεται η δυνατότητα των παιδιών από φτωχές οικογένειες να καταλήξουν σε καλύτερο κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο από τους γονείς τους, πράγμα που συνδέεται στενά με την πρόσβαση στη ποιοτική εκπαίδευση (Oxfam International, 2019). Τα σχολεία μπορούν να είναι χώροι όπου τα παιδιά πλούσιων και φτωχών στρωμάτων μπορούν να γίνουν φίλοι και να καταρριφθούν, ενδεχομένως, τα κατασκευασμένα εμπόδια της ανισότητας των τάξεων όπως τη γνωρίζουμε σήμερα. Δύναται να τεθούν υπό αμφισβήτηση οι κανόνες που διαιωνίζουν την οικονομική ανισότητα στην ευρύτερη κοινωνία και να δώσουν στους νέους τα εργαλεία για να βγουν στον κόσμο και να οικοδομήσουν πιο δίκαιες κοινωνίες (Oxfam International, 2019).

Έντονο και το στοιχείο της υποστήριξης των δημοκρατικών κοινωνιών. Η εκπαίδευση προσφέρει στα άτομα τα εργαλεία για να ασκήσουν το δικαίωμά τους να έχουν ισότιμο λόγο στις δομές και τις πολιτικές που διέπουν τη ζωή τους, γεγονός που ενισχύει τη δημοκρατία. Εκτεταμένες έρευνες δείχνουν ότι η αυξημένη εκπαίδευση οδηγεί σε μεγαλύτερη πολιτική και πολιτειακή συνείδηση και συμμετοχή. (Oxfam International, 2019). Η καλή εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα εξάλειψης της ανισότητας μεταξύ γυναικών και ανδρών. Συμβάλει ενεργά στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων όσον αφορά τους μισθούς, τη φτώχεια, την αναπαραγωγική αυτονομία και την έμφυλη και πολιτική εξουσία βελτιώνοντας το βιοτικό επίπεδο των γυναικών και των παιδιών τους και ίσως το πιο σημαντικό, η ποιοτική εκπαίδευση έχει τη δύναμη να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές κοινωνικές συμπεριφορές και να εξασφαλίσει ότι τα κορίτσια και τα αγόρια γνωρίζουν ότι είναι κοινωνικά ίσα. (Oxfam International, 2019).

Σε αυτό το σημείο, συνοψίζοντας, είναι άξιο να σημειωθεί πως η οικονομική ανισότητα ολοένα και αυξάνεται. Το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει εγκαθιδρύσει μια χώρα, στο πυρήνα της, θα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ικανότητά της

εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συνόλου της κοινωνίας της. Η πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης καλής ποιότητας για τα ακόμη πιο ευάλωτα, κοινωνικά, παιδιά προσφέρει μια οδό προς την απελευθέρωση από τη φτώχεια και την ασθένεια, προς την εκπλήρωση των βασικών τους δικαιωμάτων (Oxfam International, 2019). Μπορεί να μεταμορφώσει ζωές και να βγάλει τα παιδιά από τη σκιά της φτώχειας και της περιθωριοποίησης. Για τις κοινωνίες ευρέως, η μόρφωση λειτουργεί ως ισοπεδωτικός παράγοντας για μεγαλύτερη ισότητα. Η ταχεία επένδυση στην ποιοτική δημόσια εκπαίδευση για όλους θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για όλα τα έθνη και κράτη του κόσμου (Oxfam International, 2019).

Υπάρχουν σημαντικές αποδείξεις ότι η εκπαίδευση καταπολεμά τη φτώχεια. Εκτιμάται ότι η ακραία φτώχεια θα μπορούσε να μειωθεί στο μισό αν επιτυγχανόταν καθολική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η καθολική δωρεάν εκπαίδευση ενισχύει την εισοδηματική δύναμη των ανθρώπων και μπορεί να τους βγάλει από τη φτώχεια. Τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης εμποδίζουν την οικονομική ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της επιβραδύνει τη μείωση της φτώχειας (Global Education Monitoring Report, 2016). Η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί επίσης αποδεδειγμένα παράγοντα που συμβάλλει στο σύνολο της ατζέντας για τη βιώσιμη ανάπτυξη: μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των μακροπρόθεσμων οφελών για την υγεία, να συμβάλει στη διασφάλιση μεγαλύτερης ισότητας των φύλων, να προωθήσει τη δημοκρατική διακυβέρνηση και την ειρήνη, να ενισχύσει πιο βιώσιμα μέσα διαβίωσης και να αντιμετωπίσει την υποβάθμιση του περιβάλλοντος (Global Partnership for Education, 2018).

Ένας αυξανόμενος όγκος στοιχείων έχει δείξει ότι η ακραία εισοδηματική ανισότητα μπορεί να αποφευχθεί με επενδύσεις στη ποιοτική και ευλόγως προσβάσιμη εκπαίδευση. Η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση αποτελεί, όπως έχει επισημάνει το ΔΝΤ, στοιχείο των "σωστών πολιτικών" για την αντιμετώπιση της ανισότητας. (IMF, 2017). Ο ΟΟΣΑ έχει θέσει την εκπαίδευση στο επίκεντρο της πολιτικής του ατζέντας για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων εισοδηματικών ανισοτήτων τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις πιο αδύναμες οικονομικά κοινωνίες (OECD, 2011). Η Παγκόσμια Έκθεση για την Ανισότητα του 2018 επεσήμανε την ανάγκη για δημόσιες επενδύσεις στην εκπαίδευση ώστε να αντιμετωπιστούν οι υφιστάμενες ανισότητες και να αποτραπούν ενδεχομένως περαιτέρω αναδυόμενα προβλήματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση

έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εισοδηματική ανισότητα και τη φτώχεια μέσω της αναδιανομής των δημόσιων πόρων, μπορούν επίσης να επιδράσουν μακροπρόθεσμα την ανισότητα μέσω των αποτελεσμάτων τους στην προώθηση της κοινωνικής κινητικότητας και στην ενίσχυση των μελλοντικών αποδοχών και ευκαιριών (Alvaredo, Chancel, Piketty, Saez, Zucman, 2017).

Η επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης σε όλο τον αναπτυσσόμενο κόσμο είχε ιδιαίτερα μεγάλη επίδραση στα θέματα της φτώχειας και της ανισότητας, καθώς η ευρεία και εύκολα προσβάσιμη σχολική εκπαίδευση στόχευε στην άμβλυνση των φαινομένων αυτών για τις μειονότητες και τις ευάλωτες ομάδες (Coady, Dizioli, 2017). Μια διακρατική ανάλυση του ΔΝΤ συμπεραίνει ότι, ενώ οι δαπάνες για την εκπαίδευση πάντα μειώνουν την ανισότητα, η επέκταση της στις αναπτυσσόμενες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για αυτή την εξέλιξη. Αυτό σημαίνει ότι η επέκταση της εκπαίδευσης τα τελευταία 15 χρόνια φέρνει σημαντικές αλλαγές στην εισοδηματική ανισότητα σε πολλές χώρες - ιδίως στις αναπτυσσόμενες και αναδυόμενες οικονομίες (IMF, 2017). Όσον αφορά το μέλλον, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο σημείωσε ότι η συνέχιση της αντιμετώπισης της ανισότητας στην εκπαίδευση θα ασκήσει "ισχυρή καθοδική πίεση στην εισοδηματική ανισότητα". Συνεπώς, οι συνεχείς επενδύσεις για την επίτευξη αυξημένης παρουσίας και επιπέδων εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού πρέπει να έχουν κεντρικό ρόλο στην καταπολέμηση της ανισότητας και της φτώχειας (IMF, 2017). Αυτό είναι ιδιαίτερα πιεστικό την τρέχουσα περίοδο, καθώς η προηγούμενη πρόοδος για τη μείωση της φτώχειας έχει εξασθενήσει. Με την αύξηση της ακραίας φτώχειας στην υποσαχάρια Αφρική, η επέκταση της εκπαίδευσης ως μοχλού για τη μείωση του φαινομένου, πρέπει να συνεχίσει να αποτελεί καθολικό στόχο των κυβερνήσεων (Wadhwa, 2017).

## **2.2 Σχολική Διαρροή και ομάδες Neets**

Η σχολική διαρροή με την ευρεία της έννοια (ή πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου) αναφέρεται κατά βάση στους μαθητές ή φοιτητές κάτω από μια ορισμένη ηλικία που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν φτάσουν στην απόκτηση κάποιου επίσημου πιστοποιητικού γνώσης, δηλαδή την βεβαίωση της κατοχής του ελάχιστου επιπέδου εκπαίδευσης που απαιτείται για την καλή λειτουργία τους στην αγορά εργασίας και τη

κοινωνία στο σύνολο της. (Μπαλούρδος, 2016). Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί εμπόδιο για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση. Παρεμποδίζει την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα και τροφοδοτεί τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (OECD, 2017). Με τη συρρίκνωση του εργατικού δυναμικού της, η Ευρώπη πρέπει να αξιοποιήσει πλήρως τους ανθρώπινους πόρους της. Οι νέοι που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι βέβαιο ότι θα στερούνται δεξιοτήτων και προσόντων. Αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο ανεργίας, κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχεια. (OECD, 2017).

Η στρατηγική "Ευρώπη 2020" έχει θέσει ως στόχο τη μείωση του ποσοστού των νέων 18 έως 24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε ποσοστό κάτω του 10%. Το 2016 εξακολουθούσαν να υπάρχουν περισσότερα από 4 εκατομμύρια άτομα που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο σε όλη την Ευρώπη. Μόνο το 45% περίπου από αυτούς εργάζονται (OECD, 2017). Οι νέοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ο κίνδυνος είναι ιδιαίτερα υψηλός για τους Ρομά και άλλες μειονότητες. Η πρόσφατη απότομη αύξηση της εισροής προσφύγων και μεταναστών έχει αυξήσει την πρόκληση της ενσωμάτωσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και έτσι να τους βοηθήσει να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες (OECD, 2015).

Η σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 2011 σχετικά με τις πολιτικές για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου πρότεινε στα κράτη μέλη να εφαρμόσουν διατομειακές προσεγγίσεις πολιτικής. Αυτές θα πρέπει να εστιάζουν, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, σε μέτρα πρόληψης και άμεσης παρέμβασης, καθώς και σε μέτρα "αντιστάθμισης" για την επαναπροσέγγιση των μαθητών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση. (PPMI, 2013). Η σύσταση του Συμβουλίου "Εγγυήσεις για τη νεολαία" του 2013 δεσμεύει τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι όλοι οι νέοι κάτω των 25 ετών θα λαμβάνουν μια ποιοτική προσφορά απασχόλησης, κατάρτισης, πρακτικής άσκησης ή μαθητείας εντός 4 μηνών από την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης ή την ανεργία. (Cedefop / Eurydice, 2014).

Συνιστά στα κράτη μέλη να προσφέρουν ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε νέους με ανεπαρκή προσόντα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε το "Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη" τον Ιούνιο του 2016. Αυτή αποτέλεσε το πλαίσιο για μια πρωτοβουλία σχετικά με τις "Διαδρομές αναβάθμισης των

δεξιότητων", η οποία εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της ΕΕ τον Δεκέμβριο του 2016 (OECD, 2017). Η τελευταία συνιστά στα κράτη μέλη να παρέχουν στους ενήλικες ηλικίας 25 ετών και άνω ευέλικτες "διαδρομές" που τους δίνουν επιλογές για να επανέλθουν στην εκπαίδευση και/ή να αποκτήσουν προσόντα ισοδύναμα με την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την αναγνώριση και επικύρωση της άτυπης και μη τυπικής μάθησης, για παράδειγμα δεξιότητες που αποκτώνται στην εργασία (OECD, 2017).

Ο όρος NEET, ακρωνύμιο των λέξεων "Not in Education, Employment, or Training", αναφέρεται σε ένα άτομο που είναι άνεργο και δεν λαμβάνει εκπαίδευση ή επαγγελματική κατάρτιση. Η ταξινόμηση ξεκίνησε από το Ηνωμένο Βασίλειο στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και η χρήση της έχει εξαπλωθεί, με ποικίλη διαβάθμιση, σε πολλές άλλες χώρες και κράτη (OECD, 2008). Η κατηγορία NEET περιλαμβάνει τους ανέργους (άτομα που δεν έχουν εργασία, είτε και αναζητούν), καθώς και τα άτομα εκτός εργατικού δυναμικού (που δεν έχουν εργασία και δεν αναζητούν). Συνήθως έχει ηλικιακά όρια για να αποκλείει τα άτομα που βρίσκονται σε συνταξιοδότηση λόγω γήρατος (OECD, 2008). Στόχος της έννοιας, είναι η ευρύτερη κατανόηση της ευάλωτης κατάστασης των νέων και η καλύτερη παρακολούθηση της προβληματικής πρόσβασής τους στην αγορά εργασίας (Eurofound, 2022).

Η λέξη διαδόθηκε μετά τη χρήση της σε μια έκθεση της Μονάδας Κοινωνικού Αποκλεισμού (SEU) το 1999 (Robson, 2017). .Πριν από αυτό, χρησιμοποιούνταν η φράση "status zero", η οποία είχε παρόμοια σημασία. Ο Andy Furlong γράφει ότι: η χρήση του όρου NEET έγινε δημοφιλής εν μέρει λόγω των αρνητικών συνδηλώσεων του "μηδενικού status" (Furlong, 2006). Η ταξινόμηση επαναπροσδιορίζεται συγκεκριμένα σε άλλα έγγραφα της τοπικής αυτοδιοίκησης, όπως "οι ερωτηθέντες που δεν εργάζονταν ή αναζητούσαν εργασία, φρόντιζαν παιδιά ή μέλη της οικογένειας, έκαναν άμισθες διακοπές ή ταξίδευαν, ήταν άρρωστοι ή ανάπηροι, έκαναν εθελοντική εργασία ή ασχολούνταν με άλλη απροσδιόριστη δραστηριότητα"- το ακρωνύμιο, ωστόσο, δεν έχει συμφωνηθεί ως προς τη μέτρηση, ιδίως σε σχέση με τον ορισμό της οικονομικής αδράνειας. Η Karen Robson επισημαίνει ότι η ταξινόμηση έχει "ουσιαστικά σφετεριστεί τις συζητήσεις για την ανεργία των νέων στη βρετανική βιβλιογραφία" (Robson, 2017). Οι Scott Yates και Malcolm Payne αναφέρουν ότι αρχικά υπήρχε μια "ολιστική εστίαση" στην ομάδα NEET από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής που εξέταζε τα προβλήματα που περνούσαν οι νέοι, αλλά αυτό

άλλαξε καθώς η κατάσταση NEET πλαισιώθηκε με αρνητικούς όρους "ως αντανάκλαση μιας σειράς κινδύνων, προβλημάτων και αρνητικών προσανατολισμών εκ μέρους των νέων" (Yates, Payne, 2006).

Η έννοια του NEET χρησιμοποιείται ευρέως ως δείκτης για την ενημέρωση των πολιτικών για την απασχολησιμότητα, την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την κοινωνική ένταξη των νέων στα κράτη μέλη της ΕΕ από το 2010. (Eurofound, 2022). Η δημοτικότητα της έννοιας "NEET" συνδέεται με την υποτιθέμενη δυνατότητά της να αντιμετωπίσει ένα ευρύ φάσμα ευπαθειών μεταξύ των νέων, αγγίζοντας ζητήματα ανεργίας, πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και αποθάρρυνσης της αγοράς εργασίας. Όλα αυτά είναι ζητήματα που χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής, καθώς οι νέοι εξακολουθούν να αισθάνονται τα επακόλουθα τους, όπως και της οικονομικής κρίσης, ιδίως στις προηγμένες οικονομίες. (International Labour Office, 2015). Στο ζήτημα της σχολικής διαρροής, μεταξύ των εφήβων, στις αρχές της δεκαετίας του 2000, έχει αποκτήσει αρκετή βαρύτητα ένας στόχος, ώστε να προταθεί ως ο μοναδικός, ειδικά για τους νέους, στους 8 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs) των Ηνωμένων Εθνών μετά το 2015 για την "Πρόωθηση της διαρκούς, χωρίς αποκλεισμούς και βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, της πλήρους και παραγωγικής απασχόλησης και της αξιοπρεπούς εργασίας για όλους" (International Labour Office, 2015). Στο πλαίσιο αυτού, η νεολαία προσδιορίζεται σε δύο προτεινόμενους σκοπούς: (i) έως το 2030 να επιτευχθεί πλήρης και παραγωγική απασχόληση και αξιοπρεπής εργασία για όλες τις γυναίκες και τους άνδρες, συμπεριλαμβανομένων των νέων και των ατόμων με αναπηρία, και ίση αμοιβή για εργασία ίσης αξίας, και (ii) έως το 2020 να μειωθεί σημαντικά το ποσοστό των νέων που δεν βρίσκονται σε απασχόληση, εκπαίδευση ή κατάρτιση (δηλαδή NEET) (International Labour Office, 2015).

Στο πέρασμα του χρόνου έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα και ιδέες για τη μείωση του αριθμού των NEET. Οι στόχοι της υπηρεσίας Connexions είναι μια από αυτές, η οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά πιλοτικά το 2001 (Yates, Payne, 2006). Η υπηρεσία Connexions δημιουργήθηκε για να παρέχει ολοκληρωμένη πληροφόρηση, συμβουλές και καθοδήγηση, καθώς και πρόσβαση σε ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης για όλους τους νέους 13-19 ετών. Στόχο της αποτελούσε την αρωγή προς τους νέους να συμμετάσχουν στη μάθηση, να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να πραγματοποιήσουν μια ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Ofsted, 2002). Η Εθνική Μονάδα Υπηρεσιών Connexions (CSNU) η οποία υπάχθηκε στο βρετανικό Υπουργείο

Παιδείας και Δεξιοτήτων (DfES) ήταν υπεύθυνη για την ανάπτυξη της πολιτικής και, μαζί με τους εταίρους της στα κυβερνητικά γραφεία και διαχειριζόταν από κοινού την Υπηρεσία Connexions μέσω 47 εταιρικών σχέσεων (Ofsted, 2002). Αυτές οι εταιρικές σχέσεις μοιράζονταν τα όρια με τα τοπικά Συμβούλια Μάθησης και Δεξιοτήτων (LSC) και είχαν τη συνολική ευθύνη για την παροχή των υπηρεσιών. Οι τοπικές επιτροπές διαχείρισης (LMCs) ήταν υπεύθυνες για τη συγκέντρωση των εταίρων στην περιοχή τους και για την καθημερινή διαχείριση της τοπικής παροχής της υπηρεσίας (Ofsted, 2002). Κεντρικό στοιχείο της υπηρεσίας Connexions αποτελούσε ένα δίκτυο προσωπικών συμβούλων που συνεργάζονται με τους νέους για να τους δώσουν τη δυνατότητα να λάβουν τις πληροφορίες, τις συμβουλές, την καθοδήγηση, τις ευκαιρίες ανάπτυξης και άλλη υποστήριξη που χρειάζονται (Ofsted, 2002).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα η μείωση της ανεργίας των νέων και ο στόχος της αποτελεσματικής εμπλοκής όσο το δυνατόν περισσότερων νέων της Ευρώπης, στον κόσμο της εργασίας, βρίσκονται στο επίκεντρο της πολιτικής ατζέντας της ΕΕ. Η οικονομική κρίση της περιόδου 2008-2013 οδήγησε σε υψηλά επίπεδα ανεργίας των νέων (Eurofound, 2022). Υπό το πρίσμα αυτό, οι ερευνητές και οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι αναζήτησαν νέους τρόπους παρακολούθησης και ανάλυσης της επικράτησης της ευπάθειας στην αγορά εργασίας και της ανεργίας των νέων. (Eurofound, 2022). Οι NEET αναφέρθηκαν συγκεκριμένα για πρώτη φορά στις συζητήσεις ευρωπαϊκής πολιτικής στην εμβληματική πρωτοβουλία "Ευρώπη 2010" με τίτλο "Νεολαία σε κίνηση" (Eurofound, 2022). Η ηλικιακή κατηγορία που κάλυπτε ο όρος ήταν 15-24 ετών και αργότερα διευρύνθηκε ώστε να συμπεριλάβει τα άτομα ηλικίας 15-29 ετών. Η έννοια είναι πλέον κεντρικά ενσωματωμένη στον πολιτικό διάλογο σε επίπεδο ΕΕ. Το 2019, το 12,6% του πληθυσμού ηλικίας 15-29 ετών ήταν NEET, το οποίο ήταν το χαμηλότερο σημείο της τελευταίας δεκαετίας, αλλά μετά την πανδημία COVID-19 το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 13,7% το 2020 (Eurofound, 2022).

### **2.3 «Brain Drain» και Κινητικότητα**

Ο όρος "διαρροή εγκεφάλων" επινοήθηκε από τη Βασιλική Εταιρεία του Λονδίνου (Royal Society) για να περιγράψει τη μετανάστευση "επιστημόνων και τεχνολόγων" στη Βόρεια Αμερική από τη μεταπολεμική Ευρώπη (Cervantes, Guellec, 2002). Μια

άλλη πηγή αναφέρει ότι ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Ηνωμένο Βασίλειο για να περιγράψει την τότε εισροή Ινδών επιστημόνων και μηχανικών στο εργατικό δυναμικό της χώρας (Spring, 2009). Ο όρος αρχικά αναφερόταν σε εργαζόμενους στον τομέα της τεχνολογίας που εγκατέλειπαν ένα έθνος, όμως η έννοια έχει διευρυνθεί στον ορισμό: «αποχώρηση μορφωμένων ή επαγγελματιών από μια χώρα, έναν οικονομικό τομέα ή ένα πεδίο για ένα άλλο, συνήθως για καλύτερες αμοιβές ή συνθήκες διαβίωσης» (Merriam - Webster Dictionary, 2010). Οι θετικές επιπτώσεις της διαρροής ανθρώπινου κεφαλαίου αναφέρονται μερικές φορές ως "brain gain", ενώ οι αρνητικές επιπτώσεις αναφέρονται μερικές φορές ως "brain drain". Σύμφωνα με τον οικονομολόγο Michael Clemens, δεν έχει αποδειχθεί ότι οι περιορισμοί στη μετανάστευση υψηλής ειδίκευσης μειώνουν τις ελλείψεις στις χώρες προέλευσης (Clemens, 2015). Σύμφωνα με τον οικονομολόγο Frederic Docquier του Πανεπιστημίου της Λουβέν (UCLouvain), η διαρροή του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει αρνητικό αντίκτυπο στις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες, ακόμη και αν μπορεί να είναι επωφελής για ορισμένες από αυτές (Docquier, 2014). Το αν μια χώρα βιώνει "κέρδος εγκεφάλων" ή "διαρροή εγκεφάλων" εξαρτάται από τις εκάστοτε συγκυρίες και παράγοντες όπως η σύνθεση της μετανάστευσης, το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης και οι δημογραφικές πτυχές της, όπως για παράδειγμα το μέγεθος του πληθυσμού της, η γλώσσα και η γεωγραφική της θέση (Docquier, 2014).

Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η μετανάστευση (τόσο χαμηλής όσο και υψηλής ειδίκευσης) είναι επωφελής τόσο για τις χώρες υποδοχής όσο και για τις χώρες εξαγωγής, (Di Giovanni, Levchenko, Ortega, 2012) ενώ άλλες έρευνες υποδεικνύουν επιζήμιο αντίκτυπο για τη χώρα προέλευσης (Beine, Docquier, Rapoport, 2006). Σύμφωνα με μια μελέτη, η ευημερία αυξάνεται και στους δύο τύπους χωρών: "ο αντίκτυπος στην ευημερία από τα παρατηρούμενα επίπεδα μετανάστευσης είναι σημαντικός, περίπου 5% έως 10% για τις κύριες χώρες υποδοχής και περίπου 10% στις χώρες με μεγάλα εισερχόμενα εμβάσματα" (Di Giovanni, Levchenko, Ortega, 2012). Σύμφωνα με τους οικονομολόγους Michael Clemens και Lant Pritchett, "το να επιτρέπεται στους ανθρώπους να μετακινούνται από μέρη χαμηλής παραγωγικότητας σε μέρη υψηλής παραγωγικότητας φαίνεται να είναι μακράν το πιο αποτελεσματικό εργαλείο γενικευμένης πολιτικής, στο περιθώριο, για τη μείωση της φτώχειας" (Clemens, Pritchett, 2016). Ένα επιτυχημένο διετές επιτόπιο πρόγραμμα καταπολέμησης της φτώχειας, για παράδειγμα, βοηθά τους φτωχούς ανθρώπους να

βγάλουν σε ένα χρόνο ό,τι είναι ισοδύναμο με την εργασία μιας ημέρας στον ανεπτυγμένο κόσμο (Clemens, Pritchett, 2016).

Τα εμβάσματα αυξάνουν το βιοτικό επίπεδο στη χώρα προέλευσης. Όπως επίσης φαίνεται να αποτελούν μεγάλο μερίδιο του ΑΕΠ σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες και έχει αποδειχθεί ότι αυξάνουν την ευημερία των οικογενειών που τα λαμβάνουν (Mergo, Teferi, 2016). Έρευνες δείχνουν ότι οι πιο μορφωμένοι και καλύτερα αμειβόμενοι μετανάστες στέλνουν περισσότερα εμβάσματα (Bollard, McKenzie, Morten, Rapoport, 2011). Όμως ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι η επίδραση των εμβασμάτων δεν είναι αρκετά ισχυρή ώστε να καταστήσει τους εναπομείναντες γηγενείς, σε χώρες με υψηλές μεταναστευτικές ροές, σε καλύτερη θέση ώστε να βελτιωθεί το βιοτικό επίπεδο (Di Giovanni, Levchenko, Ortega, 2012). Μελέτες δείχνουν ότι η εξάλειψη των φραγμών στη μετανάστευση θα είχε σημαντικές επιπτώσεις στο παγκόσμιο ΑΕΠ, με εκτιμήσεις για κέρδη που κυμαίνονται περίπου μεταξύ 67 και 147,3% (Clemens, 2011). Οι έρευνες δίνουν αποτέλεσμα ότι η μετανάστευση οδηγεί σε αύξηση του εμπορίου αγαθών και υπηρεσιών μεταξύ των χωρών αποστολής και υποδοχής μεταναστών (Bratti, Benedictis, Santoni, 2014).

Μια μελέτη του 2016 που εξετάζει τη βιβλιογραφία σχετικά με τη μετανάστευση και την οικονομική ανάπτυξη δείχνει ότι οι μετανάστες που διαρρέουν σε μια χώρα, συμβάλλουν στην εισχώρηση της χώρας αυτής, στην παγκόσμια αγορά, η οποία εισχώρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την οικονομική ανάπτυξη των αναπτυσσόμενων χωρών (Hillel, Rapoport, 2016). Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι η μετανάστευση προκαλεί αύξηση των μισθών όσων εργαζομένων παραμένουν στη χώρα προέλευσης. Μια έρευνα του 2014 σχετικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη μετανάστευση διαπιστώνει ότι μια κρίση στη προσφορά των μεταναστών της τάξης του 10% θα αύξανε τους μισθούς στη χώρα αποστολής κατά 2-5,5%. (Mishra, Prachi, 2014). Μια μελέτη της μετανάστευσης από την Πολωνία δείχνει ότι οδήγησε σε μια μικρή αύξηση των μισθών των εργαζομένων υψηλής και μέσης ειδίκευσης για τους εναπομείναντες Πολωνούς (Dustmann, Frattini, Rosso, 2015). Από μια έρευνα του 2013 προκύπτει ότι η μετανάστευση από την Ανατολική Ευρώπη μετά τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2004 αύξησε τους μισθούς των νέων εργαζομένων που παρέμειναν στη χώρα προέλευσης κατά 6%, ενώ δεν είχε καμία επίδραση στους μισθούς των παλαιών εργαζομένων. (Elsner, 2013). Οι μισθοί των Λιθουανών ανδρών αυξήθηκαν ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης μετά τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής

Ένωσης (Elsner, 2012). Μια μελέτη του ΔΝΤ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μετανάστευση υψηλής ειδίκευσης εργατικού δυναμικού από την Ανατολική Ευρώπη επηρέασε αρνητικά την οικονομική ανάπτυξη και την αύξηση της παραγωγικότητας στην Ανατολική Ευρώπη και επιβράδυνε τη σύγκλιση του κατά κεφαλήν εισοδήματος μεταξύ των χωρών της ΕΕ με υψηλό και χαμηλό εισόδημα (Atoyian, Christiansen, Dizioli, Ebeke, Ilahi, Pyina, Mehrez, Qu, Raei, Rhee, Zakharova, 2016).

Η φυγή ανθρώπινου κεφαλαίου στην Ευρώπη εντάσσεται σε δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη είναι η εκροή επιστημόνων υψηλής εξειδίκευσης από τη Δυτική Ευρώπη κυρίως προς τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η δεύτερη είναι η μετανάστευση ειδικευμένων εργαζομένων από την Κεντρική και Νοτιοανατολική Ευρώπη προς τη Δυτική Ευρώπη, εντός της ΕΕ (Stankovic et al, 2013). Ενώ σε ορισμένες χώρες η τάση αυτή μπορεί να επιβραδύνεται, ορισμένες χώρες της Νότιας Ευρώπης, όπως η Ιταλία, εξακολουθούν να εμφανίζουν εξαιρετικά υψηλά ποσοστά φυγής ανθρώπινου κεφαλαίου (Stankovic et al, 2013).

## **2.4 Κινητικότητα: βασικά ζητήματα, είδη και τυπολογίες**

Κατά κύριο λόγο στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε τρία είδη κινητικότητας, τη γεωγραφική, την επαγγελματική και τη κοινωνική.

Η γεωγραφική κινητικότητα είναι το μέτρο του τρόπου με τον οποίο οι πληθυσμοί και τα αγαθά μετακινούνται με την πάροδο του χρόνου. Η γεωγραφική κινητικότητα, η πληθυσμιακή κινητικότητα ή πιο απλά η κινητικότητα μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί ως μια σταθερά που μετρά το φαινόμενο της μετανάστευσης εντός ενός πληθυσμού. Χρησιμοποιείται συνήθως στη δημογραφία και την ανθρωπογεωγραφία, για να περιγράψει τη μετακίνηση μεταξύ πληθυσμών. Οι μετακινήσεις αυτές μπορεί να είναι τόσο μεγάλης υπερεθνικής κλίμακας όπως οι διεθνείς μεταναστεύσεις ή τόσο μικρές και τοπικές όπως οι περιφερειακές μετακινήσεις. Η γεωγραφική κινητικότητα έχει μεγάλο αντίκτυπο σε πολλούς κοινωνιολογικούς παράγοντες σε μια κοινότητα και αποτελεί επίκαιρο θέμα ακαδημαϊκής έρευνας (Harvard College, 2013). Διαφοροποιείται μεταξύ των διαφόρων περιοχών ανάλογα με τις εφαρμοσμένες πολιτικές και τους καθιερωμένους κοινωνικούς κανόνες και έχει ποικίλα

αποτελέσματα και αντιδράσεις σε διαφορετικές κοινωνίες. Η κινητικότητα του πληθυσμού έχει επιπτώσεις που κυμαίνονται από τις διοικητικές αλλαγές στην κυβέρνηση και τις επιπτώσεις στην τοπική οικονομική ανάπτυξη μέχρι τις αγορές κατοικίας και ακινήτων έως και τη ζήτηση στις περιφερειακές υπηρεσίες (Harvard College, 2013).

Η επαγγελματική κινητικότητα ή κινητικότητα της εργασίας ή των εργαζομένων είναι η γεωγραφική και επαγγελματική μετακίνηση των εργαζομένων. (Long, 2016). Η κινητικότητα των εργαζομένων υπολογίζεται καλύτερα από την έλλειψη εμποδίων στην κινητικότητα αυτή. Τα εμπόδια στην κινητικότητα χωρίζονται σε δύο διακριτές κατηγορίες, η μία είναι τα προσωπικά και η άλλη τα συστημικά. (Long, 2016). Τα προσωπικά εμπόδια περιλαμβάνουν τη φυσική θέση και τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες των ατόμων ενώ τα συστημικά εμπόδια περιλαμβάνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς και διάφορους νόμους και πολιτικά καθεστώτα, ακόμη και εμπόδια και φράχτες που προκύπτουν από ιστορικές συγκυρίες. (Long, 2016). Η αύξηση και η διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου κινητικότητας της εργασίας επιτρέπει την αποτελεσματικότερη κατανομή των πόρων. Η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας ισχυρός μοχλός προώθησης των καινοτομιών. (Krugman, 2005). Η διεθνής κινητικότητα του εργατικού δυναμικού είναι η μετακίνηση εργαζομένων μεταξύ χωρών. Αποτελεί παράδειγμα διεθνούς μετακίνησης παραγόντων. Η μετακίνηση εργατών βασίζεται στη διαφορά πόρων μεταξύ των χωρών. (Krugman, 2005). Σύμφωνα με τους οικονομολόγους, με την πάροδο του χρόνου η μετακίνηση εργατικού δυναμικού θα πρέπει να έχει εξισωτική επίδραση στους μισθούς, με τους εργαζόμενους στους ίδιους κλάδους να συγκεντρώνουν τον ίδιο μισθό (Krugman, 2005).

Κοινωνική κινητικότητα είναι η μετακίνηση ατόμων, οικογενειών, νοικοκυριών ή άλλων κατηγοριών ατόμων εντός ή μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων μιας κοινωνίας (Economic Policy Reforms, 2010). Πρόκειται για μια αλλαγή στην κοινωνική θέση σε σχέση με την τρέχουσα κοινωνική θέση του ατόμου σε μια δεδομένη κοινωνία. Η μετακίνηση αυτή πραγματοποιείται μεταξύ στρωμάτων ή βαθμίδων σε ένα ανοικτό σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Heckman, Mosso, 2014). Τα ανοικτά συστήματα διαστρωμάτωσης είναι εκείνα στα οποία δίνεται τουλάχιστον κάποια αξία στα χαρακτηριστικά της θέσης που επιτυγχάνεται σε μια κοινωνία. Η μετακίνηση μπορεί να είναι καθοδική (προς τα κάτω) ή ανοδική (προς τα πάνω) (Heckman, Mosso,

2014). Οι δείκτες κοινωνικής κινητικότητας, όπως η εκπαίδευση, η εργασία και η κοινωνική τάξη, χρησιμοποιούνται για να προβλέψουμε, να συζητήσουμε και να μάθουμε περισσότερα για την κινητικότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας στην κοινωνία (Heckman, Mosso, 2014).

Τυπολογία Κινητικότητας. -- Η κινητικότητα μετριέται συχνότερα ποσοτικά με όρους μεταβολής της οικονομικής κινητικότητας, όπως οι μεταβολές στο εισόδημα ή στον πλούτο. Το επάγγελμα είναι ένας όρος, που χρησιμοποιείται κατά βάση στην έρευνα της κινητικότητας, ο οποίος συνήθως περιλαμβάνει τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Grusky, Cumberworth, 2010). Άλλες, πάλι, μελέτες μπορεί να επικεντρωθούν και στην κοινωνική τάξη. Η κινητικότητα μπορεί να είναι ενδογενεακή, εντός της ίδιας γενιάς, ή διαγενεακή, μεταξύ διαφορετικών γενεών (Lopreato, Hazelrigg, 1970). Η ενδογενεακή κινητικότητα είναι λιγότερο συχνή, αντιπροσωπεύοντας περιπτώσεις "πλουτισμού" όσον αφορά την ανοδική κινητικότητα. Η διαγενεακή ανοδική κινητικότητα είναι πιο συχνή, όταν τα παιδιά ή τα εγγόνια βρίσκονται σε καλύτερες οικονομικές συνθήκες από εκείνες των γονέων ή των παππούδων τους. Στις ΗΠΑ, αυτός ο τύπος κινητικότητας περιγράφεται ως ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του "αμερικανικού ονείρου", παρόλο που η κινητικότητα αυτή είναι μικρότερη από ό,τι σε όλες σχεδόν τις άλλες χώρες του ΟΟΣΑ (Causa, Johansson, 2009).

Η κινητικότητα μπορεί επίσης να οριστεί με όρους σχετικής ή απόλυτης κινητικότητας. Η απόλυτη κινητικότητα εξετάζει την πρόοδο μιας κοινωνίας στους τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας, της στέγασης, των ευκαιριών απασχόλησης και άλλων παραγόντων και τη συγκρίνει μεταξύ των γενεών (OECD, 2018). Καθώς η τεχνολογική πρόοδος και η παγκοσμιοποίηση αυξάνονται, αυξάνονται και τα επίπεδα εισοδήματος και οι συνθήκες υπό τις οποίες ζουν οι άνθρωποι. Σε απόλυτους όρους, οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο, κατά μέσο όρο, ζουν σήμερα καλύτερα από ό,τι χθες (OECD, 2018). Η σχετική κινητικότητα εξετάζει την κινητικότητα ενός ατόμου σε σύγκριση με την κινητικότητα άλλων ατόμων της ίδιας συνομοταξίας ή των γονέων τους (OECD, 2018). Στις πιο προηγμένες οικονομίες και στις χώρες του ΟΟΣΑ υπάρχει μεγαλύτερο περιθώριο για σχετική κινητικότητα από ό,τι για απόλυτη κινητικότητα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ανεπτυγμένες χώρες ή οι προηγμένες οικονομίες έχουν ένα βασικό πλαίσιο για τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων που είναι καλύτερο από ό,τι ήταν πριν από χρόνια (OECD, 2018). Ωστόσο, οι αναπτυσσόμενες οικονομίες

έχουν μεγαλύτερο περιθώριο για απόλυτη κινητικότητα, καθώς εξακολουθούν να καταπολεμούν ζητήματα όπως η αποχέτευση. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχει κινητικότητα προς τα κάτω ή προς τα πάνω (OECD, 2018). Υπάρχει επίσης η ιδέα της προσκόλλησης όσον αφορά την κινητικότητα. Αυτό συμβαίνει όταν ένα άτομο δεν βιώνει πλέον σχετική κινητικότητα και συμβαίνει κυρίως στα άκρα (OECD, 2018). Στο κάτω άκρο της κοινωνικοοικονομικής κλίμακας, οι γονείς δεν μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους τους απαραίτητους πόρους ή ευκαιρίες για να βελτιώσουν τη ζωή τους (OECD, 2018). Ως αποτέλεσμα, παραμένουν στο ίδιο σκαλοπάτι της σκάλας με τους γονείς τους. Στην αντίθετη πλευρά της σκάλας, οι γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους και τις ευκαιρίες για να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους παραμένουν επίσης στο ίδιο σκαλοπάτι με αυτούς (OECD, 2018).

Παράγοντες που προκαλούν κινητικότητα. -- Οικονομικοί λόγοι. -- Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα αποδίδουν την επιθυμία μετεγκατάστασης στον αντίκτυπο των μισθών και της απασχόλησης στα προσωπικά προσδοκώμενα κέρδη (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007). Η προοπτική μιας επικερδούς απασχόλησης σε μια άλλη περιοχή οδηγεί σε μετακίνηση για την αξιοποίηση νέων ευκαιριών και πόρων που δεν είναι διαθέσιμοι στην αρχική. Οι αντιλήψεις, οι ελλείψεις στα μελλοντικά εισοδήματα, η πρόσβαση στη πληροφορία και η γεωγραφική απόσταση είναι κριτήρια που παίζουν ρόλο στην απόφαση για μετανάστευση (Cannizzaro, Coninto, 2012). Στοιχεία έχουν δείξει ότι τα ποσοστά ανεργίας συσχετίζονται στατιστικά με τις μετρούμενες μεταναστεύσεις στην ΕΕ, όπως επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι μπορούν να προκύψουν συγκρίσιμα στατιστικά αποτελέσματα χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας εναλλακτικά με τα δεδομένα της πληθυσμιακής μετανάστευσης (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007). Η ικανότητα μετανάστευσης εξαρτάται από το τρέχον εισόδημα ή την πρόσβαση σε χρηματική υποστήριξη για την διεξαγωγή της μετακίνησης και είναι πάντα θέμα συγκυρίας (Cannizzaro, Coninto, 2012).

Προσωπικοί λόγοι. -- Παράγοντες προσωπικών προτιμήσεων εκτός από την οικονομική λογική μπορούν να ασκήσουν ισχυρή επιρροή στη γεωγραφική κινητικότητα ενός ατόμου. Θέματα όπως το κλίμα, η ισχύς των περιφερειακών αγορών ακινήτων, η πολιτιστική διαμόρφωση, η οικογένεια και το τοπικό κοινωνικό κεφάλαιο παίζουν ρόλο στην απόφαση για μετακίνηση ή όχι (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007). Η εξατομίκευση της αγοράς εργασίας στις εκβιομηχανισμένες χώρες έχει οδηγήσει σε

αυξημένη προτίμηση των εργαζομένων να ακολουθούν τις ευκαιρίες της αγοράς (Kim, 2010). Η καθοδηγούμενη από τα μέσα ενημέρωσης αυτογνωσία και ο άκρως ατομικιστικός χαρακτήρας που προέρχεται από τον δυτικό κόσμο έχουν επιτρέψει στους ανθρώπους να φαντάζονται τον εαυτό τους να ζει έναν καλύτερο έως και τελείως διαφορετικό τρόπο ζωής (Kim, 2010). Τα δυτικά μέσα μαζικής ενημέρωσης ωραιοποιούν κατά κύριο λόγο την εικόνα της αυτάρκους νεολαίας, παρουσιάζοντας παραδείγματα ανδρών και γυναικών που ακολουθούν έναν ισχυρό, ατομικιστικό και ενδυναμωμένο τρόπο ζωής. Η παγκοσμιοποίηση έχει αποσταθεροποιήσει τους προηγούμενους αμετάβλητους κοινωνικούς θεσμούς, μετατοπίζοντας την πολιτιστική αξία από τις παλιές παραδόσεις, σε νέες πιο ατομικιστικές και φιλικές προς την αγορά ιδέες. Αυτό σε συνδυασμό με την ιδιωτικοποίηση και την εξατομίκευση της εργασίας έχει καταστήσει, με πολλούς τρόπους, τη ρευστότητα του πράγματος περισσότερο κανόνα παρά δομή. (Kim, 2010). Οι ‘άορατες’ κοινωνικές δυνάμεις μπορούν επίσης να προωθήσουν την ατομική γεωγραφική κινητικότητα. Η υποστήριξη της μετανάστευσης από τη πλειοψηφία του συνόλου της συγκεκριμένης κοινότητας τείνει να αυξάνει τις πιθανότητες μετεγκατάστασης. (Luke, Munshi, 2011).

Οικονομικά αίτια γεωγραφικής κινητικότητας. -- Εργατικό δυναμικό -- Η γεωγραφική κινητικότητα της εργασίας επιτρέπει στην προσφορά εργασίας να ανταποκρίνεται στις περιφερειακές εκκενώσεις απασχόλησης, περιορίζοντας τις οικονομικές ανεπάρκειες. Η χαμηλή κινητικότητα του εργατικού δυναμικού οδηγεί γρήγορα σε ανισότητες μεταξύ στατικών οικονομικών περιοχών και σε κατάχρηση των εργασιακών πόρων (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007). Η γεωγραφική κινητικότητα μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των ασύμμετρων πληγμάτων, που συμβαίνουν ανάμεσα σε περιοχές και κράτη με διαφοροποιημένες οικονομίες, όπως στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007). Τα ποσοστά προσφοράς εργασίας των γυναικών έχουν στην πραγματικότητα μεγαλύτερη στατιστική επίδραση στην κινητικότητα από ό,τι τα ποσοστά των ανδρών (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007). Παραδοσιακά οι ανδρικές θέσεις εργασίας στον αναπτυσσόμενο κόσμο έχουν πολύ πιο ανελαστική ζήτηση από τις γυναικείες, οπότε οι διακυμάνσεις στο γυναικείο ποσοστό οδηγούν σε πιο δραστικές αλλαγές στην απασχόληση που επηρεάζουν πιο έντονα την κινητικότητα (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007).

Κατανομή Πόρων και Εμβάσματα -- Η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού οδηγεί θεωρητικά σε μια πιο ισορροπημένη και οικονομικά αποδοτική κατανομή των θέσεων

εργασίας και των πόρων συνολικά. Οι μεμονωμένοι εργαζόμενοι μπορούν να συνδυάσουν καλύτερα τις δεξιότητές τους με τις πιθανές ανοικτές θέσεις στην ελεύθερη αγορά εργασίας (Kim, 2010). Μπορούν να αναζητούν ιδανικές θέσεις εργασίας αντί να περιορίζονται τεχνικά στις γεωγραφικές τους περιοχές. Για παράδειγμα, η μετακίνηση στη Δύση για σπουδές είναι μια συνηθισμένη πρακτική καριέρας για νέους Ασιάτες, κυρίως τις γυναίκες, που τους επιτρέπει να εγκαταλείψουν την παραδοσιακή πορεία του γάμου και να επιδιώξουν οικονομικά εγχειρήματα εκτός σπιτιού (Kim, 2010). Η γεωγραφική κινητικότητα επιτρέπει την αποστολή εμβασμάτων από μακρινά μέλη της οικογένειας για την υποστήριξη των τοπικών αναγκών. Τα δάνεια και οι μεταφορές μπορούν να επιστρέψουν από τα μεταναστευμένα μέλη μιας κοινότητας για να στηρίξουν αυτούς που παραμένουν πίσω (Luke, Munshi, 2011). Τα εμβάσματα είναι ένα από τα κύρια οφέλη της μετανάστευσης προς τη χώρα προέλευσης, όχι μόνο ενισχύοντας σημαντικά το τοπικό οικογενειακό εισόδημα, αλλά και διαχέοντας τα οφέλη της αυξημένης ροής κεφαλαίων σε ολόκληρη την τοπική οικονομία (Cannizzaro, Coninto, 2012).

Γυναίκα -- Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, Η συμμετοχή και η δημιουργική ενέργεια των γυναικών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία των οικονομιών σε παγκόσμια κλίμακα. Η συμμετοχή των γυναικών στην εργασία μπορεί να λειτουργήσει και ως βασικός παράγοντας μιας πιο γενικευμένης επαγγελματικής κινητικότητας. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι γυναίκες παρέχουν ένα δυναμικό υποκατάστατο της ανδρικής εργασίας με διακυμάνσεις στην οικονομία. Αυτό επιτρέπει μεγαλύτερη γεωγραφική σταθερότητα, διατηρώντας παράλληλα τη ποικιλομορφία της οικονομίας της ευέλικτης αγοράς εργασίας (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007). Όταν οι οικογένειες τελικά μεταναστεύουν, οι γυναίκες που προσλαμβάνονται αμέσως γίνονται οι βιοπαλαιστές του σπιτιού. Ακόμα και αν αυτό διαρκεί μόνο για ένα χρονικό διάστημα μέχρι ο/η σύντροφος να προσληφθεί, η εμπειρία αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής δυναμικής μέσα στο σπίτι, και κατ' επέκταση της κοινωνίας (Luke, Munshi, 2011). Συχνά, όμως, η μετεγκατάσταση υποκινείται κυρίως από την έλλειψη καλύτερων ευκαιριών στην προηγούμενη κατάστασή τους. Πολλές από τις γυναίκες περνούν τη δοκιμασία να μετακομίσουν και να ξεκινήσουν από την αρχή λόγω οικονομικών και κοινωνικών περιστάσεων που δεν είναι υπό τον έλεγχό της, όπως ο ρατσισμός ή η περιθωριοποίηση στην αγορά εργασίας (Kim, 2010). Φαίνεται επίσης πως οι γυναίκες και οι μειονότητες που μεταναστεύουν σε μια νέα περιοχή συχνά

λειτουργούν ως οικονομικά υποκατάστατα των τοπικών μειονοτήτων αντί να ανοίγουν το δικό τους νέο δρόμο (Ederveen, Nahuis, Parikh, 2007).

Με την ανάλυση της κινητικότητας σε γεωγραφικό και επαγγελματικό επίπεδο, θα εμβαθύνουμε στη κοινωνική κινητικότητα η οποία παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως η σημαντικότερη και ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα τους.

Η κοινωνική κινητικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνολική δομή των κοινωνικών στρώσεων και των επαγγελμάτων σε μια δεδομένη κοινωνία (Grusky, Hauser, 1984). Η έκταση των διαφορετικών κοινωνικών θέσεων και ο τρόπος με τον οποίο ταιριάζουν μεταξύ τους ή επικαλύπτονται απορρέει στη συνολική κοινωνική δομή των θέσεων αυτών. Με τη προσθήκη των διαφορετικών διαστάσεων των στρώσεων, όπως η οριοθέτηση του Μαξ Βέμπερ της οικονομικής θέσης, του κύρους και της εξουσίας, αποκαλύπτονται οι δυνατότητες πολυπλοκότητας σε ένα δεδομένο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Weber, 1946). Τέτοιες διαστάσεις σε μια δεδομένη κοινωνία μπορούν να θεωρηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές που μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στην κοινωνική κινητικότητα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και τόπους σε διαφορετικά συστήματα διαστρωμάτωσης (Collins, 1998). Επιπλέον, οι ίδιες μεταβλητές που συμβάλλουν ως παρεμβατικές μεταβλητές στην αποτίμηση του εισοδήματος ή του πλούτου και που επηρεάζουν επίσης την κοινωνική θέση, την κοινωνική τάξη και την κοινωνική ανισότητα επηρεάζουν την κοινωνική κινητικότητα. Σε αυτές περιλαμβάνονται το κοινωνικό ή το βιολογικό φύλο, η φυλή ή η εθνικότητα και η ηλικία (Collins, 1998).

Η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πιο συνηθισμένες και προσβάσιμες ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα και για την επίτευξη υψηλότερης κοινωνικής θέσης, ανεξάρτητα από την ήδη υπάρχουσα κοινωνική θέση ενός ατόμου (Greenstone, Looney, Patashnik, Yu, 2016). Ωστόσο, η διαστρωμάτωση των κοινωνικών τάξεων και η μεγάλη ανισότητα του πλούτου έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, η κοινωνική τάξη και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση μιας οικογένειας επηρεάζουν άμεσα τις πιθανότητες ενός παιδιού να αποκτήσει μια ποιοτική εκπαίδευση και να επιτύχει στη ζωή του (Greenstone, Looney, Patashnik, Yu, 2016). Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, υπάρχουν σημαντικές αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των γνωστικών και μη γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών της χαμηλής, της μεσαίας και της ανώτερης τάξης

(Greenstone, Looney, Patashnik, Yu, 2016). Το χάσμα πλούτου μεταξύ των πλουσίων και των φτωχών, της ανώτερης και της κατώτερης τάξης, συνεχίζει να αυξάνεται, καθώς όλο και περισσότεροι άνθρωποι της μεσαίας τάξης γίνονται φτωχότεροι και η κατώτερη τάξη γίνεται ακόμη φτωχότερη. Καθώς η κοινωνικοοικονομική ανισότητα συνεχίζει να αυξάνεται, το να βρίσκεται ένα παιδί σε ένα από τα δύο άκρα του φάσματος καθιστά πιο πιθανό να παραμείνει εκεί και να μην γίνει ποτέ κοινωνικά κινητικό (Greenstone, Looney, Patashnik, Yu, 2016).

Αυτό μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι γονείς της κατώτερης και της εργατικής τάξης (όπου κανένας από τους δύο δεν έχει μόρφωση πάνω από το επίπεδο του απολυτηρίου λυκείου) περνούν κατά μέσο όρο λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και δεν εμπλέκονται τόσο πολύ στην εκπαίδευση τους ούτε στη περίοδο των μαθημάτων, ούτε στον διακοπών. Αυτό το γονικό στυλ, γνωστό ως "επίτευξη της φυσικής ανάπτυξης", διαφέρει από το στυλ των γονέων της μεσαίας και ανώτερης τάξης (με τουλάχιστον έναν γονέα να έχει ανώτερη εκπαίδευση), γνωστό ως "πολιτιστική καλλιέργεια" (Lareau, 2011).

Οι γονείς και κηδεμόνες των πιο εύπορων κοινωνικών τάξεων έχουν τη δυνατότητα να περνούν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους στις μικρότερες ηλικίες και τα παιδιά εκτίθενται περισσότερο σε αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες που οδηγούν στη γνωστική και μη γνωστική τους ανάπτυξη. (Haveman, Smeeding, 2006). Μερικά παραδείγματα αυτού είναι η λεκτική επικοινωνία, η διάδραση γονέων-παιδιών και η καθημερινή ανάγνωση στα παιδάκια. Οι γονείς αυτών των παιδιών, μετέπειτα, εμπλέκονται πολύ περισσότερο στις ακαδημαϊκές σπουδές τους και στον ελεύθερο χρόνο τους- τοποθετώντας τα σε εξωσχολικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν όχι μόνο πρόσθετες μη γνωστικές δεξιότητες αλλά και ακαδημαϊκές αξίες, συνήθειες και ικανότητες καλύτερης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με πρόσωπα εξουσίας (Haveman, Smeeding, 2006). Τα παιδιά της κατώτερης τάξης συχνά φοιτούν σε σχολεία χαμηλότερης ποιότητας, λαμβάνουν λιγότερη προσοχή από τους δασκάλους και ζητούν πολύ λιγότερο βοήθεια από τους συνομηλίκους τους που ανήκουν στην ανώτερη τάξη (Haveman, Smeeding, 2006).

Οι πιθανότητες κοινωνικής κινητικότητας καθορίζονται κυρίως από την οικογένεια στην οποία γεννιέται ένα παιδί. Η τάξη μιας οικογένειας καθορίζει το μέγεθος της επένδυσης και της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές ικανότητες και την

επιτυχία των παιδιών τους από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αφήνοντας στους μαθητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα λιγότερες πιθανότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία και κοινωνική κινητικότητα λόγω των επιπτώσεων που έχει ο (κοινός) τρόπος ανατροφής των γονέων της κατώτερης και εργατικής τάξης στις προοπτικές και την επιτυχία τους στην εκπαίδευση (Haveman, Smeeding, 2006).

Κουλτούρες τάξεων και κοινωνικές σχέσεις -- Οι διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνικής κινητικότητας μπορούν να ταξινομηθούν από την άποψη των διαφορετικών τύπων κεφαλαίου που συμβάλλουν στις αλλαγές στην κινητικότητα. Το πολιτιστικό κεφάλαιο, όρος που επινόησε για πρώτη φορά ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu, διακρίνει μεταξύ των οικονομικών και των πολιτιστικών πτυχών της τάξης (Bourdieu, 1984). Ο Bourdieu περιέγραψε τρεις τύπους κεφαλαίου που τοποθετούν ένα άτομο σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία: το οικονομικό κεφάλαιο, το κοινωνικό κεφάλαιο και το πολιτιστικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1984). Το οικονομικό κεφάλαιο περιλαμβάνει οικονομικούς πόρους όπως μετρητά, πιστώσεις και άλλα υλικά περιουσιακά στοιχεία. Το κοινωνικό κεφάλαιο περιλαμβάνει τους πόρους που επιτυγχάνει κάποιος με βάση τη συμμετοχή σε ομάδες, τα δίκτυα επιρροής, τις σχέσεις και την υποστήριξη από άλλους ανθρώπους (Bourdieu, 1984). Το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι κάθε πλεονέκτημα που έχει ένα άτομο και του δίνει ένα υψηλότερο κύρος στην κοινωνία, όπως η εκπαίδευση, οι δεξιότητες ή οποιαδήποτε άλλη μορφή γνώσης (Bourdieu, 1984). Συνήθως, οι άνθρωποι που διαθέτουν και τους τρεις τύπους κεφαλαίου έχουν υψηλό κύρος στην κοινωνία. Ο Bourdieu διαπίστωσε ότι η κουλτούρα της ανώτερης κοινωνικής τάξης προσανατολίζεται περισσότερο προς την τυπική συλλογιστική και την αφηρημένη σκέψη. Η κατώτερη κοινωνική τάξη προσανατολίζεται περισσότερο σε θέματα γεγονότων και στις ανάγκες της ζωής. Διαπίστωσε επίσης ότι το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ένα άτομο έχει μεγάλη επίδραση στους πολιτισμικούς πόρους που θα έχει ένα άτομο (Bourdieu, 1984).

Η θεωρία της κεφαλαιακής ανεπάρκειας (Capital Deficiency theory) είναι μια από τις πιο αναγνωρισμένες εξηγήσεις για τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μειονοτήτων, ότι για οποιονδήποτε λόγο απλά δεν διαθέτουν τους πόρους για να έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία (Massey, Charles, Lundy, Fischer, 2011). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες γι' αυτό, εκτός από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο. Αυτή η μορφή κεφαλαίου, που αναγνωρίστηκε από τους κοινωνικούς επιστήμονες

μόλις τα τελευταία χρόνια, έχει να κάνει με την εκπαίδευση και την προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή (Massey, Charles, Lundy, Fischer, 2011).

Σύμφωνα με τον Gary Becker: "Το ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις γνώσεις που κατέχουν συγκεκριμένα άτομα" (Becker, 1964).

Αυτό επιτρέπει στους γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση που διαθέτουν μεγάλες ποσότητες ανθρώπινου κεφαλαίου να επενδύσουν στα παιδιά τους με ορισμένους τρόπους ώστε να μεγιστοποιήσουν τη μελλοντική τους επιτυχία, από το να τους διαβάζουν ένα βιβλίο πριν τον ύπνο έως και τη κατανόηση του σχολικού συστήματος, γεγονός που τους κάνει να είναι λιγότερο ευλαβικοί απέναντι στους δασκάλους και τις σχολικές αρχές (Massey, Charles, Lundy, Fischer, 2011).

## **Κεφάλαιο 3: Η διεθνής διάσταση της Εκπαίδευσης στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης**

### **3.1. Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση**

Η παγκοσμιοποίηση είναι η διαδικασία αλληλεπίδρασης και ολοκλήρωσης μεταξύ ανθρώπων, εταιρειών και κυβερνήσεων σε όλη την υφήλιο. Η παγκοσμιοποίηση έχει επιταχυνθεί από τον 18ο αιώνα λόγω της προόδου στην τεχνολογία των μεταφορών και των επικοινωνιών. Αυτή η αύξηση των παγκόσμιων αλληλεπιδράσεων λειτούργησε στη ταχεία ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου, της ανταλλαγής ιδεών, πεποιθήσεων και πολιτισμού (Albrow, King, 1990). Η παγκοσμιοποίηση, επομένως, είναι πρωτίστως μια οικονομική διαδικασία αλληλεπίδρασης και ολοκλήρωσης που συνδέεται με κοινωνικές και πολιτιστικές πτυχές. Ωστόσο, οι διαμάχες και η διπλωματία αποτελούν επίσης μεγάλο μέρος της ιστορίας της παγκοσμιοποίησης όπως και της σύγχρονης μορφής της (Albrow, King, 1990).

Από οικονομική άποψη, η παγκοσμιοποίηση περιλαμβάνει αγαθά, υπηρεσίες, δεδομένα, τεχνολογία και τους οικονομικούς πόρους του κεφαλαίου. (Albrow, King, 1990). Η επέκταση των παγκόσμιων αγορών απελευθερώνει τις οικονομικές δραστηριότητες της ανταλλαγής αγαθών και κεφαλαίων. Η άρση των φραγμών του διασυνοριακού εμπορίου έχει καταστήσει πιο εφικτό το σχηματισμό παγκόσμιων αγορών (Wolf, 2014). Οι εξελίξεις στις μεταφορές, όπως η ατμομηχανή, το ατμόπλοιο, ο κινητήρας τζετ και τα πλοία μεταφοράς εμπορευματοκιβωτίων, και οι εξελίξεις στις τηλεπικοινωνιακές υποδομές, όπως ο τηλεγράφος, το Διαδίκτυο και τα κινητά τηλέφωνα, αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες της παγκοσμιοποίησης και δημιούργησαν περαιτέρω αλληλεξάρτηση των οικονομικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων σε όλο τον κόσμο (Wolf, 2014).

Το 2000, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) προσδιόρισε τέσσερις βασικές πτυχές-προνόμια της παγκοσμιοποίησης: i) το εμπόριο και τις συναλλαγές, ii) τη κίνηση κεφαλαίων και επενδύσεων, iii) τη μετανάστευση και μετακίνηση ανθρώπων και iv) τη διάδοση της γνώσης (IMF, 2000). Οι διαδικασίες παγκοσμιοποίησης επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις επιχειρήσεις και την οργάνωση της εργασίας,

την οικονομία, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς πόρους και το φυσικό περιβάλλον (Babones, 2008). Η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία συνήθως διαχωρίζει την παγκοσμιοποίηση σε τρεις κύριους τομείς: i) την οικονομική παγκοσμιοποίηση, ii) την πολιτιστική παγκοσμιοποίηση και iii) την πολιτική παγκοσμιοποίηση (Babones, 2008).

Ιστορία Παγκοσμιοποίησης -- Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, η παγκοσμιοποίηση προσέγγισε τη μορφή της ως άμεσο αποτέλεσμα της βιομηχανικής επανάστασης. Η εκβιομηχάνιση επέτρεψε την τυποποιημένη παραγωγή οικιακών ειδών με τη χρήση οικονομικών κλίμακας, ενώ η ταχεία αύξηση του πληθυσμού δημιούργησε συνεχή ζήτηση για εμπορεύματα. Ο'Rourke, Williamson, 2002). Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οι εργασίες των πολιτικών οδήγησαν στις συμφωνίες της Διάσκεψης του Bretton Woods, στην οποία οι μεγαλύτερες κυβερνήσεις καθόρισαν το πλαίσιο για τη διεθνή νομισματική πολιτική, το εμπόριο και τα χρηματοοικονομικά, και στην ίδρυση διαφόρων διεθνών οργανισμών που αποσκοπούσαν στη διευκόλυνση της οικονομικής ανάπτυξης με τη μείωση των εμπορικών φραγμών (Eichengreen, B. 2021). Αρχικά, η Γενική Συμφωνία Δασμών και Εμπορίου (GATT) οδήγησε σε μια σειρά συμφωνιών για την άρση των εμπορικών περιορισμών. Ο διάδοχος της GATT ήταν ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ), ο οποίος παρείχε ένα πλαίσιο για τη διαπραγμάτευση και την επισημοποίηση των εμπορικών συμφωνιών και μια διαδικασία επίλυσης διαφορών (Eichengreen, B. 2021). Τα προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών έγιναν δημοφιλή μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και είχαν ως στόχο να προωθήσουν την κατανόηση και την αποδοχή των συμμετεχόντων σε άλλους πολιτισμούς, να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, καθώς και να διευρύνουν τους κοινωνικούς τους ορίζοντες (Varghese, 2008).

Από τη δεκαετία του 1980, η σύγχρονη παγκοσμιοποίηση εξαπλώθηκε ταχύτατα μέσω της επέκτασης του καπιταλισμού και των νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών (Benería, Berik, Floro, 2016). Η εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών επέτρεψε την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας βιομηχανίας, την απορρύθμιση των νόμων ή των πολιτικών που παρεμπόδιζαν την ελεύθερη ροή της αγοράς, καθώς και τις περικοπές στις κυβερνητικές κοινωνικές υπηρεσίες (Klein, 2008). Αυτές οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές εισήχθησαν σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες με τη μορφή προγραμμάτων διαρθρωτικής προσαρμογής (SAPs) που εφαρμόστηκαν από την Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (IMF) (Benería, Berik, Floro, 2016). Τα προγράμματα αυτά απαιτούσαν ότι η χώρα που λάμβανε χρηματική βοήθεια θα άνοιγε

τις αγορές της στον καπιταλισμό, θα ιδιωτικοποιούσε τη δημόσια βιομηχανία, θα επέτρεπε το ελεύθερο εμπόριο, θα περικόπτονταν κοινωνικές υπηρεσίες όπως η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση και θα επέτρεπε την ελεύθερη κυκλοφορία γιγαντιαίων πολυεθνικών εταιρειών στο εσωτερικό της (Benería, Berik, Floro, 2016). Τα προγράμματα αυτά επέτρεψαν στην Παγκόσμια Τράπεζα και το ΔΝΤ να γίνουν παγκόσμιες ρυθμιστικές αρχές της χρηματοπιστωτικής αγοράς που θα προωθούσαν τον νεοφιλελευθερισμό και τη δημιουργία ελεύθερων όρων εργασίας και ελεύθερων αγορών για τις πολυεθνικές εταιρείες σε παγκόσμια κλίμακα (Visvanathan, Duggan, Wiegersma, Nisonoff, 2011).

Παγκοσμιοποίηση της οικονομίας – Η παγκοσμιοποίηση υπό το πρίσμα της οικονομίας, είναι η ολόενα και εντεινόμενη κεφαλαιακή αλληλεξάρτηση των εθνικών οικονομιών σε όλο τον κόσμο μέσω της ταχείας αύξησης της διασυνοριακής διακίνησης αγαθών, υπηρεσιών, τεχνολογίας και κεφαλαίων (Joshi, Rakesh, Mohan, 2009). Η παγκοσμιοποίηση των επιχειρήσεων επικεντρώνεται στη μείωση των διεθνών εμπορικών κανονισμών, καθώς και των δασμών, των φόρων και άλλων εμποδίων που καταστέλλουν το υπερεθνικό εμπόριο, η οικονομική ολοκλήρωση μεταξύ των χωρών αποτελεί πρωταρχικό στόχο για τη δημιουργία μιας ενιαίας παγκόσμιας αγοράς (Riley, 2005). Ανάλογα με το παράδειγμα, η οικονομική παγκοσμιοποίηση μπορεί να θεωρηθεί είτε ως θετικό είτε ως αρνητικό φαινόμενο. Η οικονομική παγκοσμιοποίηση περιλαμβάνει: την παγκοσμιοποίηση της παραγωγής- η οποία αναφέρεται στην απόκτηση αγαθών και υπηρεσιών από μια συγκεκριμένη πηγή από τοποθεσίες σε όλο τον κόσμο, ώστε να επωφεληθούν από τη διαφορά στο κόστος και την ποιότητα (Hill, 2014). Ομοίως, περιλαμβάνει επίσης την παγκοσμιοποίηση των αγορών, η οποία ορίζεται ως η ένωση διαφορετικών και ξεχωριστών αγορών σε μια τεράστια παγκόσμια αγορά. Η οικονομική παγκοσμιοποίηση περιλαμβάνει επίσης τον ανταγωνισμό, την τεχνολογία, τις εταιρείες και τις βιομηχανίες (Joshi, Rakesh, Mohan, 2009). Οι σημερινές τάσεις παγκοσμιοποίησης οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην ενσωμάτωση των αναπτυσσόμενων οικονομιών με τις λιγότερο αναπτυσσόμενες οικονομίες μέσω των άμεσων ξένων επενδύσεων, της μείωσης των εμπορικών φραγμών καθώς και άλλων οικονομικών μεταρρυθμίσεων και, σε πολλές περιπτώσεις, της μετανάστευσης (PIIE, 2018).

Παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας -- Η πολιτιστική παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στη μετάδοση ιδεών, νοημάτων και αξιών σε όλο τον κόσμο με τρόπο που να επεκτείνει

και να εντείνει τις κοινωνικές σχέσεις (Paul, 2006). Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από την κοινή “κατανάλωση” πολιτισμών που έχουν διαδοθεί από το Διαδίκτυο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα διεθνή ταξίδια. Αυτό έχει προσθέσει στις διαδικασίες εμπορίου, αγαθών και αποικισμού, τα οποία έχουν τη μακρύτερη ιστορία πολιτιστικής μεταφοράς σε όλο τον κόσμο (Manfred, Paul, 2005). Η κυκλοφορία των πολιτισμών επιτρέπει στα άτομα να συμμετέχουν σε εκτεταμένες κοινωνικές σχέσεις που υπερβαίνουν τα εθνικά και περιφερειακά σύνορα. Η δημιουργία και η επέκταση αυτών των κοινωνικών σχέσεων δεν παρατηρείται απλώς σε υλικό επίπεδο, αλλά περιλαμβάνει τη διαμόρφωση κοινών κανόνων και γνώσεων με τις οποίες οι άνθρωποι συνδέουν την ατομική και συλλογική πολιτισμική τους ταυτότητα και συνεπάγεται αυξανόμενη διασύνδεση μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών και πολιτισμών (Manfred, Paul, 2005).

Πολιτική Παγκοσμιοποίηση -- Η πολιτική παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στην ανάπτυξη του παγκόσμιου πολιτικού συστήματος, τόσο σε μέγεθος όσο και σε πολυπλοκότητα. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τις εθνικές κυβερνήσεις, τους κυβερνητικούς και διακυβερνητικούς οργανισμούς τους, καθώς και τα ανεξάρτητα από τις κυβερνήσεις στοιχεία της παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών, όπως οι διεθνείς μη κυβερνητικές οργανώσεις και οι οργανώσεις κοινωνικών κινημάτων. Μία από τις βασικές πτυχές της πολιτικής παγκοσμιοποίησης είναι η φθίνουσα σημασία του έθνους-κράτους και η άνοδος άλλων παραγόντων στην πολιτική σκηνή. Ο William R. Thompson την έχει ορίσει ως "την επέκταση ενός παγκόσμιου πολιτικού συστήματος και των θεσμών του, στο πλαίσιο του οποίου όλες οι διαπεριφερειακές συναλλαγές (συμπεριλαμβανομένων, αλλά σίγουρα όχι μόνο, των εμπορικών συναλλαγών) συντελούνται και αλληλοσυμπληρώνονται" (Modelski, Devezas, Thompson, 2007). Η πολιτική παγκοσμιοποίηση είναι μία από τις τρεις κύριες διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης που συναντώνται συνήθως στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, με τις άλλες δύο να είναι η οικονομική παγκοσμιοποίηση και η πολιτιστική παγκοσμιοποίηση που αναφέρθηκαν παραπάνω (Babones, 2008). Η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση (multi-level governance) είναι μια προσέγγιση στη θεωρία της πολιτικής επιστήμης και της δημόσιας διοίκησης που προήλθε από μελέτες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. (Thomas, Wiener, 2019). Η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση εκφράζει την ιδέα ότι υπάρχουν πολλές αλληλεπιδρώσες δομές εξουσίας στην αναδυόμενη παγκόσμια

πολιτική οικονομία. Φωτίζει τη στενή εμπλοκή μεταξύ του εγχώριου και του διεθνούς επιπέδου εξουσίας (Thomas, Wiener, 2019).

Εκπαίδευση εντός της παγκοσμιοποίησης -- Ο κόσμος αλλάζει με ολοένα και ταχύτερους ρυθμούς, πράγμα που σημαίνει ότι πολλές γνώσεις παλιώνουν και καινοτομίες τις αντικαθιστούν όλο και ταχύτερα. Επομένως, η έμφαση της εκπαίδευσης μετατοπίζεται στη διδασκαλία των δεξιοτήτων (skills), δηλαδή στη γρήγορη και όσο το δυνατόν πιο ευέλικτη πρόσληψη νέων γνώσεων. Για παράδειγμα, τα φινλανδικά σχολεία απομακρύνθηκαν από τα συνήθη προγράμματα σπουδών που επικεντρώνονταν μόνο σε γνωστικά αντικείμενα, εισάγοντας τη μάθηση με βάση το φαινόμενο, όπου οι μαθητές μελετούν έννοιες όπως η κλιματική αλλαγή. Finnish National Agency for Education, 2014). Η εκπαίδευση γίνεται επίσης ένα αγαθό που δεν προορίζεται πλέον μόνο για τα παιδιά, την χρειάζονται και οι ενήλικες. Ορισμένοι κυβερνητικοί φορείς, όπως το Φινλανδικό Ταμείο Καινοτομίας (Finnish Innovation Fund Sitra) στη Φινλανδία, έχουν προτείνει την υποχρεωτική δια βίου εκπαίδευση (Jokelainen, 2017).

Στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένος με τον ρόλο της οικονομίας. Η οικονομική επιστήμη διακρίνει, εκτός από το φυσικό κεφάλαιο, μια άλλη μορφή κεφαλαίου, η οποία έχει ήδη αναφερθεί, το ανθρώπινο κεφάλαιο. Με τις επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως η εκπαίδευση, αναμένονται τρία σημαντικά οικονομικά αποτελέσματα (Weil, 2009) τα οποία είναι: i) αυξημένες δαπάνες, καθώς η συσσώρευση του ανθρώπινου κεφαλαίου απαιτεί επενδύσεις όπως ακριβώς και το φυσικό χρηματικό κεφάλαιο, ii) αυξημένη παραγωγικότητα, καθώς οι άνθρωποι αποκτούν χαρακτηριστικά που τους επιτρέπουν να είναι περισσότερο παραγωγικοί περισσότερο και συνεπώς iii) απόδοση της επένδυσης με τη μορφή υψηλότερων εισοδημάτων και κέρδους (Weil, 2009). Οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο συνεπάγονται ένα επενδυτικό κόστος, όπως και κάθε επένδυση. Συνήθως στις ευρωπαϊκές χώρες οι περισσότερες δαπάνες για την εκπαίδευση λαμβάνουν τη μορφή κρατικής κατανάλωσης, αν και ορισμένα κόστη βαρύνουν και τα άτομα. Αυτές οι επενδύσεις μπορεί να είναι αρκετά δαπανηρές. Οι κυβερνήσεις της ΕΕ δαπάνησαν μεταξύ 3% και 8% του ΑΕΠ για την εκπαίδευση το 2005, ενώ ο μέσος όρος ήταν 5% (Eurostat, 2008). Συμπεριλαμβανομένου του κόστους ευκαιρίας, οι επενδύσεις στην εκπαίδευση εκτιμάται ότι ήταν περίπου 10% του ΑΕΠ στις χώρες της ΕΕ το 2005. Συγκριτικά, οι επενδύσεις σε φυσικό κεφάλαιο ήταν 20% του ΑΕΠ (Eurostat, 2008).

Με κύριο γνώμονα τη νεοφιλελεύθερη προσέγγιση, το κυρίαρχο μοντέλο της ζήτησης για εκπαίδευση βασίζεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η κεντρική ιδέα είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που θα αυξήσουν τα κέρδη ή θα προσφέρουν μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως η εκτίμηση της λογοτεχνίας (που μερικές φορές αναφέρεται ως πολιτιστικό κεφάλαιο) (Checchi, 2006). Η αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου μπορεί να ακολουθήσει την τεχνολογική πρόοδο, καθώς οι έμπειροι εργαζόμενοι έχουν ζήτηση λόγω της ανάγκης για τις δεξιότητές τους, είτε της γνώσης τους εντός της παραγωγικής διαδικασίας, είτε για τον εξειδικευμένο χειρισμό των μηχανημάτων (Checchi, 2006).

Στον αντίποδα η μαρξιστική προσέγγιση θεωρεί πως παρόλο που ο Μαρξ και ο Ένγκελς δεν έγραψαν ευρέως για τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, οι έννοιες και οι μέθοδοί τους θεωρητικοποιήθηκαν και επικρίθηκαν από την επιρροή που ασκούσε ο Μαρξ, επομένως συμπαίραναν πως η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή των καπιταλιστικών κοινωνιών (Kellner, 2004). Το κλασικό μαρξιστικό παράδειγμα βλέπει την εκπαίδευση να εξυπηρετεί τα συμφέροντα του κεφαλαίου και αναζητά εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης που θα προετοιμάσουν τους μαθητές και τους πολίτες για έναν πιο προοδευτικό σοσιαλιστικό τρόπο κοινωνικής οργάνωσης (Kellner, 2004). Ο Μαρξ και ο Ένγκελς αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και τον ελεύθερο χρόνο ως απαραίτητα για την ανάπτυξη ελεύθερων ατόμων και τη δημιουργία πολύπλευρων ανθρώπινων όντων, επομένως γι' αυτούς η εκπαίδευση πρέπει να γίνει ένα πιο ουσιαστικό μέρος της ζωής των ανθρώπων σε αντίθεση με την καπιταλιστική κοινωνία που οργανώνεται κυρίως γύρω από την εργασία και την παραγωγή εμπορευμάτων (Kellner, 2004).

Στις περισσότερες χώρες η σχολική εκπαίδευση χρηματοδοτείται και παρέχεται κυρίως από τις κυβερνήσεις. Η δημόσια χρηματοδότηση και παροχή παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Fischel, 2008). Αν και υπάρχει ευρεία συμφωνία για την αρχή ότι η εκπαίδευση, τουλάχιστον σε σχολικό επίπεδο, πρέπει να χρηματοδοτείται κυρίως από τις κυβερνήσεις, υπάρχει σημαντική συζήτηση σχετικά με την επιθυμητή έκταση της δημόσιας παροχής εκπαίδευσης (Hoxby, 2008). Οι υπέρμαχοι της δημόσιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η καθολική δωρεάν δημόσια παροχή προωθεί την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική συνοχή (Checchi, 2006).

### 3.2 Εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα: δομή και βασικά χαρακτηριστικά

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτική και διοικείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας ασκεί τον έλεγχο των δημόσιων σχολείων, διαμορφώνει και εφαρμόζει τη νομοθεσία, διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό, συντονίζει τις εξετάσεις εισαγωγής στα πανεπιστήμια σε εθνικό επίπεδο, καταρτίζει το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και διορίζει το διδακτικό προσωπικό των δημόσιων σχολείων μεταξύ άλλων (Ministry of Education in Greece, 2021). Ο εθνικός εποπτικός ρόλος του Υπουργείου ασκείται μέσω των Περιφερειακών Γραφείων Δημόσιας Εκπαίδευσης, τα οποία ονομάζονται Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα δημόσια σχολεία και ο εφοδιασμός τους με σχολικά βιβλία χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση. Τα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα δεν έχουν δίδακτρα και οι μαθητές που περιλαμβάνονται στους καταλόγους των σχολείων εφοδιάζονται με βιβλία χωρίς κόστος (Greece Administration and Governance, 2017).

Η τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα περιλαμβάνει τρία εκπαιδευτικά στάδια. Το πρώτο στάδιο της τυπικής εκπαίδευσης είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο διαρκεί έξι χρόνια από την ηλικία των 6 ετών έως την ηλικία των 12 ετών, και ακολουθεί η δευτεροβάθμια, η οποία χωρίζεται σε δύο επιμέρους στάδια: το υποχρεωτικό Γυμνάσιο, το οποίο διαρκεί τρία χρόνια από την ηλικία των 12 ετών, και το μη υποχρεωτικό Λύκειο, το οποίο διαρκεί τρία χρόνια από την ηλικία των 15 ετών. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτήν περιλαμβάνονται κάθε είδους ανώτατες σπουδές μετά το λύκειο. Πιο αναλυτικά περιλαμβάνονται τα πανεπιστήμια και ΑΤΕΙ καθώς επίσης και όλες οι προπτυχιακές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές (Ministry of Education in Greece, 2021).

Οι σχολικές αργίες στην Ελλάδα περιλαμβάνουν τα Χριστούγεννα, το Πάσχα, την Ημέρα της Εθνικής Επετείου, τρίμηνες θερινές διακοπές, εθνικές αργίες και τοπικές αργίες, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή, όπως η ημέρα του τοπικού πολιούχου. Εκτός από τη σχολική εκπαίδευση, η πλειονότητα των μαθητών παρακολουθεί εξωσχολικά ιδιαίτερα μαθήματα σε ιδιωτικά φροντιστήρια μαζί με άλλους μαθητές ή έχοντας ατομική διδασκαλία. Τα κέντρα αυτά προετοιμάζουν τους

μαθητές για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως οι Πανελλήνιες Εξετάσεις, ή/και παρέχουν ξενόγλωσση μόρφωση. Νομικά (Νόμος: 2472/1997) απαγορεύεται στους μαθητές να χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα ενώ βρίσκονται στους χώρους του σχολείου. Απαγορεύεται η λήψη ή πραγματοποίηση τηλεφωνικών κλήσεων, η αποστολή γραπτών μηνυμάτων ή η χρήση άλλων συσκευών ή μέσων καταγραφής με κάμερα, βίντεο ή άλλες συσκευές ή μέσα που έχουν δυνατότητα επεξεργασίας εικόνας και ήχου, Οι μαθητές πρέπει να απενεργοποιούν τα κινητά τους τηλέφωνα ή να τα θέτουν σε αθόρυβη λειτουργία και να τα φυλάνε στην τσάντα τους κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στους χώρους του σχολείου. Ωστόσο, ειδικά στα λύκεια, η χρήση κινητών τηλεφώνων είναι ευρέως διαδεδομένη, ιδίως στα διαλείμματα και μερικές φορές μέσα στην τάξη.

Προσχολική Αγωγή. -- Τα περισσότερα νηπιαγωγεία, γνωστά και ως προνήπια, συνήθως συνδέονται με ένα δημοτικό σχολείο και μοιράζονται το ίδιο κτίριο με αυτό. Η προσχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και διαρκεί 2 χρόνια, χωρισμένη σε 1 έτος προνήπιο και 1 έτος νηπιαγωγείο (Νόμος 4521/2018). Οι αιτήσεις εγγραφής πραγματοποιούνται συνήθως ετησίως κατά τη διάρκεια δεκαπέντε συνεχόμενων ημερών τον Μάιο. Μετά τη λήξη αυτής της περιόδου, οι μαθητές δεν επιτρέπεται ούτε να εγγραφούν και χάνουν τη χρονιά. Οι χρονιές έχουν ως εξής:

-1ο έτος / Προνήπιο, ηλικίας 4 έως 5 ετών (με κάποια παιδιά ηλικίας 3 ετών, που πρόκειται να γίνουν 4 ετών)

-2ο έτος / Νηπιαγωγείο), ηλικίας 5 έως 6 ετών (με κάποια παιδιά ηλικίας 4 ετών, που πρόκειται να γίνουν 5 ετών).

Εάν η 11η Σεπτεμβρίου ετησίως είναι Σάββατο ή Κυριακή, τότε η ημερομηνία έναρξης της κάθε φετινής σχολικής χρονιάς θα είναι η επόμενη Δευτέρα.

Σχολική Εκπαίδευση. -- Το δημοτικό σχολείο είναι υποχρεωτικό για 6 χρόνια. Υπάρχει επίσης το δημόσιο Ειδικό δημοτικό σχολείο και το δημόσιο Πειραματικό δημοτικό σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή που τους βοηθούν να καλλιεργήσουν περισσότερο καλλιτεχνικές δεξιότητες αντίστοιχα. (ΥΠΕΠΘ, 2019). Τη πρώτη και δεύτερη χρονιά, οι μαθητές δεν βαθμολογούνται επίσημα. Η βαθμολόγηση αρχίζει τη τρίτη χρονιά και οι γραπτές εξετάσεις εισάγονται στην πέμπτη χρονιά. Υπάρχει αυτόματα άνοδος βαθμίδας από το ένα έτος στο επόμενο. Το σχολικό έτος αρχίζει στις 11 Σεπτεμβρίου και λήγει στις 15 Ιουνίου. Η σχολική ημέρα αρχίζει στις 08:15 και

τελειώνει στις 13:15. Περιλαμβάνει έξι ακαδημαϊκά έτη σχολικής εκπαίδευσης που ονομάζονται τάξεις και αριθμούνται από το 1 έως το 6. Η εγγραφή στην επόμενη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο Γυμνάσιο, γίνεται αυτόματα. Οι τάξεις ενός μαθήματος ποικίλλουν ανάλογα με τον καθηγητή που διδάσκει. Στους μαθητές απονέμεται το "Απολυτήριο Δημοτικού» το οποίο δίνει αυτόματη εισαγωγή στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο). Οι ηλικίες είναι τυπικές και μπορεί να ποικίλλουν έως τις πιο συνηθισμένες ηλικίες περίπου:

1ο έτος / Πρώτη τάξη, ηλικία 6 έως 7 ετών

2ο Έτος / Δευτέρα τάξη, ηλικία 7 έως 8 ετών

3ο έτος / Τρίτη τάξη, ηλικία 8 έως 9 ετών

4ο έτος / Τέταρτη τάξη, ηλικία 9 έως 10 ετών

5ο έτος / Πέμπτη τάξη, ηλικία 10 έως 11 ετών

6ο έτος / Έκτη τάξη, ηλικία 11 έως 12 ετών

Η σχολική βαθμολογία στο δημοτικό επίσης κυμαίνεται ως εξής

1ο έτος: χωρίς βαθμούς

2ο έτος: χωρίς βαθμούς

3ο έτος: Α-Δ

4ο έτος: Α-Δ

5ο έτος: 1-10

6ο έτος: 1-10

Σύμφωνα με το Νόμο 4692/2020 το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου αποτελείται από μια σειρά μαθημάτων που είναι τα εξής: Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Φυσική Αγωγή (Γυμναστική), Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες, Αγγλική Γλώσσα (Σύγχρονη), Καλλιτεχνικά, Μουσική, Πληροφορική και Επικοινωνία, Θεατρική Αγωγή, 2η ξένη γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά) και Ελεύθερη ζώνη τα οποία αθροίζονται σε 30 εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας (Νόμος 4692/2020).

-- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση --

Γυμνασιακή Εκπαίδευση -- Το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτικό μέχρι την ηλικία των 15 ετών. Το άρθρο 16, παράγραφος 3 του Συντάγματος του 1975 ορίζει ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί τουλάχιστον εννέα χρόνια. Αυτή η συνταγματική διάταξη, η οποία ισχύει για όλα τα ελληνόπουλα, καθιερώθηκε με τον Νόμο 309/1976, ο οποίος επίσης αντικατέστησε την κλασική ελληνική γλώσσα (καθαρεύουσα) με τη νέα ελληνική (δημοτική) ως επίσημη γλώσσα διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και έπαψε να είναι μη υποχρεωτικό εξαετές σχολείο κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ονομασία γυμνάσιο και μαθητές ηλικίας 12-18 ετών και μετατράπηκε σε υποχρεωτικό τριετές σχολείο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές ηλικίας 12-15 ετών με την ονομασία γυμνάσιο και τριετές μη υποχρεωτικό σχολείο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές ηλικίας 15-18 ετών με την ονομασία λύκειο.

Οι μαθητές που γίνονται δεκτοί μπορούν να είναι έως 16 ετών και πρέπει να έχουν πιστοποιητικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή αντίστοιχο πιστοποιητικό από άλλο κράτος. Δεν απαιτούνται εισαγωγικές εξετάσεις. Η σχολική περίοδος ξεκινά στις 11 Σεπτεμβρίου και λήγει στις αρχές Ιουνίου πριν από την πρώτη ημέρα των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Τα μαθήματα τελειώνουν στις 31 Μαΐου, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να μελετήσουν για τις εξετάσεις τους στις αρχές Ιουνίου. Ο απολυτήριο τίτλος "Απολυτήριο Γυμνασίου" δίνει την εισαγωγή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο). Το γυμνάσιο έχει τρία ακαδημαϊκά έτη σχολικής εκπαίδευσης, γνωστά ως "τάξη", αριθμημένα από το ένα έως το τρία (Απόφαση 79942/ΓΔ4/2019). Οι ηλικίες είναι τυπικές και μπορεί να ποικίλουν (λόγω των μαθητών που ενδέχεται να μένουν σε ίδιες τάξεις) με τις πιο συνηθισμένες όμως να κυμαίνονται μεταξύ:

1ο έτος / Πρώτη τάξη, 12 έως 13 ετών

2ο έτος / Δευτέρα τάξη, ηλικία 13 έως 14 ετών

3ο Έτος / Τρίτη τάξη, ηλικίας 14 έως 15 ετών

Τα είδη σχολείων των γυμνασίων στην Ελλάδα υπάρχουν ως εξής: Γυμνάσιο, Ειδικό Γυμνάσιο, Εσπερινό Γυμνάσιο, Εκκλησιαστικό Γυμνάσιο, Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πρότυπο Γυμνάσιο (δημόσιο- για να εισαχθούν οι μαθητές πρέπει να επιτύχουν σε ορισμένες γραπτές εξετάσεις), Πειραματικό Γυμνάσιο (δημόσιο, όπου οι μαθητές επιλέγονται τυχαία), Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο

(ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.- Λ- 4 χρόνια για το Γυμνάσιο), Μουσικό Γυμνάσιο (για να εισαχθούν οι μαθητές σε αυτόν τον τύπο σχολείου πρέπει να περάσουν ορισμένες μουσικές εξετάσεις), Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο (για να εισαχθούν σε αυτόν τον τύπο σχολείου οι μαθητές πρέπει να περάσουν ορισμένες εξετάσεις είτε στις τέχνες, είτε στο χορό, είτε στο θέατρο, από το 2004 έως σήμερα) (Νόμος 4327/2015).

Τα μαθήματα που διδάσκονται στο γυμνάσιο κατά βάση είναι τα παρακάτω: Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία, Μαθηματικά, Χημεία, Φυσική, Βιολογία, Ιστορία, Καλλιτεχνικά, Μουσική, Τεχνολογία, Γεωλογία και Γεωγραφία, Οικιακή Οικονομία, Θρησκευτικά, Πληροφορική, Φυσική Αγωγή (γυμναστική), Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες, Αγγλική Γλώσσα (Σύγχρονη), 2η Ξένη Γλώσσα (Σύγχρονη, Γαλλική, Ιταλική ή Γερμανική). Τα μαθήματα αυτά αθροίζονται σε 32 σχολικές ώρες εβδομαδιαίως.

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ενηλίκων είναι ένα απογευματινό σχολείο ισοδύναμου επιπέδου Γυμνασίου που διοικείται από το Υπουργείο Παιδείας, για ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) και διαρκεί δύο χρόνια με 25 ώρες την εβδομάδα (Νόμος 4763/2020).

Η λυκειακή εκπαίδευση (Λύκειο) αποτελεί το δεύτερο σχολείο της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάρκειας 3 ετών. Το Λύκειο αρχίζει στις 11 Σεπτεμβρίου και τελειώνει στις 15 Ιουνίου. Τα μαθήματα τελειώνουν στα τέλη Μαΐου, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να μελετήσουν για τις εξετάσεις τους τον Ιούνιο, αν και το 2020 και το 2021, λόγω της πανδημίας COVID-19 και των εκτεταμένων περιόδων ηλεκτρονικών μαθημάτων, δεν πραγματοποιήθηκαν και το σχολικό έτος παρατάθηκε έως τις 11 Ιουνίου. (Νόμος 2547/2018). Οι μαθητές που γίνονται δεκτοί μπορούν να είναι έως 20 ετών, ενώ πρέπει να έχουν απολυτήριο Γυμνασίου ή απολυτήριο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή το αντίστοιχο διεθνές πιστοποιητικό. Το Εσπερινό Λύκειο (Εσπερινό) απευθύνεται τόσο σε ενήλικες μαθητές όσο και σε ανήλικους εργαζόμενους μαθητές και διαρκεί 3 χρόνια.

Οι μαθητές που επιθυμούν να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο ή ισοδύναμο), κάτοχοι Απολυτηρίου Λυκείου (απολυτήριο Λυκείου ή ισοδύναμο) και να δώσουν εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο με τον επίσημο τίτλο

"Πανελλαδικές Εξετάσεις" ή Πανελλήνιες οι οποίες είναι εξωτερικά αξιολογούμενες εθνικές τυποποιημένες εξετάσεις που δίνονται μία φορά σε κάθε σχολικό έτος, οι οποίες επίσης δέχονται όλες τις ηλικίες ενηλίκων υποψηφίων. Το πιστοποιητικό του απολυτηρίου από το λύκειο δίνει το δικαίωμα στον κάτοχο να επιδιώξει την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μεταγενέστερη ημερομηνία με τη συμμετοχή του στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Το Υπουργείο Παιδείας φέρει την ευθύνη για την κεντρική διοργάνωση των εξετάσεων αυτών. Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε 4 μαθήματα που έχουν επιλέξει από την Γ' τάξη του Λυκείου, ενώ διαφορετική αριθμητική τιμή με τίτλο "συντελεστής βαρύτητας" που έχει αποδοθεί σε καθένα από αυτά τα μαθήματα συμβάλλει διαφορετικά στη συνολική βαθμολογία (ΥΠΕΠΘ, 2021).

Σύμφωνα, επίσης, με το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ, 2021) η επιτυχής εισαγωγή καθορίζεται μέσω του συνδυασμού i) της βαθμολογίας πρόσβασης, δηλαδή ο σταθμισμένος μέσος όρος των βαθμών που πέτυχε ο υποψήφιος στις εξετάσεις, ii) του βαθμού προαγωγής και απόλυσης, ο οποίος αντιπροσωπεύει το άθροισμα των τριών μέσων όρων βαθμολογίας (Μ.Ο.) που συγκέντρωσε ο μαθητής στην πρώτη, δεύτερη, και τρίτη τάξη του Λυκείου, και καθένας από αυτούς πολλαπλασιάζεται με συγκεκριμένο συντελεστή βαρύτητας όπου το αποτέλεσμα διαιρείται δια δύο, iii) του μηχανογραφικού δελτίου, (αίτηση υποψηφιότητας) του υποψηφίου στο οποίο δηλώνει τις προτιμήσεις του για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με σειρά προτεραιότητας, iv) του διαθέσιμου αριθμού των θέσεων που διατίθενται σε κάθε ακαδημαϊκό τμήμα. Ο αριθμός των φοιτητών που γίνονται δεκτοί σε κάθε πρόγραμμα καθορίζεται ετησίως από το Υπουργείο Παιδείας. Καθώς υπάρχουν συνήθως περισσότεροι υποψήφιοι από τις διαθέσιμες θέσεις σε ορισμένους τομείς σπουδών, επιλέγονται οι σπουδαστές με τον υψηλότερο μέσο όρο αποτελεσμάτων στις εξετάσεις, v) για την εισαγωγή σε προγράμματα που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις ή δεξιότητες, απαιτούνται ειδικές εξετάσεις εισαγωγής σε ένα ή περισσότερα συγκεκριμένα μαθήματα (όπως καλές τέχνες, αρχιτεκτονική, μουσικές σπουδές, ξένες γλώσσες και άλλα) ή υποχρεωτικές προπαρασκευαστικές εξετάσεις (όπως ιατρική αξιολόγηση, φυσική κατάσταση, αθλητικές επιδόσεις, ψυχομετρικές δοκιμασίες κ.α.). Η βεβαίωση πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα έγγραφο που δίνεται στους μαθητές αμέσως μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

Το Λύκειο ορίζει τα επίπεδα των σχολικών τάξεων με βάση τα έτη σχολικής εκπαίδευσης της μαθητικής ομάδας, χρησιμοποιώντας 3 επίπεδα ακαδημαϊκού έτους, αριθμημένα από το ένα έως το τρία. Οι ηλικίες είναι τυπικές και μπορούν να ποικίλουν με τις πιο συνηθισμένες να είναι μεταξύ:

1ο έτος / Πρώτη τάξη λυκείου, ηλικίας 15 έως 16 ετών.

2ο έτος / Δευτέρα τάξη λυκείου, ηλικία 16 έως 17 ετών

3ο έτος / Τρίτη τάξη λυκείου, ηλικία 17 έως 18 ετών

Οι τύποι των λυκείων (Λύκειο) στην Ελλάδα σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ, 2022) είναι οι παρακάτω: Ειδικό Λύκειο (για άτομα με ειδικές ανάγκες), Μουσικό Λύκειο (από το 1988-σήμερα, για να εισαχθούν, οι μαθητές πρέπει να επιτύχουν σε ορισμένες εξετάσεις σε ένα μουσικό όργανο), Πρώτο Λύκειο ( Πρότυπο Λύκειο, δημοσίου χαρακτήρα, από το 2015-σήμερα, για να εισαχθούν, οι μαθητές πρέπει να επιτύχουν σε ορισμένες γραπτές εξετάσεις), Καλλιτεχνικό Λύκειο (από το 2006-σήμερα, για να εισαχθούν, οι μαθητές πρέπει να περάσουν ορισμένες εξετάσεις είτε στις τέχνες, είτε στο χορό, είτε στο θέατρο) Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ από το 1976-1996, 2006-σήμερα), Πειραματικό Λύκειο (από το 2015-σήμερα, για να εισαχθούν, οι μαθητές πρέπει να επιτύχουν σε ορισμένες γραπτές εξετάσεις), Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΓΕΛΔΕ, από το 2018-σήμερα), Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ- 2006-σήμερα), Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, Εσπερινό Γενικό Λύκειο (1976-σήμερα), Γενικό Εκκλησιαστικό Γενικό Λύκειο (ΓΕΕΛ, 2006-σήμερα), Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο (ΕΝ. Ε.Ε.Ε.ΓΥ-Λ; είναι ένα Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο με τέσσερα χρόνια φοίτησης στο Λύκειο).

Το Γενικό Λύκειο, (ΓΕΛ) (Νόμος 4186/2013) απονέμει το "Απολυτήριο Γενικού Λυκείου. Οι μαθητές της δευτέρας τάξης λυκείου πρέπει να επιλέξουν μία από τις δύο ακαδημαϊκές κατευθύνσεις (Θεωρητική Κατεύθυνση - Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Θετική Κατεύθυνση – Θετικές Επιστήμες και επιστήμες Υγείας) και οι μαθητές της τρίτης τάξης μία από τις ίδιες δύο κατευθύνσεις συν μια τρίτη (τη Τεχνολογική Κατεύθυνση – Οικονομικές επιστήμες και Πληροφορική) όπου διαλέγουν οριστικά την όποια θα θελήσουν να εξεταστούν, ενδοσχολικά ή πανελλαδικά. Μόλις επιλέξουν μια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσουν την συμμετοχή σε μια σειρά μαθημάτων υποχρεωτικών και επιλογής για να την ολοκληρώσουν. Αν το επιθυμούν, οι τελειόφοιτοι μαθητές έχουν δικαίωμα να εξεταστούν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις σε

τέσσερα μαθήματα της κατεύθυνσης που επέλεξαν στην τρίτη τάξη. Η Πρώτη Λυκείου θεωρείται τάξη προσανατολισμού, δηλαδή παρέχονται γενικές γνώσεις για όλα τα μαθήματα (Υποχρεωτικά μαθήματα γενικής παιδείας που αθροίζονται σε τριάντα τρεις ώρες εβδομαδιαία). Στην Δευτέρα λυκείου τα μαθήματα χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες, τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, (25 ώρες) και τα μαθήματα των Κατευθύνσεων (περίπου 7 ή 8 ώρες). Τα μαθήματα της Τρίτης Λυκείου χωρίζονται σε δυο βασικές κατηγορίες, της Γενικής Παιδείας (17 ώρες) και των Κατευθύνσεων τα οποία με τη σειρά τους διακρίνονται σε μαθήματα Υποχρεωτικά (12 ώρες) και Επιλογής (2 ώρες).

Τα μαθήματα του Γενικού λυκείου (σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 74181/Δ2/2020) είναι τα εξής: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά (Γεωμετρία), Μαθηματικά (Άλγεβρα), Μαθηματικά Γενικής (μόνο για τη θεωρητική κατεύθυνση στην Τρίτη Λυκείου), Χημεία, Φυσική, Βιολογία, Ιστορία, Ιστορία Γενικής (μόνο για την Θετική και Τεχνολογική Κατεύθυνση στη Τρίτη Λυκείου), Φιλοσοφία (μόνο Δευτέρα Λυκείου), Πολιτικές Επιστήμες, Θρησκευτικά, Φυσική Αγωγή, Εφαρμογές Πληροφορικής, Αγγλική Γλώσσα (σύγχρονη), Ξένη Γλώσσα Επιλογής (σύγχρονη, γαλλική ή γερμανική), Εισαγωγή στις Αρχές της Πληροφορικής (μόνο Δευτέρα Λυκείου).

Τα μαθήματα κατευθύνσεων στη Δευτέρα λυκείου είναι τα εξής: Λατινικά και Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία για τη Θεωρητική Κατεύθυνση ενώ για τη Θετική Κατεύθυνση είναι Μαθηματικά και Φυσική. Τα μαθήματα κατεύθυνσης στη Τρίτη Λυκείου είναι για τη Θεωρητική Κατεύθυνση τα Λατινικά, η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και η Ιστορία, για τη Θετική Κατεύθυνση, η Βιολογία ή τα Μαθηματικά (βάση επιλογής Επιστημών Υγείας ή μη) η Χημεία και η Φυσική, ενώ για τη Τεχνολογική Κατεύθυνση η Πληροφορική, τα Μαθηματικά και τα Οικονομικά.

Ο δεύτερος πιο συνήθης τύπος λυκείου είναι το Επαγγελματικό Λύκειο. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ, 2021) το πρόγραμμα σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) έχει σχεδιαστεί σε σχέση με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET) και τη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση Επαγγελμάτων (ISCO). Το ΕΠΑΛ έχει σπουδές δύο πτυχίων, οι οποίες περιλαμβάνουν δύο ξεχωριστά προγράμματα σπουδών που

πραγματοποιούνται παράλληλα και αποφέρουν και τα δύο, δύο ξεχωριστά πτυχία, ένα Απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου και ένα Πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Το Απολυτήριο Λυκείου του ΕΠΑΛ μπορεί να απονεμηθεί σε ομάδες προσανατολισμού (ειδικότητες ή κατευθύνσεις) που απαιτούν εξειδίκευση σε έναν αριθμό τεσσάρων διαφορετικών μαθημάτων, ανάλογα με την ειδικότητα/κατεύθυνση επιλογής. Οι μαθητές της δευτέρας τάξης πρέπει να επιλέξουν μία από τις εννέα ομάδες προσανατολισμού, γνωστές και ως τομείς (προτελευταίο έτος). Οι μαθητές της τρίτης τάξης πρέπει να επιλέξουν μία από τις ποικίλες ειδικότητες μεταξύ των παρακάτω ειδικοτήτων: Δομικών Έργων, Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού, Γεωργίας, τροφίμων και περιβάλλοντος, Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οικονομικών, Εφαρμοσμένων Τεχνών, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών, Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού, Μηχανολόγων Μηχανικών, Επαγγελματιών της Ναυτιλίας, Πληροφορικής, Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας (ΥΠΕΠΘ, 2021).

Η ομάδα προσανατολισμού που επιλέχθηκε στην Δευτέρα τάξη δεν μπορεί να αλλάξει στην τρίτη. Τα μαθήματα της δευτέρας τάξης συμβάλλουν μόνο στο ήμισυ μιας πλήρους ειδικότητας στην Τρίτη τάξη και δεν αποτελούν ξεχωριστό τίτλο σπουδών. Υπάρχει η δυνατότητα σπουδής ενός απόφοιτου λυκείου να πάρει ειδικότητα ΕΠΑΛ. Μέχρι ένα ανώτατο όριο ηλικίας έως 20 ετών, οι απόφοιτοι του Λυκείου απαλλάσσονται από όλα τα βασικά μαθήματα της δευτέρας και της τρίτης τάξης του Λυκείου ΕΠΑΛ και μπορούν να εισαχθούν απευθείας στην Δευτέρα τάξη του ΕΠΑΛ, δηλαδή οι μαθητές αυτοί όταν αποφοιτήσουν, θα τους απονεμηθεί μόνο το Πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΥΠΕΠΘ, 2019), Το απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου απαιτείται για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και Τεχνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) για τη συνέχιση των σπουδών. Οι μαθητές συνήθως επιλέγουν την Ειδικότητα που επιθυμούν σε τομείς σχετικούς με τις επιδιωκόμενες σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, εφόσον το επιθυμούν, εξετάζονται σε 4 μαθήματα κατεύθυνσης της Τρίτης Λυκείου.

Επιπροσθέτως οι απόφοιτοι του ΕΠΑΛ έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο πρόγραμμα της πρακτικής ή Μαθητείας. Κατά τη διάρκεια του έτους, οι μαθητές εργάζονται για 4 ημέρες σε ένα χώρο εργασίας λαμβάνοντας μισθό και παρακολουθούν μια ημέρα της βδομάδας τα σχολικά μαθήματα. Από το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022, οι απόφοιτοι του μετα-λυκειακού προγράμματος της Μαθητείας, αυξάνουν το επίπεδο

του Πτυχίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που έχουν, και μετά από επιτυχείς ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις (κατατακτήριες εξετάσεις), τους επιτρέπεται η εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών της αρεσκείας τους σχετικό με την ειδικότητά τους.

Η Επαγγελματική Σχολή (ΕΠΑ.Σ., 1952-σήμερα) του δημόσιου Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) είναι διάρκειας 2 ετών. (Νόμος 4763/2020). Γνωστή και ως Επαγγελματική Σχολή Μαθητείας. Από το 2021, αποτελεί ένα σύστημα κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δύο κατευθύνσεων (δηλαδή ένα δυικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης), με εναλλασσόμενες περιόδους σε σχολείο με θεωρητική διδασκαλία και στο χώρο εργασίας με πρακτική άσκηση (πρόγραμμα μάθησης σε εργασιακό χώρο), με όρους που ρυθμίζονται συμβατικά από το νόμο και την εργασιακή σύμβαση. Εφαρμόζεται η ασφάλιση του σπουδαστή και η σύμβαση μαθητείας, η οποία είναι διμερής, μεταξύ του σπουδαστή και της επιχείρησης μαθητείας. Γενικά, ο μέγιστος αριθμός μαθητών που μπορούν να εγγραφούν σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι μέχρι 20. Η μαθητεία βασίζεται στο γερμανικό σύστημα διπλής μάθησης, το οποίο συνδυάζει την εκπαίδευση στην τάξη με την αμειβόμενη πρακτική εργασία σε μια επιχείρηση (Cedefop). Το ΕΠΑΣ λειτουργεί από τη Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (ΔΥΠΑ). Το ΕΠΑΣ της ΔΥΠΑ παρέχει στους σπουδαστές του τη δυνατότητα να έχουν μια πρακτική άσκηση διάρκειας μαθητείας, την οποία βρίσκουν και διαχειρίζονται. Οι σπουδαστές δικαιούνται να λαμβάνουν τουλάχιστον τον εθνικό κατώτατο μισθό βάση της ηλικίας τους. Η πλειονότητα αυτών των σπουδαστών κατατάσσεται στους ανειδίκευτους εργάτες. Οι μαθητές που γίνονται δεκτοί είναι ηλικίας από 15 έως 23 ετών το πολύ, οι οποίοι πρέπει να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το γυμνάσιο. Το ΕΠΑΣ της ΔΥΠΑ απονέμει "Πτυχίο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μετά από κατατακτήριες εξετάσεις των Εθνικών Εξετάσεων Πιστοποίησης που θα διεξαχθούν στα εξεταστικά κέντρα του ΕΟΠΠΕΠ.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρέχεται από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και αποτελείται από Πανεπιστήμια και ειδικές Ακαδημίες που κατά βάση ανήλουν σε στρατιωτικές υπηρεσίες. Είναι ως επί το πλείστον αυτόνομα, αλλά η κυβέρνηση είναι υπεύθυνη για τη χρηματοδότησή τους και την κατανομή των φοιτητών στα προπτυχιακά προγράμματα. Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα είναι

δημόσια πανεπιστήμια και μπορούν να φοιτήσουν χωρίς χρέωση διδάκτρων, τα συγγράμματα και για την πλειονότητα των φοιτητών τα γεύματα παρέχονται επίσης δωρεάν. Κάθε ακαδημαϊκό έτος είναι πρόγραμμα σπουδών 32 εβδομάδων, το οποίο χωρίζεται σε δύο εξάμηνα των 16 εβδομάδων το καθένα.

Τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα αποτελούν ένα μέρος των συνταγματικά αναγνωρισμένων ιδρυμάτων με αρμοδιότητες απονομής πτυχίων. Σύμφωνα με το Σύνταγμα της Ελλάδας, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ) περιλαμβάνουν τα πανεπιστήμια, τα πολυτεχνεία, ορισμένα εξειδικευμένα ΑΕΙ και πρώην τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΤΕΙ) (Eurydice, 2022). Στην Ελλάδα, όλα τα πανεπιστήμια ανήκουν στο δημόσιο και χρηματοδοτούνται από το δημόσιο έχοντας κρατικά αναγνωρισμένο πανεπιστημιακό χαρακτήρα (ΕΟΠΠΕΠ, 2022). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ) καθορίζει τα διάφορα επίπεδα εκπαιδευτικών προσόντων και τις απαιτήσεις για καθένα από αυτά και συνδέεται με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ) και, ως εκ τούτου, με άλλα πλαίσια προσόντων σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το ρυθμιζόμενο πλαίσιο για τα ελληνικά προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο συνδέεται με το Εθνικό ΠΠ, καλύπτει τα προσόντα επιπέδου πτυχίου των ελληνικών φορέων απονομής πτυχίων και συνδέεται με το Πλαίσιο Προσόντων στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης που θεσπίστηκε με τη διαδικασία της Μπολόνια, όπου η Ελλάδα είναι πλήρες μέλος από το 1999. Με την ένταξή της στη διαδικασία της Μπολόνια η Ελλάδα ξεκίνησε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου η τριτοβάθμια εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στα κοινά πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΟΠΠΕΠ, 2022). Τώρα η διαδικασία εφαρμόζεται σε όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα του ΕΧΑΕ καθορίζονται σε τρία επίπεδα σπουδών, τα οποία συνήθως αναφέρονται ως σύστημα τριών κύκλων.

Ο πρώτος κύκλος είναι (εισαγωγικό επίπεδο) συνήθως τετραετής κύκλος σπουδών στο επίπεδο 6 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) για την απόκτηση τίτλου ή ισοδύναμου πτυχίου. Ακολουθεί ο δεύτερος κύκλος σπουδών στο επίπεδο 7 του EQF διάρκειας ενός ή δύο ετών για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (ή μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης Μ.Δ.Ε., επίσης γνωστό ως δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών Δ.Μ.Σ.), ή ισοδύναμου, το οποίο διακρίνεται από ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα, το οποίο έχει συνήθως 120 μονάδες ECTS, σε αντίθεση με ένα πλήρες μεταπτυχιακό δίπλωμα που έχει συνήθως 180 μονάδες ECTS. Ο τρίτος κύκλος σπουδών βρίσκεται

στο επίπεδο 8 του EQF, διάρκειας τριών ετών και απονέμει διδακτορικό δίπλωμα ή ισοδύναμο (ΥΠΕΠΘ, 2022).

Τα τεχνικά πανεπιστήμια, γνωστά και ως Πολυτεχνεία, δίνουν πτυχία σε επίπεδο ολοκληρωμένου μεταπτυχιακού (το οποίο χωρίζεται σε προπτυχιακό πτυχίο 3 ετών και μεταπτυχιακό 2 ετών), μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου (Νόμος 4485/2017). Σε συγκεκριμένους κλάδους, μόνο το προπτυχιακό πρόγραμμα είναι πενταετές με απονεμόμενο τίτλο σπουδών που είναι νομικά ισοδύναμος με ένα ολοκληρωμένο μεταπτυχιακό, το οποίο αποτελεί συχνά την τυπική οδό για την απόκτηση της ιδιότητας του διπλωματούχου για ένα ρυθμιζόμενο επάγγελμα στην Ελλάδα. Το ολοκληρωμένο μεταπτυχιακό δίπλωμα είναι ένα εξειδικευμένο πτυχίο που αντιστοιχεί σε ένα πτυχίο μεταπτυχιακού επιπέδου το οποίο έχει ενσωματώσει μέρος ενός προπτυχιακού τίτλου. Ονομάζεται επίσης προπτυχιακό μεταπτυχιακό, όπου αντί να σπουδάσει ένας φοιτητής για δύο ξεχωριστά πτυχία, θα σπουδάσει για ένα ενιαίο, μεγαλύτερο πρόγραμμα.

Εκτός από την απόκτηση ακαδημαϊκού τίτλου, μόνο σε συγκεκριμένους κλάδους απαιτείται κρατική άδεια (άδεια ασκήσεως επαγγέλματος) για την άσκηση ανεξάρτητης επαγγελματικής δραστηριότητας εντός της χώρας της Ελλάδας, ενώ ορισμένοι κλάδοι έχουν περαιτέρω απαιτήσεις ακαδημαϊκά ή πρακτικά για την απόκτηση αναγνωρισμένου τίτλου (λογιστής, δικηγόρος, διδάκτωρ ιατρικής κ.λπ.). Το δίπλωμα αποτελεί προϋπόθεση για την εγγραφή ως διπλωματούχος επαγγελματίας, γι' αυτό και είναι γνωστό και ως επαγγελματικό πτυχίο. Η χρήση συγκεκριμένων επαγγελματικών πτυχίων για ορισμένα επαγγέλματα ρυθμίζεται νομικά. Για ένα ρυθμιζόμενο επάγγελμα, η πρόσβαση στην επαγγελματική πρακτική άσκηση απαιτεί την κατοχή ενός συγκεκριμένου ειδικού πτυχίου, τη συμμετοχή σε ειδικές εξετάσεις για την απόκτηση κρατικών διαπιστευτηρίων άσκησης επαγγέλματος, μια περίοδο πρακτικής άσκησης υπό επίβλεψη παρόμοια με την πρακτική άσκηση, ή/και την εγγραφή σε επαγγελματικό φορέα.

Σύμφωνα με το Νόμο 4692/2020 (μέρος δεύτερο, κεφάλαιο τρίτο, από το άρθρο 82 έως το άρθρο 95) υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας πως τα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) μπορούν να παρέχουν προγράμματα σπουδών πρώτου κύκλου σε άλλη γλώσσα εκτός της ελληνικής. Μεταξύ των ελληνικών πανεπιστημίων που προσφέρουν αγγλόφωνα προγράμματα πλήρους φοίτησης με δίδακτρα είναι τα εξής:

-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 4ετές προπτυχιακό πρόγραμμα στην Αρχαιολογία, Ιστορία και Λογοτεχνία της Αρχαίας Ελλάδας.

-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ιατρική Σχολή, 6ετές προπτυχιακό πρόγραμμα για αλλοδαπούς πολίτες.

-Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, Πανεπιστημιακό Κέντρο Διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών, προσφέρει μεταπτυχιακά προγράμματα με αγγλική διδασκαλία.

-Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Φιλοσοφίας 2ετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα, μεταπτυχιακός τίτλος, με τίτλο Ελληνικός και Κινεζικός Πολιτισμός: Μια συγκριτική προσέγγιση.

-Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο Master of Science (MSc) American Studies: Πολιτική, Στρατηγική και Οικονομία.

Τα ΤΕΙ μετά από αποφάσεις του υπουργείου παιδείας με νόμους το 2018 και 2019 (Νόμος.4589/2019) καταργήθηκαν και απορροφήθηκαν από πανεπιστημιακά ιδρύματα, δηλαδή έγιναν όλα Πανεπιστήμια, τροποποιώντας τα προγράμματα σπουδών τους με αντίστοιχα πανεπιστημιακά. Εξάιρεση αποτελεί η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ήταν μια ταξινόμηση των ελληνικών δημόσιων ΑΕΙ (επιδοτούμενων από το κράτος) από το 1983 έως το 2019, τα οποία ονομάζονταν επίσης (ΤΕΙ) Ανώτατης Εκπαίδευσης, Τεχνολογικά Ινστιτούτα, Τεχνολογικά Πανεπιστήμια και σπανιότερα Τεχνικά Κολέγια. Τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, τα οποία εμπεριείχαν ένα εξάμηνο εννιάμισι ετών εξήντα ωρών πρακτικής άσκησης, αποτελούνταν από τέσσερα χρόνια και 240 ECTS-μονάδες, προηγουμένως τρίαμισι χρόνια (νόμος 1404/24-11-1983, 1983-1995) και 210 ECTS, σύμφωνα με τη διαδικασία της Μπολόνια που ισοδυναμεί με πτυχίο επιπέδου 6. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ήταν ενάμισι έτος πλήρους φοίτησης ή τρία έτη μερικής φοίτησης με ενενήντα μονάδες και απονέμουν τίτλο σπουδών ισοδύναμο με μεταπτυχιακό τίτλο επιπέδου 7.

Στην Ελλάδα, τα ιδιωτικά κολέγια δεν θεωρούνται πανεπιστήμια και δεν αναγνωρίζονται ως ΑΕΙ ή φορείς χορήγησης πτυχίων από την ελληνική κυβέρνηση. Τα κέντρα μεταλυκειακής εκπαίδευσης διαπιστευμένα από το Υπουργείο Παιδείας στα οποία ανήκουν τα Ιδιωτικά Κολλέγια, μπορούν επίσης να αποκαλούνται Μεταδευτεροβάθμια Κολλέγια (μη τριτοβάθμια) και είναι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Σύνταγμα της Ελλάδας (Άρθρο 16), "η εκπαίδευση σε πανεπιστημιακό επίπεδο πρέπει να παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που είναι πλήρως αυτοδιοικούμενα και νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου". Αυτό απαγορεύει σε ιδιωτικές εταιρείες να λειτουργούν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση που παρέχει σπουδές επιπέδου 6 και άνω του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων. Ωστόσο, δεν απαγορεύει στα κολέγια να συνεργάζονται στην Ελλάδα με ξένα πανεπιστήμια για την δημιουργία προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων (Νόμος 3696/2008).

Ο Σύνδεσμος Ελληνικών Ιδιωτικών Κολλεγίων (Hellenic Colleges Association HCA) ιδρύθηκε το 1998 και είναι ο επίσημος αντιπροσωπευτικός φορέας των ιδιωτικών κολλεγίων που βρίσκονται στην Ελλάδα. Όλα τα κολέγια που βρίσκονται στην Ελλάδα είναι ιδιωτικά και κερδοσκοπικά καθώς απολαμβάνουν δίδακτρα για τη φοίτηση των εκπαιδευομένων. Σε γενικές γραμμές, όποιος ιδιώτης θέλει να ιδρύσει ένα κολέγιο στην Ελλάδα πρέπει να λάβει πιστοποίηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Εθνική (Ελληνική) Αρχή για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΕΘΑΑΕ) και άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά δεν έχει καμία υποχρέωση να γίνει συμμετοχικό μέλος του συνδέσμου. Η συντριπτική πλειονότητα των κολεγίων προσφέρει προγράμματα σπουδών βάσει συμφωνιών δικαιοχρήσης ή επικύρωσης με πανεπιστήμια εγκατεστημένα σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο, τα οποία εκδίδουν πτυχία που απονέμονται απευθείας από τα εν λόγω πανεπιστήμια. Η παρακολούθηση των εν λόγω συμφωνιών καθώς και των πρόσθετων διατάξεων για τη λειτουργία των κολεγίων πραγματοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας και επιβεβαιώνεται από το Κοινοβούλιο με το νόμο 3696/2008. Τροποποιήσεις ψηφίστηκαν το 3848/2010, το 4093/2012, το 4111/2013 και το 4310/2014. Παρακολουθούνται επίσης από τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές αρχές των χωρών των συνεργαζόμενων πανεπιστημίων.

Πτυχία, διπλώματα, πιστοποιητικά και κάθε άλλου είδους βεβαιώσεις που χορηγούνται από πανεπιστήμια χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερων Συναλλαγών σε φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε

αναγνωρισμένο ιδιωτικό κολέγιο που βρίσκεται στην Ελλάδα, μπορούν να αναγνωριστούν ως επαγγελματικά ισοδύναμα μόνο με όρους επαγγελματικής ισοδυναμίας, με τίτλους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που χορηγούνται στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναγνώριση της επαγγελματικής ισοδυναμίας επιτρέπει την πρόσβαση σε μια συγκεκριμένη οικονομική δραστηριότητα την οποία ο κάτοχος του τίτλου μπορεί να ασκήσει με τους ίδιους κανόνες, δικαιώματα, όρους με τους κατόχους αντίστοιχων τίτλων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος των ΑΕΙ. Η αναγνώριση των νομίμως αναγνωρισμένων δικαιωμάτων επαγγελματικών πτυχίων στην Ελλάδα μπορεί να χορηγηθεί μόνο από το Ανεξάρτητο Τμήμα Εφαρμογής της Ευρωπαϊκής Νομοθεσίας (Α.Τ.Ε.Ε.Ν.) του Υπουργείου Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.), σύμφωνα με την Οδηγία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου του 2005, η οποία εφαρμόστηκε στο εσωτερικό της χώρας με προεδρικό διάταγμα το 2010.

Η οδηγία αυτή καλύπτει τον Ευρωπαϊκό Οικονομικό Χώρο (European Economic Area) και έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές. Παρέχει σύγχρονο σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εμπειρίας στην ΕΕ και προωθεί αυτόματα την αναγνώριση της επαγγελματικής εμπειρίας σε ολόκληρη την ΕΕ. Τα προσόντα ορισμένων επαγγελμάτων, όπως οι γιατροί και οι αρχιτέκτονες, έχουν εναρμονιστεί εκτενώς με την οδηγία 2005/36/ΕΚ (Directive 2005/36/EC). Η οδηγία προσφέρει πιο γενικές κατευθυντήριες γραμμές για διάφορα επαγγέλματα, τα οποία δεν έχουν ρυθμιστεί ειδικά από την οδηγία αυτή, ή άλλους ειδικούς κανόνες. Κάθε μορφή εργασίας που κανονικά θα περιοριζόταν σε ένα κράτος μέλος σε άτομα που έχουν αποκτήσει επαγγελματικά προσόντα στο εν λόγω κράτος μέλος είναι επίσης ανοικτή σε υπηκόους της ΕΕ (και των κρατών μελών του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου) που έχουν αποκτήσει παρόμοια επαγγελματικά προσόντα σε άλλο κράτος μέλος.

Οι τίτλοι σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αποκτηθεί στο εξωτερικό αναγνωρίζονται από τον Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Ακαδημαϊκών Τίτλων και Πληροφοριών (Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.) που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.). Το Ελληνικό Εθνικό Κέντρο Ακαδημαϊκής Αναγνώρισης και Πληροφόρησης (Hellenic NARIC) είναι η επίσημη διεθνής ονομασία του ΔΟΑΤΑΠ. Στις περισσότερες περιπτώσεις λαμβάνει μια δήλωση συγκρισιμότητας ενός τίτλου σπουδών στην οποία αναφέρεται πώς αυτός συγκρίνεται με τους τίτλους σπουδών που παρέχονται στην Ελλάδα.

Ο Ελληνικός Οργανισμός Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ), που ιδρύθηκε με το νόμο 3374/2005, ενημερώνει τους αρμόδιους φορείς του κράτους και τα ΑΕΙ για τις τρέχουσες διεθνείς εξελίξεις και τα σχετικά θέματα. Η ΑΔΙΠ αναμορφώθηκε με τον νόμο 4653/2020 για να σχηματίσει την Ελληνική (Εθνική) Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.). Στο τέλος κάθε έτους, υποβάλλεται στον Υπουργό Παιδείας έκθεση για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε κάθε ΑΕΙ ιδρύεται μια "Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας" (ΜΟΔΙΠ) για τον συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης. Στις συνεδριάσεις της ΜΟΔΙΠ προεδρεύει ο αντιπρύτανης ή ο αντιπρόεδρος Ακαδημαϊκών Υποθέσεων του οικείου ΑΕΙ και συμμετέχουν εκπρόσωποι του προσωπικού και των φοιτητών. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται με ευθύνη κάθε ακαδημαϊκής μονάδας (σχολής ή τμήματος) σε συνεργασία με τη Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας. Οι ακαδημαϊκές μονάδες ορίζουν Ομάδες Εσωτερικής Αξιολόγησης ή Ειδικές Ομάδες Αξιολόγησης (εάν τα προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα αξιολογούνται ξεχωριστά) και οι ομάδες αυτές συντάσσουν την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης και την υποβάλλουν στη Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας του ιδρύματος. Η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης επαναλαμβάνεται το πολύ κάθε τέσσερα χρόνια με τη συνεργασία των ΑΕΙ και του ΑΣΕΠ. Η αξιολόγηση διενεργείται από την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης, η οποία αποτελείται από πέντε μέλη από μητρώο ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων της ΑΔΙΠ.

### **3.3 Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα**

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η εκπαίδευση αποτελεί αρμοδιότητα των κρατών μελών, τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο. Σύμφωνα με τη Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΕΕ), η Κοινότητα "συμβάλλει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών, μέσω δράσεων όπως η προώθηση της κινητικότητας των πολιτών, ο σχεδιασμός κοινών προγραμμάτων σπουδών, η δημιουργία δικτύων, η ανταλλαγή πληροφοριών ή η διδασκαλία γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης". Η Συνθήκη περιλαμβάνει επίσης τη δέσμευση για την προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους τους πολίτες της Ένωσης.

Η ΕΕ χρηματοδοτεί επίσης εκπαιδευτικά, επαγγελματικά προγράμματα, όπως και προγράμματα για την ανάπτυξη της ιθαγένειας, τα οποία ενθαρρύνουν τους πολίτες της ΕΕ να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες που προσφέρει ώστε να ζήσουν, να σπουδάσουν και να εργαστούν σε άλλες χώρες. Το πιο γνωστό από αυτά είναι το πρόγραμμα Εράσμους (Erasmus), στο πλαίσιο του οποίου περισσότεροι από 3.000.000 φοιτητές έχουν συμμετάσχει σε διαπανεπιστημιακές ανταλλαγές και κινητικότητα τα τελευταία 20 χρόνια. Από το 2000, έχοντας επίγνωση της σημασίας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τους οικονομικούς και κοινωνικούς τους στόχους, τα κράτη μέλη της ΕΕ άρχισαν να συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στον τομέα της εκπαίδευσης. Με την ανταλλαγή παραδειγμάτων ορθής πολιτικής πρακτικής, με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ομότιμης μάθησης, με τον καθορισμό κριτηρίων αναφοράς και με την παρακολούθηση της προόδου σε σχέση με βασικούς δείκτες, τα κράτη-μέλη επιδιώκουν να ανταποκριθούν συνεκτικά στις κοινές προκλήσεις, διατηρώντας παράλληλα την εθνική τους κυριαρχία στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η στρατηγική αυτή αναφέρεται ως το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (ET2020), το οποίο αποτελεί μια βελτίωση του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010.

Η έκθεση του 2010 υποστηρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στη στρατηγική της Λισαβόνας, υπογραμμίζει την έλλειψη προόδου κατά τα προηγούμενα έτη και ζητά οι μεταρρυθμίσεις και οι επενδύσεις (συμπεριλαμβανομένων των ιδιωτικών επενδύσεων) να επικεντρωθούν σε τομείς-κλειδιά για την κοινωνία της γνώσης, η πρόσβαση στη δια βίου μάθηση να γίνει πραγματικότητα για όλους και για ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο "που θα αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς για την αναγνώριση των προσόντων και των ικανοτήτων". Τα κύρια πεδία ήταν η οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανανέωση και βιωσιμότητα. Η Στρατηγική της Λισαβόνας (Lisbon European Council, 2000) βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις παρακάτω οικονομικές έννοιες: καινοτομία ως κινητήρια δύναμη της οικονομικής αλλαγής (βασισμένη στα γραπτά του Joseph Schumpeter), η "οικονομία της μάθησης" και η κοινωνική και περιβαλλοντική ανανέωση. Σύμφωνα με τη στρατηγική, μια ισχυρότερη οικονομία θα δημιουργούσε απασχόληση στην ΕΕ, παράλληλα με κοινωνικές και περιβαλλοντικές πολιτικές χωρίς αποκλεισμούς, οι οποίες θα οδηγούσαν οι ίδιες στην ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι επίσης εταίρος σε διάφορα διακυβερνητικά έργα, συμπεριλαμβανομένης της διαδικασίας της Μπολόνια, σκοπός της οποίας είναι η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την εναρμόνιση των δομών και των προτύπων των ακαδημαϊκών πτυχίων, καθώς και των προτύπων διασφάλισης της ακαδημαϊκής ποιότητας σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Η Διαδικασία της Μπολόνια είναι μια σειρά υπουργικών συναντήσεων και συμφωνιών μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών για τη διασφάλιση της συγκρισιμότητας και ισορροπίας των προτύπων και της ποιότητας των προσόντων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία δημιούργησε τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Σύμβασης Αναγνώρισης της Λισαβόνας. Πήρε το όνομά της από το Πανεπιστήμιο της Μπολόνια, όπου το 1999 υπογράφηκε η διακήρυξη της Μπολόνια από τους υπουργούς Παιδείας 29 ευρωπαϊκών χωρών (Bonjean, 2018).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο), υιοθέτησε το πρώτο της εκπαιδευτικό πρόγραμμα (το πρόγραμμα COMETT, το οποίο σχεδιάστηκε για την τόνωση των επαφών και των ανταλλαγών μεταξύ των πανεπιστημίων και της βιομηχανίας) τον Ιούλιο του 1987. Το πρόγραμμα αυτό ακολουθήθηκε γρήγορα από το πρόγραμμα ERASMUS, το οποίο προώθησε τις διαπανεπιστημιακές επαφές και τη συνεργασία, καθώς και τη σημαντική κινητικότητα των φοιτητών (όπως και, το 1989, το πρόγραμμα "Νεολαία για την Ευρώπη", το πρώτο πρόγραμμα στήριξης των ανταλλαγών νέων της ΕΕ). Τα προγράμματα αυτά εγκρίθηκαν από τις χώρες της ΕΕ, αλλά με σημαντική υποστήριξη από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το οποίο διέθεσε προϋπολογισμούς ακόμη και πριν από την έγκριση των θεσμικών μέσων.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει δύο διαφορετικούς τύπους μέσων για την αύξηση της ποιότητας και της διεύρυνσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών της ΕΕ: i) ένα σύνολο μέσων πολιτικής μέσω των οποίων οι χώρες της ΕΕ ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τα δικά τους εκπαιδευτικά συστήματα και να διδαχθούν από τις επιτυχίες των άλλων και ii) ένα ουσιαστικό πρόγραμμα για την υποστήριξη των ανταλλαγών, των δικτύων και της αμοιβαίας μάθησης μεταξύ σχολείων, πανεπιστημίων ή κέντρων κατάρτισης, καθώς και μεταξύ των πολιτικών αρχών που είναι αρμόδιες για τους τομείς αυτούς στα διάφορα κράτη μέλη χτίζοντας μια Ευρώπη της Γνώσης.

Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαιδευτική πολιτική (σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα) αναπτύχθηκε μετά τη σύνοδο κορυφής της Λισαβόνας τον Μάρτιο του 2000, κατά την οποία οι αρχηγοί κρατών και κυβέρνησης της ΕΕ ζήτησαν από τους υπουργούς παιδείας, να προβληματιστούν σχετικά με τους "συγκεκριμένους στόχους" των εκπαιδευτικών συστημάτων με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εργάστηκαν από κοινού για την εκπόνηση έκθεσης για το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2001, και το 2002 η εαρινή σύνοδος κορυφής ενέκρινε το κοινό τους πρόγραμμα εργασίας που έδειχνε πώς πρότειναν να προωθήσουν τις συστάσεις της έκθεσης. Έκτοτε δημοσιεύουν μια σειρά "κοινών εκθέσεων" κάθε δύο χρόνια (βάση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου). Η Επιτροπή επιδιώκει να ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να βελτιώσουν την ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με δύο βασικούς τρόπους: μέσω μιας διαδικασίας καθορισμού στόχων και δημοσίευσης της θέσης των κρατών μελών όσον αφορά την επίτευξή τους και μέσω της τόνωσης της συζήτησης για θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Αυτό γίνεται με τη διαδικασία που είναι γνωστή ως Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού. Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) είναι ένα σχετικά νέο διακυβερνητικό μέσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το οποίο βασίζεται στην εθελοντική συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών (European Commission). Η ανοικτή μέθοδος στηρίζεται σε μηχανισμούς ήπιου δικαίου, όπως οι κατευθυντήριες γραμμές και οι δείκτες, η συγκριτική αξιολόγηση και η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και δεν έχει καταναγκαστικό ή τιμωρητικό χαρακτήρα.

Όσον αφορά τη θέση στόχων, τα κράτη μέλη συμφώνησαν (Συμβούλιο της 5ης Μαΐου 2003) σε πέντε κριτήρια αναφοράς για : πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου- αριθμό αποφοίτων και μείωση της ανισορροπίας μεταξύ των δύο φύλων στα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία- ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα- δια βίου μάθηση.

Σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο πολιτικής στην Εκπαίδευση και Πολιτική (ET2020), οι επτά στόχοι αναφοράς απαιτούν μέχρι το 2020:

I) - Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, λιγότεροι από το 10% των μαθητών θα πρέπει να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν από το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

II) - Επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τουλάχιστον το 40% του πληθυσμού ηλικίας 30-34 ετών θα πρέπει να έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

III) - Εκπαίδευση και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία, το 95% των παιδιών ηλικίας 4 ετών έως την ηλικία έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχει στην πρώιμη εκπαίδευση.

IV) - Χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, όχι περισσότερο από το 15% των 15χρονων θα πρέπει να έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, όπως αυτές μετριοούνται στο επίπεδο 2 του προγράμματος του ΟΟΣΑ για τη διεθνή αξιολόγηση μαθητών.

V) - Ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων, το 82% του πληθυσμού ηλικίας 20-34 ετών, που δεν βρίσκεται πλέον σε εκπαίδευση ή κατάρτιση και έχει ολοκληρώσει επιτυχώς την ανώτερη δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να απασχολείται.

VI) - Συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, η συμμετοχή της ηλικιακής ομάδας 25-64 ετών στη δια βίου μάθηση (δηλ. τυπική ή μη τυπική συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης δεξιοτήτων εντός της επιχείρησης) θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 15% ετησίως.

VII) - Κινητικότητα μεταξύ χωρών : τουλάχιστον το 20% των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 6% των 18-34 ετών με αρχικό επαγγελματικό προσόν θα πρέπει να έχουν περάσει κάποιο χρονικό διάστημα σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό.

Από το 2012, η πρόοδος σε σχέση με τα σημεία αναφοράς και τους βασικούς δείκτες αξιολογείται ετησίως στο Παρατηρητήριο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, το οποίο δημοσιεύεται κάθε φθινόπωρο από τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού σε αντικατάσταση της Έκθεσης Προόδου. Το σημείο αναφοράς για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και το σημείο αναφοράς για το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν επίσης στόχους της στρατηγικής "Ευρώπη 2020". Η Ευρώπη 2020 (Europe 2020) είναι μια δεκαετής στρατηγική που προτάθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 3 Μαρτίου 2010 για την προώθηση της οικονομίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στοχεύει σε μια "έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη" με μεγαλύτερο συντονισμό της εθνικής και της ευρωπαϊκής πολιτικής. Ακολουθεί τη στρατηγική της Λισσαβόνας για την περίοδο 2000-2010.

Τέλος, η Επιτροπή έχει υποστηρίξει διάφορα συστήματα δικτύωσης μεταξύ των υπουργών (και των υπουργείων) των κρατών μελών της ΕΕ, εκτός από τις τριπλές

ετήσιες συνεδριάσεις του "Συμβουλίου Παιδείας" (Education Council) στο πλαίσιο του θεσμικού συστήματος της ΕΕ. Αυτά κυμαίνονται από τις διετείς συναντήσεις των υπουργών που είναι αρμόδιοι για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (διαδικασία της Κοπεγχάγης), μέσω τακτικών συναντήσεων των γενικών διευθυντών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έως πιο εξειδικευμένα δίκτυα ή "ομάδες" στο πλαίσιο του "προγράμματος "Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010" σε τομείς όπως οι βασικές ικανότητες, η εκμάθηση ξένων γλωσσών ή η αναγνώριση άτυπων και μη τυπικών προσόντων.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα ΕΕ --- Τα πρώτα προγράμματα ανταλλαγών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν το πρόγραμμα COMETT για συνδέσεις και ανταλλαγές μεταξύ βιομηχανιών και πανεπιστημίων, το οποίο ξεκίνησε το 1987 (και διακόπηκε το 1995)- το πρόγραμμα πανεπιστημιακών ανταλλαγών Erasmus ξεκίνησε την ίδια χρονιά. Παρόμοια προγράμματα διεξάγονται έκτοτε, και από το 2007 όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συγκεντρώθηκαν σε ένα ενιαίο πρόγραμμα, το πρόγραμμα διά βίου μάθησης 2007-2013 (The Lifelong Learning Programme). Το πρόγραμμα διά βίου μάθησης περιλαμβάνει ξεχωριστά υποπρογράμματα για σχολεία, πανεπιστήμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων, διδασκαλία για την ΕΕ στα πανεπιστήμια και ένα "οριζόντιο" πρόγραμμα για την ανάπτυξη πολιτικής.

Το πρόγραμμα ανταλλαγής σχολείων, το οποίο πήρε το όνομά του από τον Τσέχο δάσκαλο, επιστήμονα και εκπαιδευτικό του 15ου αιώνα John Amos Comenius, έχει βοηθήσει περισσότερους από 2,5 εκατομμύρια μαθητές να συμμετάσχουν σε κοινά έργα πέρα από τα σύνορα. Το πρόγραμμα Erasmus (που πήρε το όνομά του από τον Desiderius Erasmus, τον Ολλανδό ουμανιστή και θεολόγο του 16ου αιώνα), αποτελεί το σύμβολο των πανεπιστημιακών προγραμμάτων ανταλλαγής από την έναρξή του το 1987. Περίπου δύο εκατομμύρια φοιτητές έχουν περάσει μέχρι σήμερα μια πλήρως πιστοποιημένη περίοδο από 3 μήνες έως ένα ακαδημαϊκό έτος σε άλλο πανεπιστήμιο της ΕΕ στο πλαίσιο του προγράμματος, το οποίο έχει γίνει σύμβολο της Ευρώπης στα πανεπιστήμια. Το πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (vocational education and training programme) πήρε το όνομά του από τον αναγεννησιακό εφευρέτη και πολυπράγμονα Λεονάρντο ντα Βίντσι. Επί του παρόντος, βοηθά περίπου 75.000 νέους κάθε χρόνο να κάνουν μαθητεία ή πρακτική άσκηση σε άλλη χώρα της ΕΕ. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, που φέρει το όνομα του πάστορα N. F. S.

Grundtvig, του Δανού θεολόγου, ποιητή, φιλοσόφου και στοχαστή του 19ου αιώνα, βοηθά όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων να έχουν πρόσβαση σε ανάλογες διεθνείς πρακτικές εμπειρίες.

Το πρώτο πρόγραμμα της ΕΕ για την προώθηση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εντός και εκτός της ΕΕ ήταν το πρόγραμμα TEMPUS, το οποίο εγκρίθηκε στις 7 Μαΐου 1990 από το Συμβούλιο στο πλαίσιο της βοήθειας που παρείχε η τότε Ευρωπαϊκή Κοινότητα στις χώρες που απελευθερώθηκαν από τη σοβιετική κυριαρχία. Το 2003 η Ευρωπαϊκή Ένωση εγκαινίασε το πρόγραμμα Erasmus Mundus, ένα σχέδιο για να διασφαλίσει τη θέση των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων ως κέντρων αριστείας σε όλο τον κόσμο, να προσελκύσει τους καλύτερους φοιτητές από όλο τον κόσμο στην Ευρώπη και να καταστήσει δυνατές τις συμπράξεις μεταξύ ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και πανεπιστημίων άλλων χωρών. Το πρόγραμμα είχε ισχυρή υποστήριξη τόσο από το Συμβούλιο Υπουργών όσο και από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European Parliament, 2003).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 4: Εκπαίδευση και επαγγελματική κινητικότητα στη σύγχρονη παγκοσμιοποίηση.

#### 4.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Μέσα από διεξοδική βιβλιογραφική διερεύνηση η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο παράγοντες, όπως η σχολική εκπαίδευση, η ανεργία, η μετανάστευση των υπερεκπαιδευμένων και οι δεξιότητες επιδρούν στην κινητικότητα των πολιτών, κυρίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες κατά βάση στον Ευρωπαϊκό χώρο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι τα εξής:

I) Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης σε σχέση με την ανεργία στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα; Ποιες οι διαστάσεις τους στην κινητικότητα των νέων;

II) Ποιοι κίνδυνοι συναντώνται στο φαινόμενο της απορρόφησης εγκεφάλων; Ποια η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική κινητικότητα;

III) Με ποιες παρεμβατικές λύσεις προσπαθούν οι διεθνείς οργανισμοί να πλαισιώσουν την σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής κινητικότητας;

#### 4.2 Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως κεντρικό θέμα την ανάλυση της σχέσης μεταξύ κινητικότητας και εκπαίδευσης, πώς δηλαδή αυτές οι δύο έννοιες σε σχέση με το φαινόμενο της μετανάστευσης των υπερεκπαιδευμένων και την ανεργία των νέων ως γενεσιουργό αιτία, συνδέονται με τη μετακίνηση και με ποιο τρόπο η σχολική εκπαίδευση και οι δεξιότητες επιδρούν στην κινητικότητα των πολιτών, κυρίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Για τον σκοπό της εργασίας διεξήχθη εκτενής βιβλιογραφική έρευνα, διερεύνηση και ερμηνεία κειμένων πολιτικής από διεθνείς φορείς και

ερευνητές με στόχο την ανάδειξη της σχέσης εκπαίδευσης και κινητικότητας υπό το φως της κοινωνιολογικής ανάλυσης και ερμηνείας.

### **4.3 Βασικές τάσεις και ευρήματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης**

Η κινητικότητα υπολογίζεται με συγκεκριμένους δείκτες όπως: η υγεία, η εκπαίδευση, η στέγαση, το εισόδημα, η φυλή και το φύλο.

Ο όρος "κοινωνική διαβάθμιση" στην υγεία αναφέρεται στην ιδέα ότι οι ανισότητες στην υγεία συνδέονται με την κοινωνική θέση που έχει ένα άτομο. Δύο ιδέες σχετικά με τη σχέση μεταξύ της υγείας και της κοινωνικής κινητικότητας είναι η υπόθεση της κοινωνικής αιτιότητας και η υπόθεση της επιλογής της υγείας (Kosteniuk, Dickinson, 2003). Αυτές οι υποθέσεις διερευνούν κατά πόσον η υγεία υπαγορεύει την κοινωνική κινητικότητα ή κατά πόσον η κοινωνική κινητικότητα υπαγορεύει την ποιότητα της υγείας. Η υπόθεση της κοινωνικής αιτιότητας δηλώνει ότι οι κοινωνικοί παράγοντες (η ατομική συμπεριφορά και οι περιβαλλοντικές συνθήκες) καθορίζουν την υγεία ενός ατόμου. Αντίθετα, η υπόθεση της επιλογής της υγείας δηλώνει ότι η υγεία καθορίζει σε ποια κοινωνική διαστρωμάτωση θα βρεθεί ένα άτομο (Dahl, 1996).

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της υγείας και το ποια έχει μεγαλύτερη επίδραση στην άλλη. Μια σχετικά πρόσφατη μελέτη του 2009 διαπίστωσε ότι η υπόθεση της κοινωνικής αιτιότητας υποστηρίζεται εμπειρικά περισσότερο από την υπόθεση της επιλογής της υγείας. Η εμπειρική ανάλυση δεν δείχνει καμία υποστήριξη προς την υπόθεση της επιλογής της υγείας (Warren, 2009). Μια άλλη μελέτη διαπίστωσε ότι η υποστήριξη των δύο υποθέσεων εξαρτάται εκ των έσω από ποια οπτική γωνία εξετάζεται η σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού στάτους και υγείας. Η υπόθεση της επιλογής της υγείας υποστηρίζεται όταν οι άνθρωποι τα εξετάζουν μέσω του φακού της αγοράς εργασίας. Ένας πιθανός λόγος για αυτό είναι ότι η υγεία υπαγορεύει την παραγωγικότητα ενός ατόμου και σε κάποιο βαθμό αν το άτομο εργάζεται. Ενώ, η υπόθεση της κοινωνικής αιτιότητας υποστηρίζεται όταν εξετάζεται η σχέση υγείας και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης μέσα από τους φακούς της εκπαίδευσης και του εισοδήματος (Kröger, Pakpahan, Hoffmann, 2015).

Τα συστήματα διαστρωμάτωσης που διέπουν τις κοινωνίες εμποδίζουν ή επιτρέπουν την κοινωνική κινητικότητα. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται από τα άτομα για να μετακινηθούν από το ένα στρώμα στο άλλο στις διαστρωματωμένες κοινωνίες. Οι πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν συμβάλει στην καθιέρωση και την ενίσχυση της διαστρωμάτωσης (Neelsen, 1975). Οι μεγαλύτερες διαφορές στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στις επενδύσεις σε φοιτητές μεταξύ των ελίτ και των τυπικών πανεπιστημίων ευθύνονται για τη χαμηλότερη ανοδική κοινωνική κινητικότητα, αυτή της μεσαίας τάξης και/ή της χαμηλής τάξης (middle-low classes). Αντίθετα, η ανώτερη τάξη είναι γνωστό ότι είναι ικανή να αυτό-αναπαράγεται, καθώς διαθέτει τους απαραίτητους πόρους και τα χρήματα για να αντέξει οικονομικά και να εισαχθεί σε ένα πανεπιστήμιο της ελίτ. Οι ίδιοι αυτοί φοιτητές μπορούν στη συνέχεια ως ενήλικες να δώσουν τις ίδιες ευκαιρίες στα παιδιά τους, επομένως είναι εξαιρετικά πιθανό τα παιδιά τους να ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη (Brezis, Helier, 2016). Ένα άλλο παράδειγμα είναι ότι οι γονείς με υψηλό και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι σε θέση να στείλουν τα παιδιά τους σε ένα πρόγραμμα πρώιμης εκπαίδευσης, ενισχύοντας τις πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας τους στα μετέπειτα χρόνια (OECD, 2018).

Ο όρος «μικτή κατοικία» (mixed housing) αποτελεί η πεποίθηση ότι άνθρωποι διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης μπορούν να κατοικούν σε μια περιοχή. Η στέγαση ως ανερχόμενο ζήτημα, δεν δίνει επαρκή στοιχεία σχετικά με τις επιπτώσεις της μικτής κατοικίας. Ωστόσο, η γενική συναίνεση είναι ότι η μικτή κατοικία θα επιτρέψει σε άτομα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου να αποκτήσουν τους απαραίτητους πόρους και τις κοινωνικές διασυνδέσεις για να ανέβουν στην κοινωνική κλίμακα (Durova, 2013). Άλλες πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η μικτή κατοικία είναι θετικές αλλαγές συμπεριφοράς και βελτιωμένες συνθήκες υγιεινής και ασφαλέστερες συνθήκες διαβίωσης για τους κατοίκους με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι πιο πιθανό να απαιτούν κατοικίες, σχολεία και υποδομές υψηλότερης ποιότητας. Αυτό το είδος κατοικίας χρηματοδοτείται από κερδοσκοπικούς, μη κερδοσκοπικούς και δημόσιους οργανισμούς (Schwartz, Tajbakhsh, 1997).

Ωστόσο, η υπάρχουσα έρευνα σχετικά με τις μικτές κατοικίες δείχνει ότι δεν προωθούν ούτε διευκολύνουν την κοινωνική κινητικότητα προς τα πάνω (Durova, 2013). Αντί να

αναπτύσσουν σύνθετες σχέσεις μεταξύ τους, οι κάτοικοι μικτών κατοικιών διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης τείνουν να κάνουν περιστασιακές συζητήσεις και να μένουν με ανθρώπους της τάξης τους. Εάν μια τέτοια περίπτωση δεν αντιμετωπιστεί με πολιτικές παρεμβάσεις κοινωνικού χαρακτήρα για μεγάλο χρονικό διάστημα, συνεπάγει στην ανάγκη εξευγενισμού μιας περιοχής και κατ' επέκταση μιας κοινότητας (Durova), 2013).

Εκτός των μικτών κατοικιών, τα άτομα σε χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση θεωρούσαν ότι οι ερωτικές σχέσεις είναι πιο σημαντικές από τον τύπο της γειτονιάς που ζούσαν με τη προοπτική να ανέβουν στην κοινωνική κλίμακα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το εισόδημά τους συχνά δεν επαρκεί για την κάλυψη των μηνιαίων εξόδων τους, συμπεριλαμβανομένου του ενοικίου. Οι ισχυρές σχέσεις, που έχουν με άλλους, προσφέρουν το σύστημα υποστήριξης που χρειάζονται προκειμένου να καλύψουν τα απαραίτητα έξοδα. Κατά καιρούς, οι οικογένειες με χαμηλό εισόδημα μπορεί επίσης να αποφασίσουν να μείνουν διπλές σε μια κατοικία ώστε να μειώσουν το οικονομικό βάρος για κάθε οικογένεια. Ωστόσο, αυτού του είδους το σύστημα υποστήριξης, που έχουν τα άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, δεν επαρκεί για να τα προωθήσει σε μια πιο ανοδική, σχετικά, κινητικότητα σε σχέση με τη θέση την οποία βρίσκονται (Skobba, Goetz, 2014).

Η οικονομική και η κοινωνική κινητικότητα είναι δύο ξεχωριστές έννοιες, όπως προβλήθηκε και στις προηγούμενες ενότητες. Η οικονομική κινητικότητα χρησιμοποιείται κυρίως από τους οικονομολόγους για την αξιολόγηση της εισοδηματικής κινητικότητας. Αντίθετα, η κοινωνική κινητικότητα χρησιμοποιείται από τους κοινωνιολόγους για την αξιολόγηση κυρίως της ταξικής κινητικότητας. Το πόσο ισχυρά συνδέονται η οικονομική και η κοινωνική κινητικότητα εξαρτάται από την ισχύ της διαγενεακής σχέσης μεταξύ τάξης και εισοδήματος των γονέων και των παιδιών και "τη συνδιακύμανση μεταξύ της ταξικής θέσης των γονέων και των παιδιών" (Breen, Mood, Jonsson, 2015).

Επιπλέον, η οικονομική και κοινωνική κινητικότητα μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι ακολουθεί την καμπύλη του Μεγάλου Γκάτσμπι (Great Gatsby Curve). Η καμπύλη αυτή καταδεικνύει ότι τα υψηλά επίπεδα οικονομικής ανισότητας ευνοούν χαμηλά ποσοστά σχετικής κοινωνικής κινητικότητας. Ο ένοχος πίσω από αυτό το μοντέλο είναι η πεποίθηση της Οικονομικής Απόγνωσης (Economic Despair idea), η οποία δηλώνει

ότι καθώς αυξάνεται το χάσμα μεταξύ του κατώτατου και του μεσαίου σημείου της κατανομής του εισοδήματος εκείνοι που βρίσκονται στον πάτο είναι λιγότερο πιθανό να επενδύσουν στο ανθρώπινο κεφάλαιό τους, καθώς χάνουν την πίστη τους στην ικανότητά τους να βιώσουν ανοδική κινητικότητα. Ένα παράδειγμα αυτού του φαινομένου παρατηρείται στην εκπαίδευση, στην Αμερική, ιδίως στις εγκαταλείψεις του λυκείου. Οι μαθητές με χαμηλό εισοδηματικό καθεστώς που δεν βλέπουν πλέον την αξία της επένδυσης στην εκπαίδευσή τους, μετά από συνεχείς κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις, εγκαταλείπουν το σχολείο για να ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό (Kearney, Levine, 2016).

Η φυλή ως παράγοντας που επηρεάζει την κοινωνική κινητικότητα προέρχεται από την εποχή της αποικιοκρατίας. Υπήρξε συζήτηση σχετικά με το αν η φυλή μπορεί ακόμη να εμποδίζει τις πιθανότητες ενός ατόμου να κινηθεί προς τα πάνω ή αν η τάξη έχει μεγαλύτερη επιρροή. Μια μελέτη που διεξήχθη (Ribeiro, 2007) διαπίστωσε ότι η φυλετική ανισότητα ήταν παρούσα μόνο για όσους δεν ανήκαν στο καθεστώς της υψηλής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι η φυλή επηρεάζει τις πιθανότητες ενός ατόμου για ανοδική κινητικότητα εάν δεν ξεκινά από τον πληθυσμό της ανώτερης τάξης. Μια άλλη θεωρία σχετικά με τη φυλή και την κινητικότητα είναι ότι, με την πρόοδο του χρόνου, η φυλετική ανισότητα θα αντικατασταθεί από την ταξική ανισότητα. Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι μειονότητες, ιδίως οι κοινότητες των μεταναστών από την Αφρική, εξακολουθούν να αστυνομεύονται και να παρακολουθούνται περισσότερο στις δουλειές τους από ό,τι οι λευκοί συνάδελφοί τους. Η συνεχής αστυνόμηση έχει συχνά οδηγήσει σε συχνές απολύσεις μεταναστών και στην περίπτωση αυτή, βιώνουν φυλετική ανισότητα που εμποδίζει την ανοδική κοινωνική τους κινητικότητα (AAPSS, 2007).

Οι γυναίκες, σε σύγκριση με τους άνδρες, βιώνουν μικρότερη κοινωνική κινητικότητα. Πιθανή αιτία είναι η κακή ποιότητα ή η έλλειψη εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι γυναίκες. Σε χώρες όπως η Ινδία είναι σύνηθες οι μορφωμένες γυναίκες να μην χρησιμοποιούν την εκπαίδευσή τους για να ανέβουν στην κοινωνική κλίμακα λόγω πολιτιστικών και παραδοσιακών εθίμων (Rosenblum, 2017). Αναμένεται, κοινωνικά, να γίνουν νοικοκυρές και μητέρες και να αφοσιωθούν στο νοικοκυριό. Επιπλέον, πολλές γυναίκες σε όλο τον κόσμο στερούνται την εκπαίδευση, καθώς οι οικογένειές τους μπορεί να θεωρούν οικονομικά πιο ωφέλιμο να επενδύσουν στην εκπαίδευση και την ευημερία των ανδρών τους αντί των γυναικών τους. Στα μάτια των παραδοσιακών

γονέων ο γιος θα είναι αυτός που θα τους φροντίζει στα γηρατειά τους, ενώ η κόρη θα μετακομίσει με τον σύζυγό της. Ο γιος θα φέρει εισόδημα ενώ η κόρη μπορεί να χρειαστεί προίκα για να παντρευτεί. Επιπλέον, όταν οι γυναίκες εισέρχονται στο εργατικό δυναμικό, είναι εξαιρετικά απίθανο να κερδίσουν τον ίδιο μισθό με τους άνδρες συναδέλφους τους διότι αντιμετωπίζονται σαν μητέρες ή ευαίσθητα βιολογικά όντα, πράγμα που τις καθιστά πιο ευάλωτες στα μάτια των εργοδοτών με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται τα προσόντα τους με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Επιπλέον, οι γυναίκες μπορεί να διαφέρουν ακόμη και στις αμοιβές μεταξύ τους λόγω φυλής (AAUW, 2019). Για την καταπολέμηση αυτών των έμφυλων ανισοτήτων, ο ΟΗΕ έχει θέσει ως έναν από τους στόχους του στους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας τη μείωση της ανισότητας των φύλων. Ο στόχος αυτός βέβαια κατηγορείται ότι είναι πολύ ευρύς και δεν έχει σχέδιο δράσης (UN, 2015).

#### **4.4 Εκπαίδευση και Ανεργία: ο ρόλος τους στη κινητικότητα των νέων**

Η ανεργία των νέων οφείλεται σε πολλαπλά αίτια. Μεταξύ άλλων, η ποιότητα και η συνάφεια της εκπαίδευσης όπως και οι ρυθμιστικές αρχές της δύσκαμπτης αγοράς εργασίας δημιουργούν μια κατάσταση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στους ανθρώπους και τους θεσμούς και αποτελούν κάποιες από τις αιτίες της ανεργίας που συζητούνται τις τελευταίες δεκαετίες.

Από την εκπαίδευση στην απασχόληση κύριο παράγοντα αποτελεί η κρίση δεξιοτήτων. Η ποιότητα και η συνάφεια της εκπαίδευσης θεωρείται συχνά ως η πρώτη βασική αιτία της ανεργίας των νέων. Το 2010, σε 25 από τις 27 ανεπτυγμένες χώρες βάση του δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης, το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας εντοπίστηκε μεταξύ των ατόμων που ολοκλήρωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (World Economic Forum, 2013). Ωστόσο, η υψηλή εκπαίδευση δεν εγγυάται μια αξιοπρεπή εργασία. Αυτό πλήττει ιδιαίτερα τις νεαρές γυναίκες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Πέρα από την ανάγκη να εξασφαλιστεί η πρόσβασή της σε όλους, η εκπαίδευση δεν είναι επαρκώς προσαρμοσμένη στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε δύο συνέπειες: την αδυναμία των νέων να βρουν εργασία και την αδυναμία των εργοδοτών να προσλάβουν τους ανθρώπους με τις δεξιότητες που

χρειάζονται. Σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση και την έλλειψη επαρκούς δημιουργίας θέσεων εργασίας σε πολλές χώρες, αυτό έχει ως αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά ανεργίας σε όλο τον κόσμο και την ανάπτυξη μιας κρίσης δεξιοτήτων. Σύμφωνα με μια έρευνα (City and Guilds, 2008), έως και οι μισές επιχειρήσεις έχουν ανοιχτές θέσεις για τις οποίες δυσκολεύονται να βρουν άτομα με τα κατάλληλα προσόντα. Η ίδια παγκόσμια έρευνα διαπίστωσε ότι πάνω από το 55% των εργοδοτών παγκοσμίως πιστεύουν ότι υπάρχει "κρίση δεξιοτήτων", καθώς οι επιχειρήσεις βλέπουν μια αυξανόμενη αναντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και εκείνων που απαιτούνται στο χώρο εργασίας. Για πολλά κυβερνητικά κράτη, ένα βασικό ερώτημα είναι πώς μπορούν να γεφυρώσουν αυτό το χάσμα και να διασφαλίσουν ότι οι νέοι είναι εφοδιασμένοι με τις δεξιότητες που αναζητούν οι εργοδότες (City and Guilds, 2008).

Όσον αφορά τις ρυθμίσεις στην αγορά εργασίας παρουσιάζονται δύο κύρια αίτια ανεργίας. Πρώτον, ένα υψηλό επίπεδο κανονισμών προστασίας της απασχόλησης κάνει τους εργοδότες να είναι επιφυλακτικοί στην πρόσληψη περισσότερων από έναν ελάχιστο αριθμό εργαζομένων, δεδομένου ότι δεν μπορούν εύκολα να απολυθούν κατά τη διάρκεια μιας ύφεσης ή να απολυθούν εάν ένας νέος εργαζόμενος αποδειχθεί ότι δεν έχει κίνητρα ή ότι είναι ανίκανος (Gomez-Salvador, Leiner-Killinger, 2008). Δεύτερον, η ανάπτυξη προσωρινών μορφών εργασίας, όπως η πρακτική άσκηση, οι εποχιακές θέσεις εργασίας και οι προσωρινές συμβάσεις ορισμένης διάρκειας, έχουν οδηγήσει τους νέους εργαζόμενους σε ασταθείς και επισφαλείς συνθήκες εργασίας (Morsy, 2012). Επειδή οι θέσεις εργασίας τους υπογράφονται, σε μεγάλη συχνότητα, με προσωρινές συμβάσεις, οι νέοι είναι συχνά οι πρώτοι που απολύονται όταν μια εταιρεία μειώνει τις θέσεις εργασίας της. Εάν απολυθούν, οι νέοι συνήθως δεν δικαιούνται αποζημίωση απόλυσης επειδή εργάστηκαν στην εταιρεία μόνο για μικρό χρονικό διάστημα (Furlong, 2012). Μόλις τελειώσει αυτή η εργασία, πολλοί βρίσκονται άνεργοι και μειονεκτούν στην αναζήτηση εργασίας. Ωστόσο, ορισμένοι νέοι εισέρχονται στην εργασία με μερική απασχόληση κατά τη διάρκεια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Martin, 2009). Το ποσοστό αυτό ήταν χαμηλό σε χώρες όπως η Ιταλία, η Ισπανία και η Γαλλία τουλάχιστον τη προηγούμενη δεκαετία.

Πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο παρέχουν εισοδηματική βοήθεια για να στηρίξουν τους άνεργους νέους μέχρι να βελτιωθούν οι συνθήκες στην αγορά εργασίας και στην οικονομία (OECD, 2013). Παρόλο που η στήριξη αυτή συνδέεται αυστηρά με

υποχρεώσεις όσον αφορά την ενεργό αναζήτηση εργασίας και την κατάρτιση, έχει οδηγήσει σε μια αναδυόμενη συζήτηση σχετικά με το κατά πόσον δημιουργεί εξάρτηση στους νέους και έχει επιζήμια αποτελέσματα για αυτούς (Furlong, 2009).

Λόγω της μεγάλης ύφεσης στην Ευρώπη, το 2009, μόνο το 15% των ανδρών και το 10% των γυναικών ηλικίας 16-19 ετών απασχολούνταν με πλήρη απασχόληση. Το ποσοστό απασχόλησης των νέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση έφθασε στο χαμηλότερο επίπεδο όλων των εποχών, στο 32,9%, το πρώτο εξάμηνο του 2011 (Furlong, 2013). Από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ξεχωρίζει η Γερμανία με το χαμηλό ποσοστό του 7,9%. Ορισμένοι επικριτές υποστηρίζουν ότι η μείωση της ανεργίας των νέων άρχισε ακόμη και πριν από την οικονομική ύφεση, σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Ισπανία (Terence, Esposito, Chatzimakakis, 2013).

Σύμφωνα με τη Eurostat, τον Οκτώβριο του 2019, 3,2 εκατομμύρια νέοι (κάτω των 25 ετών) ήταν άνεργοι στην ΕΕ των 28, εκ των οποίων 2,26 εκατομμύρια στη ζώνη του ευρώ. Το ποσοστό ανεργίας των νέων ήταν 14,4% στην ΕΕ των 28 και 15,6% στη ζώνη του ευρώ, σε σύγκριση με περίπου 25% το 2013. Τα χαμηλότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στην Τσεχία (5,5%) και τη Γερμανία (5,8%), ενώ τα υψηλότερα καταγράφηκαν στην Ελλάδα (33,1% το δεύτερο τρίμηνο του 2019), την Ισπανία (32,8%) και την Ιταλία (27,8%) (Eurostat, 2019).

Τα επίπεδα ανεργίας των νέων στην Ελλάδα παρέμειναν τις τελευταίες δεκαετίες ως από τα υψηλότερα στον κόσμο. Σύμφωνα με μια μελέτη (Tubadji, 2012) μεταξύ 2000 και 2008, η ανεργία των νέων αυξήθηκε από 63% σε 72%. Η Τράπεζα της Ελλάδος σε ένα από τα οικονομικά της δελτία (Bank of Greece, 2010) που χρησιμοποιεί τον εναρμονισμένο ορισμό της ανεργίας καταγράφει το ποσοστό ανεργίας των νέων έως 24 ετών σε 24,2% στην Ελλάδα κατά το 2009. Σε σύγκριση, ο μέσος όρος της ΕΕ των 27 εκείνη την περίοδο ήταν 18,3%. Η ανεργία των νέων αυξήθηκε σε 40,1% τον Μάιο του 2011 και στη συνέχεια ξανά σε περίπου 55% τον Νοέμβριο του 2012 (Ifanti, 2013).

Εκτός από την ανεργία των νέων (δηλαδή των ατόμων έως 25 ετών), η Ελλάδα αντιμετώπιζε επίσης σοβαρή ανεργία των πτυχιούχων ηλικίας 25-29 ετών. Το 1998, η Ελλάδα είχε το υψηλότερο επίπεδο ανεργίας αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ηλικιακή ομάδα 25-29 ετών (Liagouras, 2002). Αυτό οφειλόταν στην έλλειψη ζήτησης για υψηλά εκπαιδευμένο προσωπικό εκείνη την εποχή. Αυτή η τάση χαμηλής απασχόλησης μεταξύ των ατόμων με ανώτερα εκπαιδευτικά προσόντα συνεχίζεται.

Μόλις το 2009 σύμφωνα με τον κ. Σωτήρη Παναγιώτη, "ένας στους τρεις αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δύο στους τρεις αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ένας στους τρεις αποφοίτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έχουν βρει κάποια μορφή σταθερής απασχόλησης" (Sotiris, 2010).

Τα υψηλά αυτά επίπεδα ανεργίας επιδεινώνονται από την αποτυχία των συνδικάτων να προσελκύσουν νέους εργαζόμενους. Η Επιτροπή Νέων Εργαζομένων της ΓΣΕΕ αποκάλυψε σε μια παρουσίαση του 2008 ότι σχεδόν τα δύο τρίτα των νέων εργαζομένων δεν εντάσσονται στα σωματεία του χώρου εργασίας τους. Παρόλο που συνδικάτα όπως η ΓΣΕΕ και η ΑΔΕΔΥ προωθούν ενεργά αυξήσεις μισθών μέσω συλλογικών διαπραγματεύσεων και συνέβαλαν στην επίτευξη υψηλότερων μισθών για τους νέους εργαζόμενους, οι μισθοί των νέων εργαζομένων παρέμειναν πολύ χαμηλότεροι από ό,τι σχεδόν σε όλες τις άλλες χώρες της ΕΕ των 15 (Kretsos, 2011).

Η ανεργία των νέων στην Ελλάδα επικεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα 15-24 ετών. Βάση της Statista (2019) η Ελλάδα έχει το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας των νέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τον Μάιο του 2019, με ποσοστό 40,4% των νέων ηλικίας 15-24 ετών να είναι άνεργοι. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ υψηλότερο από το ποσοστό ανεργίας των νέων στην ΕΕ που ανέρχεται σε 14,3% το 2019. Επιπροσθέτως επιδεινώθηκε κατά την περίοδο μετά την οικονομική κρίση του 2008 φτάνοντας στο ανώτατο σημείο του 58,2% το 2013. Τον Ιανουάριο του 2022 η ανεργία των νέων σημειώνεται σε 31,4%.

Βάση του ΟΟΣΑ (OECD, 2021) το ελληνικό ποσοστό ανεργίας των νέων ήταν επίσης το δεύτερο υψηλότερο μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και ξεπερνούσαν μόνο από τη Νότια Αφρική. Επιπλέον βάση της Eurostat (2019) ενώ η ανεργία των νέων ήταν και είναι υψηλή στην Ελλάδα, είναι πολύ μεγαλύτερη από το ποσοστό ανεργίας των ενηλίκων, το οποίο σημειώθηκε στο 17,6% τον Ιούνιο του 2019.

Η ανεργία των νέων δεν ήταν τόσο έντονο φαινόμενο πριν από την οικονομική κρίση του 2008, καθώς το ποσοστό της μειωνόταν σταδιακά. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην απασχόληση των νέων μεταξύ των ελληνικών περιφερειών, ωστόσο αυτό οφείλεται στη συνολική αύξηση της ανεργίας των νέων σε όλες τις περιφέρειες. Υπάρχει επίσης σημαντική μεροληψία μεταξύ των δύο φύλων στην ανεργία των νέων, με τις Ελληνίδες νέες να εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό ανεργίας από τους άνδρες συναδέλφους τους. Η Ελλάδα παρουσιάζει επίσης σημαντική ανισότητα στην

καταγεγραμμένη ανεργία της, καθώς το 2016 το 63,57% του συνόλου των καταγεγραμμένων ανέργων είναι γυναίκες και μόνο το 36,43% είναι άνδρες (Eurogender, 2016).

Η χρηματοπιστωτική κρίση του 2008 και η ευρωπαϊκή κρίσης χρέους έπληξε την Ελλάδα περισσότερο από πολλές άλλες χώρες της Ευρώπης (Tubadji, 2012). Η ΕΕ υποχρέωσε την Ελλάδα σε μέτρα λιτότητας, τα οποία επιδείνωσαν την κρίση της ανεργίας των νέων και σε συνδυασμό με την επιδείνωση της οικονομίας προκάλεσαν την "οικονομική σφαγή της νέας γενιάς". Η ελληνική οικονομία πλήττεται επίσης από την έλλειψη παραγωγικότητας, η οποία είναι πολύ χαμηλότερη σε σχέση με αυτή της ΕΕ. Υπάρχει επίσης χαμηλό επίπεδο συμμετοχής του εργατικού δυναμικού με μόλις το 66% του απασχολήσιμου πληθυσμού να συμμετέχει στην αγορά εργασίας σε σύγκριση με το 73% του ενεργού εργατικού δυναμικού στην ΕΕ των 27 το 2009 (Tubadji, 2012).

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη συζήτηση για την κρίση στην αγορά εργασίας των νέων. Αυτό που έχει γίνει φανερό είναι ότι πρέπει να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας. Μια εξέχουσα προσέγγιση που υιοθετείται από διάφορους εκπαιδευτικούς είναι η μετατόπιση από τη διδασκαλία που επικεντρώνεται στις γνώσεις, προς τη διδασκαλία που επικεντρώνεται στις δεξιότητες (Vogel, 2015).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2013) πολλοί νέοι δεν λαμβάνουν επαρκείς συμβουλές σχετικά με τις ευκαιρίες που σχετίζονται με την εργασία, τις απαραίτητες δεξιότητες και τις διαδρομές σταδιοδρομίας. Πριν εγκαταλείψουν την εκπαίδευση, είναι κρίσιμο να έχουν πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για το τι τους περιμένει και τι αναμένεται από αυτούς. Ο καλής ποιότητας επαγγελματικός προσανατολισμός σε συνδυασμό με τις προοπτικές της αγοράς εργασίας θα πρέπει να βοηθήσει τους νέους να κάνουν καλύτερες επιλογές σταδιοδρομίας.

#### **4.5 Brain drain και μετανάστευση υπερεκπαιδευμένων**

Όσον αφορά τη μετανάστευση των υπερεκπαιδευόμενων πολλά από τα ζητήματα και τα αίτια αναλύθηκαν παραπάνω στην ενότητα της απορρόφησης εγκεφάλων (brain

drain). Όλες οι χώρες βρίσκονται σε μια διαδικασία αλλαγής και μετάβασης, η οποία καθιστά δυνατή τη μετανάστευση εξειδικευμένων εργαζομένων από τόπους με χαμηλότερες ευκαιρίες κατάρτισης και καλύτερες συνθήκες εργασίας. Παρόλο που οι υλιστικές ανταμοιβές παίζουν ρόλο στη μετανάστευση των ειδικευμένων εργαζομένων, είναι η έλλειψη ασφάλειας, ευκαιριών και κατάλληλων ανταμοιβών στην πατρίδα που καθιστά ουσιαστικά δυνατή αυτή τη μαζική μετακίνηση ανθρώπων, οι οποίοι μεταβαίνουν από τόπους χαμηλότερης ανάπτυξης σε εύπορες κοινωνίες.

Η εκπαιδευτική λαθροθηρία, επομένως, αποτελεί ανησυχία για τα αναπτυσσόμενα έθνη, διότι τα πλουσιότερα έθνη επωφελούνται από τους εκπαιδευτικούς πόρους εκείνων των κρατών που δεν έχουν την πολυτέλεια να χάσουν τις πιο παραγωγικές μονάδες των επαγγελματιών τους με υψηλή εξειδίκευση. Ο παράγοντας αυτός αποθαρρύνει τις επενδύσεις στην εκπαίδευση τόσο στον αναπτυσσόμενο όσο και στον ανεπτυγμένο κόσμο, καθώς οι ξένοι φοιτητές και οι ξένοι εργαζόμενοι περιορίζουν τις ευκαιρίες για τους πολίτες των χωρών υποδοχής (Brown, Tannock, 2009). Ορισμένες αναπτυσσόμενες χώρες βλέπουν τη μετανάστευση των εγχώρια εκπαιδευμένων επαγγελματιών στο εξωτερικό όχι ως αφαιμάξη (brain drain) αλλά ως κέρδος (brain gain), ως "τράπεζα εγκεφάλων" από την οποία μπορούν να αντλήσουν με κάποιο τίμημα, (διότι οι επαγγελματίες αυτοί, κατά την επιστροφή τους με τις συσσωρευμένες δεξιότητές τους, θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της πατρίδας). Πολιτιστικοί παράγοντες ευνοούν την επιστροφή των επαγγελματιών αυτών για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα (Baker, Epstein, Pollin, 1998).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε σε ισχύ μια πολιτική που άνοιξε το δρόμο σε ειδικευμένους εργαζόμενους από χώρες εκτός της Ένωσης για να εργαστούν και να ζήσουν στην ΕΕ στο πλαίσιο του συστήματος μπλε κάρτας. Οι βασικοί λόγοι για την εισαγωγή αυτής της πολιτικής είναι η γήρανση του πληθυσμού γενικά και η αυξανόμενη έλλειψη ειδικευμένων εργαζομένων σε πολλά κράτη μέλη. Η μπλε κάρτα είναι μια εγκεκριμένη άδεια εργασίας στην ΕΕ (οδηγία 2009/50/ΕΚ του Συμβουλίου της Ευρώπης) που επιτρέπει σε πολίτες τρίτων χωρών με υψηλή εξειδίκευση να εργάζονται και να ζουν σε ορισμένα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τον Αύγουστο του 2020, ήδη οι ευρωπαϊκές χώρες διέφεραν σημαντικά ως προς τον αριθμό των εκδόσεων των μπλε καρτών (European Commission, 2020). Η Κύπρος, η Ελλάδα και η Ολλανδία δεν είχαν εκδώσει καμία κάρτα, ενώ η Γερμανία είχε εκδώσει 27.000, ακολουθούμενη από τη Γαλλία με 1.500.

#### 4.6 Επίδραση της εκπαίδευσης στη κινητικότητα

Ενώ είναι γενικά αποδεκτό ότι κάποιο επίπεδο κινητικότητας στην κοινωνία είναι επιθυμητό, δεν υπάρχει μέτρο για το "πόση" κοινωνική κινητικότητα είναι καλή ή κακή για μια κοινωνία. Δεν υπάρχει κανένα διεθνές σημείο αναφοράς της κοινωνικής κινητικότητας, αν και μπορεί κανείς να συγκρίνει τα μέτρα κινητικότητας μεταξύ περιοχών ή χωρών ή εντός μιας συγκεκριμένης περιοχής με την πάροδο του χρόνου (Causa, Johansson, 2011). Αν και είναι δυνατές διαπολιτισμικές μελέτες που συγκρίνουν διαφορετικούς τύπους οικονομιών, η σύγκριση οικονομιών παρόμοιου τύπου δίνει συνήθως πιο συγκρίσιμα δεδομένα. Τέτοιες συγκρίσεις συνήθως εξετάζουν τη διαγενεακή κινητικότητα, εξετάζοντας τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά που γεννιούνται σε διαφορετικές οικογένειες έχουν διαφορετικές ευκαιρίες και αποτελέσματα στη ζωή τους.

Ο Thomas Piketty (2014) διαπιστώνει ότι οι αναλογίες πλούτου και εισοδήματος, στη σύγχρονη εποχή, φαίνεται να επιστρέφουν σε πολύ υψηλά επίπεδα σε χώρες με χαμηλή οικονομική ανάπτυξη, παρόμοιες με αυτό που αποκαλεί "κλασικές πατρογονικές" κοινωνίες του 19ου αιώνα, όπου μια μειοψηφία ζει από τον πλούτο της, ενώ ο υπόλοιπος πληθυσμός εργάζεται για τα προς το ζην.

Η κοινωνική κινητικότητα επηρεάζεται από τις διαφορές που υπάρχουν στην εκπαίδευση. Η συμβολή της εκπαίδευσης στις έρευνες για τη κοινωνική κινητικότητα έχει πραγματικά τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τη σχέση μεταξύ προέλευσης και προορισμού (Brown, Reay, Vincent, 2013). Η αναγνώριση των ανισοτήτων μεταξύ της αυστηρής τοποθεσίας και των εκπαιδευτικών ευκαιριών της, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα πρότυπα εκπαιδευτικής κινητικότητας επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να βιώσουν κοινωνική κινητικότητα. Υπάρχει κάποια συζήτηση σχετικά με το πόσο σημαντικό είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο για την κοινωνική κινητικότητα. Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι υπάρχει άμεση επίδραση της κοινωνικής προέλευσης η οποία δεν μπορεί να δικαιολογηθεί από το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου (Bernardi, Ballarino, 2016). Ωστόσο, άλλα στοιχεία δείχνουν ότι, χρησιμοποιώντας μια αρκετά λεπτομερή μέτρηση του μορφωτικού επιπέδου, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η πανεπιστημιακή κατάσταση και ο τομέας σπουδών, η εκπαίδευση

διαμεσολαβεί πλήρως τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και της πρόσβασης σε θέσεις εργασίας υψηλής κατηγορίας (Sullivan, Parsons, Green, Wiggins, Ploubidis,, 2018).

Σε μια μελέτη (Cremer, De Donder, Pestieau, 2010) ερευνήθηκαν οι επιπτώσεις που έχουν τα ελιτίστικα και μη ελιτίστικα εκπαιδευτικά συστήματα στην κοινωνική κινητικότητα. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές συχνά επικρίνονται με βάση τον αντίκτυπό τους σε μία μόνο γενιά, αλλά είναι σημαντικό να εξεταστούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις επιπτώσεις που έχουν στην κοινωνική κινητικότητα. Στην έρευνα, τα ελιτίστικα σχολεία ορίζονται ως σχολεία που επικεντρώνονται στο να παρέχουν στους καλύτερους μαθητές τους τα εργαλεία για να επιτύχουν, ενώ ένα σχολείο ισότητας είναι ένα σχολείο που προϋποθέτει να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία.

Όταν δεν ελήφθησαν υπόψη τα συμπληρώματα ιδιωτικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό κοινωνικής κινητικότητας προέρχεται από ένα σύστημα με το λιγότερο ελιτίστικο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Εξάχθηκε επίσης το συμπέρασμα ότι το σύστημα με τις πιο ελιτίστικες πολιτικές παρήγαγε το μεγαλύτερο ποσό ωφελμιστικής ευημερίας. Λογικά, η κοινωνική κινητικότητα μειώνεται με πιο ελιτίστικα εκπαιδευτικά συστήματα και η ωφελμιστική ευημερία μειώνεται με λιγότερο ελιτίστικες πολιτικές δημόσιας εκπαίδευσης

Όταν εισάγονται συμπληρώματα ιδιωτικής εκπαίδευσης, καθίσταται σαφές ότι ορισμένες ελιτίστικες πολιτικές προωθούν κάποια κοινωνική κινητικότητα και ότι ένα εξισωτικό σύστημα είναι το πιο επιτυχημένο στη δημιουργία του βέλτιστου ποσοστού ευημερίας. Αυτές οι ανακαλύψεις δικαιολογήθηκαν από το σκεπτικό ότι τα ελιτίστικα εκπαιδευτικά συστήματα αποθαρρύνουν τους ειδικευμένους εργαζόμενους από το να συμπληρώνουν τις σπουδές των παιδιών τους με ιδιωτικές δαπάνες.

Οι συντάκτες της έκθεσης έδειξαν ότι μπορούν να αμφισβητήσουν τις συμβατικές πεποιθήσεις ότι η ελιτίστικη και οπισθοδρομική εκπαιδευτική πολιτική είναι το ιδανικό σύστημα. Αυτό εξηγείται καθώς οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η εκπαίδευση έχει πολλαπλά οφέλη. Αποφέρει μεγαλύτερη παραγωγικότητα και έχει μια αξία, η οποία ήταν μια νέα σκέψη για την εκπαίδευση. Αυτό δείχνει ότι τα επιχειρήματα υπέρ του οπισθοδρομικού μοντέλου δεν πρέπει να υφίστανται χωρίς επιφυλάξεις. Επιπλέον, στο ελιτίστικο σύστημα, η επίδραση της κατανομής των αποδοχών στην ανάπτυξη

επηρεάζεται αρνητικά λόγω της πολωτικής δομής της κοινωνικής τάξης με τα άτομα στην κορυφή να έχουν όλο το κεφάλαιο και τα άτομα στη βάση να μην έχουν σχεδόν τίποτα (Cremer, De Donder, Pestieau, 2010).

Η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για τον καθορισμό του μέλλοντος. Είναι σχεδόν αδύνατο να επιτευχθεί ανοδική κινητικότητα χωρίς εκπαίδευση και χαρακτηρίζεται συχνά ως αναπόσπαστος και ισχυρός μοχλός κοινωνικής κινητικότητας (The Equality Trust, 2017). Τα περισσότερα χρήματα και ο χρόνος που επενδύουν οι γονείς στο παιδί τους παίζουν τεράστιο ρόλο στον καθορισμό της επιτυχίας του στο σχολείο. Ακόμη και παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι υψηλότερα επίπεδα κινητικότητας γίνονται αντιληπτά στις τοποθεσίες όπου υπάρχουν καλύτερα σχολεία, κυρίως ιδιωτικής λειτουργίας (Herrnstein, 1994).

#### **4.7. Σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής κινητικότητας βάση διεθνών φορέων**

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2021) οι κυβερνήσεις προσβλέπουν όλο και περισσότερο σε διεθνείς συγκρίσεις των εκπαιδευτικών ευκαιριών και αποτελεσμάτων, καθώς αναπτύσσουν πολιτικές για να βελτιώσουν τις κοινωνικές και οικονομικές προοπτικές των ατόμων, να παρέχουν κίνητρα για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη σχολική εκπαίδευση και να βοηθήσουν να κινητοποιήσουν πόρους για την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών και απαιτήσεων.

Παρόλο που έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος τα τελευταία χρόνια, οι χώρες μέλη και ο ΟΟΣΑ συνεχίζουν να προσπαθούν να ενισχύσουν τη σύνδεση μεταξύ των αναγκών πολιτικής και των καλύτερων διαθέσιμων διεθνώς συγκρίσιμων δεδομένων. Αυτό παρουσιάζει διάφορες προκλήσεις και συμβιβασμούς. Πρώτον, οι δείκτες πρέπει να ανταποκρίνονται σε θέματα εκπαίδευσης που βρίσκονται ψηλά στην εθνική ατζέντα πολιτικής και όπου η διεθνής συγκριτική προοπτική μπορεί να προσφέρει προστιθέμενη αξία σε ό,τι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εθνικής ανάλυσης και αξιολόγησης. Δεύτερον, ενώ οι δείκτες θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο συγκρίσιμοι, θα πρέπει επίσης να είναι όσο το δυνατόν πιο εξειδικευμένοι ανά χώρα, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιστορικές, συστημικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών. Τρίτον, οι δείκτες πρέπει να παρουσιάζονται με όσο το δυνατόν

απλούστερο τρόπο, παραμένοντας ταυτόχρονα αρκετά σύνθετοι ώστε να αντικατοπτρίζουν την πολύπλευρη πραγματικότητα. Τέταρτον, υπάρχει μια γενική επιθυμία να διατηρηθεί το σύνολο των δεικτών όσο το δυνατόν μικρότερο, αλλά πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο ώστε να είναι χρήσιμο στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σε όλες τις χώρες που αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις στην εκπαίδευση.

Το πρόγραμμα "Δείκτες εκπαιδευτικών συστημάτων" (INES) του ΟΟΣΑ αποσκοπεί στη μέτρηση των επιδόσεων των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στο σύνολό τους και όχι στη σύγκριση μεμονωμένων θεσμικών ή άλλων υποεθνικών οντοτήτων. Ωστόσο, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης, της λειτουργίας και του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούν να αξιολογηθούν μόνο μέσω της κατανόησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των σχέσεών τους με τις εισροές και τις διαδικασίες σε επίπεδο ατόμων και ιδρυμάτων. Για να ληφθεί υπόψη αυτό, η πρώτη διάσταση του πλαισίου οργάνωσης διακρίνει τα τρία επίπεδα φορέων της εκπαίδευσης συστημάτων: i) Τα εκπαιδευτικά συστήματα στο σύνολό τους., ii) Οι πάροχοι εκπαιδευτικών υπηρεσιών (ιδρύματα, σχολεία), καθώς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον εντός των εν λόγω ιδρυμάτων (αίθουσες διδασκαλίας, εκπαιδευτικοί). iii) Οι μεμονωμένοι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση και τη μάθηση, οι μαθητές. Αυτοί μπορεί να είναι είτε παιδιά είτε νεαροί ενήλικες που υποβάλλονται σε αρχική σχολική εκπαίδευση και κατάρτιση, ή ενήλικες που ακολουθούν προγράμματα δια βίου μάθησης.

Η δεύτερη διάσταση του πλαισίου οργάνωσης ομαδοποιεί περαιτέρω τους δείκτες σε τρεις κατηγορίες: i) Δείκτες για την παραγωγή, τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών συστημάτων: Οι δείκτες εκροών αναλύουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εξέρχονται από το σύστημα, όπως το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Οι δείκτες αποτελεσμάτων εξετάζουν τις άμεσες επιπτώσεις της παραγωγής των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως τα οφέλη από την απασχόληση και τα κέρδη από την παρακολούθηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δείκτες επιπτώσεων αναλύουν τις μακροπρόθεσμες έμμεσες επιπτώσεις των αποτελεσμάτων, όπως οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται, η συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία, καθώς και η κοινωνική συνοχή και ισότητα. ii) Δείκτες σχετικά με τη συμμετοχή και την εξέλιξη εντός των εκπαιδευτικών οντοτήτων: Οι δείκτες αυτοί αξιολογούν την πιθανότητα πρόσβασης, εγγραφής και ολοκλήρωσης των διαφόρων επιπέδων εκπαίδευσης, καθώς και τις διάφορες διαδρομές που ακολουθούνται μεταξύ

των τύπων προγραμμάτων και μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης. iii) Δείκτες σχετικά με τις εισροές στα εκπαιδευτικά συστήματα ή το μαθησιακό περιβάλλον: Οι δείκτες αυτοί παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τους μοχλούς πολιτικής που διαμορφώνουν τη συμμετοχή, την πρόοδο, τις εκροές και τα αποτελέσματα σε κάθε επίπεδο. Οι εν λόγω μοχλοί πολιτικής σχετίζονται με τους πόρους που επενδύονται στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών, ανθρώπινων (όπως οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό των σχολείων) ή φυσικών πόρων (όπως τα κτίρια και οι υποδομές). Σχετίζονται επίσης με πολιτικές επιλογές σχετικά με το διδακτικό περιβάλλον των τάξεων, το παιδαγωγικό περιεχόμενο και την παράδοση του προγράμματος σπουδών. Τέλος, αναλύουν την οργάνωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης της διακυβέρνησης, της αυτονομίας και των ειδικών πολιτικών για τη ρύθμιση της συμμετοχής των μαθητών σε ορισμένα προγράμματα.

Οι μοχλοί πολιτικής έχουν συνήθως προγενέστερα στοιχεία εξωτερικούς παράγοντες που καθορίζουν ή περιορίζουν την πολιτική αλλά δεν συνδέονται άμεσα με το συγκεκριμένο θέμα πολιτικής. Οι δημογραφικοί, κοινωνικοοικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες αποτελούν σημαντικά εθνικά χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των δεικτών. Η χρηματοπιστωτική κρίση του 2008, για παράδειγμα, είχε σημαντικό αντίκτυπο στα δημόσια κονδύλια που διατίθενται για την εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών, όπως το φύλο, η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή το πολιτισμικό υπόβαθρο, αποτελούν επίσης σημαντικούς παράγοντες του πλαισίου που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία με τη σειρά της επηρεάζει σε ένα βαθμό την ποιότητα ζωής των πληθυσμών (OECD, 2021).

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ), (International Labour Organization-ILO) και η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) μοιράζονται τις ίδιες θεμελιώδεις αξίες. η ΕΕ υποστηρίζει την προώθηση της αξιοπρεπούς εργασίας για όλους. Η ΕΕ συμμετέχει ενεργά στις συζητήσεις και τις διαπραγματεύσεις της ΔΟΕ για τα εργασιακά πρότυπα, τα πλαίσια, τις δράσεις και την εποπτεία των προτύπων (ILO, 2012). Η ΕΕ υποστηρίζει τις προτάσεις της ΔΟΕ και το ευρύτερο θεματολόγιο για την αξιοπρεπή εργασία μέσω της κινητοποίησης των εσωτερικών και εξωτερικών πολιτικών και δράσεων της, όπως η ανάπτυξη, ο διάλογος πολιτικής και το εμπόριο. Η ΕΕ έχει εντείνει σταδιακά την υποστήριξή της στις εσωτερικές και εξωτερικές πολιτικές και δράσεις της για τα πρότυπα, τα πλαίσια και τις πρωτοβουλίες του ΔΟΕ, όπως στην υποστήριξη των

βασικών εργασιακών προτύπων (2001, 2012), της κοινωνικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης (2004), της αξιοπρεπούς εργασίας (2006), του παγκόσμιου συμφώνου για την απασχόληση (2009) και των κατώτατων ορίων κοινωνικής προστασίας (2012).

Η στρατηγική "Ευρώπη 2020", το θεματολόγιο της ΕΕ για την αλλαγή της αναπτυξιακής πολιτικής (2011), η δέσμη μέτρων για την απασχόληση του Απριλίου 2012 (προς μια ανάκαμψη πλούσια σε θέσεις εργασίας) αντανακλούν τη σημασία της δημιουργίας αξιοπρεπών θέσεων εργασίας, των πράσινων θέσεων εργασίας, της κοινωνικής προστασίας, του κοινωνικού διαλόγου και των δικαιωμάτων στην εργασία για την ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Έχει αναγνωριστεί η ανάγκη θέσπισης διεθνών εργασιακών προτύπων για τη ρύθμιση της κοινωνικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης και την προώθηση της ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς. Τα διεθνή πρότυπα εργασίας παρέχουν το νομικό πλαίσιο για την ατζέντα της αξιοπρεπούς εργασίας. Αυτά περιλαμβάνουν τις οκτώ βασικές συμβάσεις της ΔΟΕ για τα εργασιακά πρότυπα, καθώς και άλλες συμβάσεις και συστάσεις. Τα πρότυπα επιβλέπονται από το εποπτικό σύστημα της ΔΟΕ και από την τεχνική συνεργασία της ΔΟΕ επιτόπια, τα οποία υποστηρίζουν την εφαρμογή τους στο νόμο και στην πράξη.

Τα δικαιώματα και οι αρχές που κατοχυρώνονται σε πολλές συμβάσεις της ΔΟΕ προστατεύονται επίσης από τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ. Ορισμένα προστατεύονται από τη νομοθεσία για την απαγόρευση των διακρίσεων που καλύπτει την απασχόληση, τις ίσες ευκαιρίες για άνδρες και γυναίκες, την υγεία και την ασφάλεια στην εργασία και τις συνθήκες εργασίας των ναυτικών. Η ΕΕ συμμετέχει όλο και περισσότερο στην υιοθέτηση νέων διεθνών εργασιακών προτύπων και υποστηρίζει την εφαρμογή τους.

Η σημασία των διεθνών εργασιακών προτύπων αντικατοπτρίζεται σε βασικά κείμενα της ΕΕ σχετικά με τις εξωτερικές διαστάσεις της απασχόλησης και της κοινωνικής πολιτικής, στην εμπορική πολιτική, στη στρατηγική της ΕΕ του 2012 για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας και στο θεματολόγιο αλλαγής του 2011 που καθορίζει τη στρατηγική της αναπτυξιακής πολιτικής της ΕΕ. Η στρατηγική της ΕΕ για την εταιρική κοινωνική ευθύνη 2011-2014 υποστηρίζει την εφαρμογή των εργασιακών προτύπων από τις επιχειρήσεις και ιδίως την προσφυγή στην τριμερή

δήλωση της ΔΟΕ για τις πολυεθνικές επιχειρήσεις και την κοινωνική πολιτική. Ο ΔΟΕ και η ΕΕ προσπαθούν να προωθήσουν την καλύτερη ποιότητα των δεξιοτήτων, την ευρύτερη πρόσβαση στην κατάρτιση και την εκπαίδευση και την καλύτερη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (TVET) έχει ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό.

Σύμφωνα με τον ΔΟΕ (ILO, 2015) τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης συνδέονται με μεγαλύτερη επιτυχία στην αγορά εργασίας, ενισχύοντας τις ευκαιρίες των ατόμων να εισέλθουν στην αγορά εργασίας σε καλύτερη θέση και προστατεύοντάς τα από την ανεργία. Όταν τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι άνεργα, αυτό μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να αντανακλά την απροθυμία τους να συμβιβαστούν με θέσεις εργασίας χαμηλότερης ποιότητας από αυτές που θεωρούν κατάλληλες με βάση το επίπεδο των δεξιοτήτων τους. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στα αποτελέσματα των ατόμων στην αγορά εργασίας δεν αναφέρεται μόνο στη βελτιωμένη πρόσβαση στην απασχόληση, αλλά και στην ποιότητα της απασχόλησής τους όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας. Τα υψηλότερα επίπεδα εκπαιδευτικού επιπέδου συνδέονται με υψηλότερους μισθούς. Ακόμα και τα άτομα με υπερβολική εκπαίδευση (εκείνα που εργάζονται σε θέσεις εργασίας που απαιτούν χαμηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων από αυτό που διαθέτουν) κερδίζουν συνολικά περισσότερα από εκείνα που κάνουν την ίδια εργασία χωρίς να διαθέτουν περισσότερες από τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει επίσης άλλες κρίσιμες πτυχές των συνθηκών εργασίας, όπως ο τύπος της σύμβασης και οι ρυθμίσεις του χρόνου εργασίας. Ένα υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο μπορεί να θέσει τους εργαζόμενους σε καλύτερη θέση να διαπραγματευτούν πιο ικανοποιητικούς όρους απασχόλησης. Ωστόσο, σε ιδιαίτερα κατακερματισμένες αγορές εργασίας, όπου η περιστασιακή εργασία και οι συμβάσεις ορισμένου χρόνου είναι συνήθεις και οι επίσημες συμβάσεις αορίστου χρόνου δεν είναι ευρέως διαδεδομένες, το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να ανταλλάσσεται με την ασφάλεια της εργασίας. Σε τέτοια περιβάλλοντα, οι εργαζόμενοι με μεγαλύτερες δεξιότητες από αυτές που απαιτούνται για τη θέση τους είναι πιθανότερο να βρεθούν σε μόνιμες θέσεις εργασίας παρά σε προσωρινές. Συνεπώς, η εκπαίδευση μπορεί να παρέχει προστασία, σε κάποιο βαθμό, από την ευάλωτη απασχόληση (ILO, 2015).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2020) μια εκσυγχρονισμένη, πιο ευέλικτη πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης θα επιτρέψει την ομαλότερη μετάβαση από τον κόσμο της εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας. Θα συμβάλει στη μείωση του αριθμού των νέων που βρίσκονται εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ολόκληρη την ΕΕ. Θέτει φιλόδοξους στόχους για την απασχολησιμότητα των εκπαιδευομένων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (82%), την έκθεση σε μάθηση με βάση την εργασία (60%) και τη διεθνή κινητικότητα (8%). Θα βελτιώσει επίσης την ποιότητα των προσφορών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και μαθητείας στο πλαίσιο των ενισχυμένων εγγυήσεων για τη νεολαία, βοηθώντας τους νέους που έχουν ήδη ξεκινήσει τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και από την αρχή της επαγγελματικής δραστηριότητας στην εργασία. Παράλληλα, θα προωθήσει την καλύτερη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και την αναγνώριση των προσόντων.

Η διασφάλιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για το μέλλον απαιτεί την υιοθέτηση τόσο της δικαιοσύνης όσο και της ισότητας. Τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης θα πρέπει να γίνουν κέντρα επαγγελματικής αριστείας, τα οποία θα παρέχουν καινοτόμες λύσεις κατάρτισης, θα διευκολύνουν την πρόσβαση στην τελευταία λέξη της τεχνολογίας και θα λειτουργούν ως θερμοκοιτίδες επιχειρήσεων. Ταυτόχρονα, αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αντιμετωπιστούν ενεργά οι προκαταλήψεις λόγω φύλου και άλλες μορφές διακρίσεων, προωθώντας την ισότητα ευκαιριών μέσω μέτρων που προωθούν, για παράδειγμα, την ισορροπία μεταξύ των φύλων σε παραδοσιακά "ανδρικά" ή "γυναικεία" επαγγέλματα. Σημαίνει επίσης την άρση των εμποδίων που εμποδίζουν τη συμμετοχή των φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των Ρομά, των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των ατόμων με άτομα με αναπηρία - για τα οποία πρέπει να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μια κοινωνία συγκροτείται από ανθρώπους που είναι δυναμικοί (μεταβαλλόμενοι) από τη φύση τους. Από την πρωτόγονη απολίτιστη μορφή έχει εξελιχθεί σε σύγχρονη πολιτισμένη και καλλιεργημένη κοινωνία. Αυτό αποδεικνύει πέραν πάσης αμφιβολίας τη δυναμική (διαρκώς μεταβαλλόμενη) φύση της κοινωνίας στην οποία η κοινωνική κινητικότητα έχει παίξει κυρίαρχο ρόλο μέσα στο χρόνο (Nazimuddin, 2014). Η κοινωνική θέση, το κύρος και οι οικονομικές συνθήκες των ανθρώπων αλλάζουν από καιρό σε καιρό. Σε πολλές περιπτώσεις η κοινωνική θέση και το οικονομικό επίπεδο του ατόμου αλλάζει λόγω σκληρής εργασίας ή ελαφρύτερης εκπαίδευσης ή καθαρά λόγω ανώτερης νοημοσύνης.

Η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας έχει μελετηθεί εκτενώς από οικονομολόγους τις τελευταίες δεκαετίες, με κύριο κίνητρο την αναζήτηση των αιτιών των ανισοτήτων μεταξύ ατόμων με διαφορετικά προσόντα και των προτύπων μισθολογικών διαφορών. Είναι αναμφίβολα αλήθεια ότι η τυπική εκπαίδευση και οι επαγγελματικές δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των διαδικασιών κατάρτισης αποτελούν τους κύριους προσδιοριστικούς παράγοντες των καλών αποτελεσμάτων στην αγορά εργασίας για τα άτομα. Αν και οι συνθήκες απασχόλησης εξαρτώνται από πληθώρα παραγόντων, όπως οι αποφάσεις προσφοράς εργασίας των νοικοκυριών, το επενδυτικό κλίμα σε μια δεδομένη χώρα, ανάπτυξη και παραγωγικότητα, η εκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί ως απαραίτητο μέσο για την απόκτηση των γνώσεων και των ικανοτήτων που ενδεχομένως σχετίζονται με την απασχόληση και την εργασία. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση διαδραματίζει διττό ρόλο στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών απασχόλησης: αφενός, η σχολική εκπαίδευση προετοιμάζει τα άτομα για να εισέλθουν στο εργατικό δυναμικό-αφετέρου, οι εμπειρίες δια βίου μάθησης και οι διαδικασίες αναβάθμισης των γνώσεων τα εξοπλίζουν με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να κάνουν καριέρα, βελτιώσεις ή αλλαγή σταδιοδρομίας.

Η καλύτερη εκπαίδευση και οι καλύτερες υπηρεσίες βοηθούν επίσης στην αλλαγή των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων και μειονοτήτων, όπως οι γυναίκες και τα άτομα που ανήκουν στις καταγεγραμμένες κάστες, στις καταγεγραμμένες φυλές ή στις χαμηλότερες οικονομικές τάξεις σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Η αδυναμία στη

πρόσβαση για καλύτερη εκπαίδευση και η έλλειψη θέλησης για σκληρή δουλειά έχουν κάνει τους ικανούς ανθρώπους, φτωχούς, μειώνοντας έτσι το βιοτικό τους επίπεδο (Nazimuddin, 2014). Αυτού του είδους οι αλλαγές που παρατηρούνται στην κοινωνική θέση, την τάξη, την οικονομική κατάσταση και το επίπεδο ζωής ενός ατόμου, επομένως, ονομάζονται κοινωνική κινητικότητα.

Η κοινωνική κινητικότητα αναφέρεται στην αλλαγή της οικονομικής ή κοινωνικής θέσης των ατόμων μεταξύ της παιδικής και της ενήλικης ζωής τους. Η ικανότητα των παιδιών να αποκτήσουν υψηλότερη κοινωνική θέση από τους γονείς τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η υγεία, το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, η εκπαίδευση και η εξέλιξη της αγοράς εργασίας. Ενώ η ατομική προσπάθεια μπορεί να οδηγήσει σε ανοδική κοινωνική κινητικότητα, οι πιθανότητες να πετύχει στη ζωή του κάποιος που προέρχεται από μειονεκτικό υπόβαθρο συνδέονται επίσης με τον τόπο διαμονής του και με την κοινωνική και πολιτιστική ομάδα στην οποία ανήκει.

Οι άνισες ευκαιρίες εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας - που διαμορφώνονται από παράγοντες όπως η φυλή, το φύλο ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση - μπορούν να δημιουργήσουν αναποτελεσματικότητα που εμποδίζει την οικονομική ανάπτυξη, καθώς οδηγούν σε σημαντική κακή κατανομή των δεξιοτήτων και του ταλέντου.

Λόγω των διαφορών στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, τα παιδιά ξεκινούν την επίσημη σχολική εκπαίδευση με διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων. Τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αντιστάθμιση αυτών των αρχικών ανισοτήτων. Όμως, τα εκπαιδευτικά συστήματα που δεν παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές μπορεί να καταλήξουν να ενισχύουν, αντί να συμβάλλουν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες μπορεί να απειλήσουν την κοινωνική συνοχή. Στη σημερινή μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, τα χάσματα μεταξύ εργαζομένων με χαμηλά και υψηλά προσόντα διευρύνονται: οι λιγότερο μορφωμένοι ενήλικες τείνουν να αντιμετωπίζουν τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας και αδράνειας, καθώς και τους χαμηλότερους και ταχύτερα μειούμενους σχετικούς μισθούς, κατά μέσο όρο. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να οδηγήσει σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών προβλημάτων, όπως η φτώχεια, η κακή υγεία και η εγκληματικότητα.

Η εκπαίδευση είναι μια απελευθερωτική δύναμη και στη σημερινή εποχή είναι επίσης μια δύναμη εκδημοκρατισμού, υπερπηδώντας τα εμπόδια της κάστας και της τάξης, εξομαλύνοντας τις ανισότητες που επιβάλλονται από τη γέννηση και άλλες

περιστάσεις, επιφέροντας έτσι κινητικότητα μεταξύ των ανθρώπων στην κοινωνική δομή της κοινωνίας (Nazimuddin, 2014).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, η κοινωνική κινητικότητα μιας γενιάς ανθρώπων ως φαινόμενο είναι πιθανό να προκύψει μέσα από ένα συνονθύλευμα παραγόντων, μεταξύ της ανεργίας ως αίτιο για μετακίνηση και αναζήτηση καλύτερης τύχης, της απόκτησης περισσότερων δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας στην πορεία της ζωής, την εκμετάλλευση ευρωπαϊκών και εθνικών αγαθών-πολιτικών για την επίτευξη των ατομικών στόχων και τέλος την κατάλληλη μέριμνα για τη μελλοντική φροντίδα των απογόνων.

Το μερίδιο των νέων που δεν εργάζονται ούτε σπουδάζουν ούτε εκπαιδεύονται στον πληθυσμό των νέων (το λεγόμενο "ποσοστό NEET") είναι ένας σχετικά νέος δείκτης, στον οποίο όμως αποδίδεται ολοένα και μεγαλύτερη σημασία από τους διεθνείς οργανισμούς και τα μέσα ενημέρωσης (ILO, 2015). Η δημοτικότητα της έννοιας "NEET" συνδέεται με την υποτιθέμενη δυνατότητά της να αντιμετωπίσει ένα ευρύ φάσμα ευάλωτων σημείων μεταξύ των νέων, που αγγίζει ζητήματα ανεργίας, πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και αποθάρρυνσης της αγοράς εργασίας. Όλα αυτά είναι ζητήματα που χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής, καθώς οι νέοι εξακολουθούν να αισθάνονται τα επακόλουθα της της οικονομικής κρίσης, ιδίως στις προηγμένες οικονομίες.

Στο πλαίσιο του στόχου 8 των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης μετά το 2015 (ILO, 2015) για την "προώθηση της διαρκούς, χωρίς αποκλεισμούς και βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, της πλήρους και παραγωγικής απασχόλησης και της αξιοπρεπούς εργασίας για όλους", η νεολαία προσδιορίζεται σε δύο προτεινόμενους στόχους: i) έως το 2030 να επιτευχθεί πλήρης και παραγωγική απασχόληση και αξιοπρεπής εργασία για όλες τις γυναίκες και τους άνδρες, συμπεριλαμβανομένων των νέων και των ατόμων με αναπηρία, και ίση αμοιβή για εργασία ίσης αξίας, και (ii) έως το 2020, ουσιαστικά μείωση του ποσοστού των νέων που δεν βρίσκονται σε απασχόληση, εκπαίδευση ή κατάρτιση (NEET).

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε προσπάθειας για την αύξηση της παραγωγικότητας μιας χώρας και για τη βελτίωση της πιθανότητας των ανθρώπων όχι μόνο να έχουν πρόσβαση στην απασχόληση, αλλά και σε απασχόληση καλής ποιότητας (ILO, 2015). Το μορφωτικό επίπεδο και η βάση δεξιοτήτων του

εργατικού δυναμικού έχουν σαφή αντίκτυπο τόσο σε ατομικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, η αποτελεσματική χάραξη πολιτικής εξαρτάται από την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους συνδέονται οι εκπαιδευτικές τάσεις και οι τάσεις της αγοράς εργασίας και πώς αυτές διαμορφώνουν την ατομική και εθνική ευημερία.

Σε ορισμένες χώρες φαίνεται να υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Όταν η ζήτηση είναι χαμηλότερη από την προσφορά, τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης είναι απίθανο να προστατεύουν από την ανεργία (ILO, 2015). Ωστόσο, σε ορισμένα εθνικά πλαίσια, τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να έχουν υψηλότερες προσδοκίες όσον αφορά τις πιθανές θέσεις εργασίας και να είναι λιγότερο πρόθυμα να συμβιβαστούν. Σε άλλα πλαίσια, ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να παρέχει στα άτομα ευκολότερη πρόσβαση σε θέσεις εργασίας καλύτερης ποιότητας, προσφέροντας υψηλότερους μισθούς, βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, μόνιμες συμβάσεις, πλήρη απασχόληση και άλλα οφέλη (ILO, 2015).

Η προώθηση της απασχόλησης των νέων απαιτεί ισχυρή συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων (ιδίως των κοινωνικών εταίρων, του τομέα της εκπαίδευσης και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών), καθώς και μεταξύ των αρχών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Σε επίπεδο ΕΕ, η Επιτροπή δίνει νέα ώθηση στην Ευρωπαϊκή Συμμαχία για τη Μαθητεία ώστε να διασφαλίσει ότι η μαθητεία θα διαδραματίσει το ρόλο της στην ανάκαμψη της αγοράς εργασίας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπολογίζει στις συνεχείς προσπάθειες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου και προτείνει να συζητήσει την ενισχυμένη στήριξη της απασχόλησης των νέων και με τα δύο. Πρόκειται για μια κοινή προσπάθεια προς όφελος της επόμενης γενιάς.

Επομένως, η διασφάλιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για το μέλλον απαιτεί την υιοθέτηση τόσο της κοινωνικής δικαιοσύνης όσο και της ισότητας για την ομαλή, και χωρίς αναταράξεις, λειτουργία της κοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

AAPSS (January 2007) "Quick Read Synopsis: Race, Ethnicity, and Inequality in the U.S. Labor Market: Critical Issues in the New Millennium". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 609: 233–248. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002716206297018> (προσβάσιμο 06/2022).

AAUW (2019), "The Simple Truth about the Gender Pay Gap". AAUW: Empowering Women since 1881. Retrieved 27 October 2021.

Adamson, E. and Brennan, D. (2014) 'Social Investment or Private Profit? Diverging Notions of "Investment" in Early Childhood Education and Care', *International Journal of Early Childhood* 46(1): 47–61.

Albrow, M; King, E. (1990). *Globalization, Knowledge and Society*. London: Sage. ISBN 0-8039-8323-9. OCLC 22593547

Alvaredo, A., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., Zucman, G., (2017). "The World Inequality Report 2018"

Atoyan, R; Christiansen, L. E; Dizioli, A; Ebeke, C; Ilahi, N; Ilyina, A; Mehrez, G; Qu, H; Raei, F; Rhee, A; Zakharova, D. (2016). "Emigration and Its Economic Impact on Eastern Europe". *Staff Discussion Notes*. 16 (7): 1. <https://www.elibrary.imf.org/view/journals/006/2016/007/006.2016.issue-007-en.xml>

Babones, S. (2008). "Studying Globalization: Methodological Issues". In Ritzer, George (ed.). *The Blackwell Companion to Globalization*. Malden: John Wiley & Sons. p.146. [https://books.google.gr/books?id=XKnmvRATtfAC&pg=PA146&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=XKnmvRATtfAC&pg=PA146&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Baker, Epstein, Pollin, (1998). "Globalization and Progressive Economic Policy", p. 362, Cambridge University Press, 1998

Bank of Greece, (May 2010). "Economic Bulletin" (PDF). 33. 2010: 22. Archived (PDF) from the original on 3 December 2016. Retrieved 3 December 2016 – via Bank of Greece, Economic Research department. <https://core.ac.uk/download/pdf/6402221.pdf#page=22>

Becker, G. (1964). "Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education". New York: Columbia University Press.

Begg D., et.al. (2015) "Εισαγωγή στην Οικονομική". Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Beine, M; Docquier, F.; Rapoport, H. (May 2006). "Brain Drain and Human Capital Formation in Developing Countries: Winners and Losers" (PDF). *The Economic Journal*. 118 (528): 631–652. <https://sites.uclouvain.be/econ/DP/IRES/2006-23.pdf>

Benería, L., Berik, G., Floro, M.S. (2016). *Gender, Development, and Globalization: Economics as if all people mattered*. New York: Routledge. p. 95.

Bernardi, Ballarino, (2016). "Education, occupation and social origin: a comparative analysis of the transmission of socio-economic inequalities". Cheltenham Edward Elgar Publishing 2016.

Bollard, A., McKenzie, D; Morten, M; Rapoport, H. (1 January 2011). "Remittances and the Brain Drain Revisited: The Microdata Show That More Educated Migrants Remit More". *World Bank Economic Review*. 25 (1): 132–156.

Bonjean, D. (21 September 2018). "The Bologna Process and the European Higher Education Area". *Education and Training - European Commission*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/higher-education-initiatives/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

Bonoli, G. (2013) "The Origins of Active Social Policy: Labour Market and Childcare Policies in a Comparative Perspective". Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1984). "Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste". London: Routledge. ISBN 978-0-415-56788-6.

Bratti, M; Benedictis, L. De; Santoni, G. (18 April 2014). "On the pro-trade effects of immigrants" (PDF). *Review of World Economics*. 150 (3): 557–594. <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/141126/1/wp13014.pdf>

Breen, R., Mood, C., Jonsson, J.O. (2015). "How much scope for a mobility paradox? The relationship between social and income mobility in Sweden". *Sociological Science*. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:611d5e6d-2370-4c2e-8ad7-123607618781>

Brezis, E.S., Hellier, J. (December 2016). "Social Mobility and Higher-Education Policy" <https://ideas.repec.org/p/don/donwpa/095.html> (πρόσβαση στις 10.5.2022).

Brown, P., Reay, D., Vincent, C. (2013). "Education and social mobility". *British Journal of Sociology of Education*. 34 (5–6): 637–643.

Brown, Tannock (2009). "Education, meritocracy and the global war for talent". *Journal of Education Policy*. 24 (4): 384–385.

Busemeyer, M.R. and Nikolai, R. (2010) 'Education', in F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger and C. Pierson (eds) *The Oxford Handbook of the Welfare State*, pp. 494–508. Oxford: Oxford University Press.

Busemeyer, M.R. and Jensen, C. (2012) 'The Impact of Economic Coordination and Educational Institutions on Individual-level Preferences for Academic and Vocational Education', *Socio-Economic Review* 10: 525–47.

Cannizzaro, S., Corinto, G. (2012). Can the Horticultural District in South-East Sicily Benefit from Migrant Workers to Achieve an Efficient Internationalization Pattern?. *New Medit: Mediterranean Journal of Economics, Agriculture and Environment*, 11(3), 59-65.

Causa O., Johansson Å. (July 2009). "Intergenerational Social Mobility Economics Department Working Papers No. 707". Organisation for Economic Co-operation and Development. Archived from the original on 5 January 2017. Retrieved 2 June 2022.

Causa, O., Johansson, Å. (2011). "Intergenerational Social Mobility in OECD Countries". *Economic Studies*. 2010 (1): 1. <https://www.oecd.org/economy/labour/49849281.pdf>

Cedefop – Centre for the Development of Vocational Training. (1996): "Vocational Training Glossarium". Thessaloniki: Cedefop.

Cedefop, "EPAS Apprenticeship of DYPA". Archived from the original on 2021-08-14.

Cedefop / Eurydice (2014), 'Tackling early leaving from education and training in Europe' <http://bookshop.europa.eu/en/tackling-early-leaving-from-education-and-training-ineurope-pbEC0414859/>

Cervantes, M. Guellec, D. (January 2002). "The brain drain: Old myths, new realities". OECD Observer. Retrieved 2022-02-28.

Checchi, D. (2006). *The Economics of Education: NYUMBANI Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge.

City & Guilds Centre for Skills Development, (March 2008) "Skills Development, Attitudes and Perceptions" <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A1912>

Clemens (1 August 2011). "Economics and Emigration: Trillion-Dollar Bills on the Sidewalk?", *Journal of Economic Perspectives*. 25 (3): 83–106.

Clemens (2015). "Smart policy toward high-skill emigrants". *IZA World of Labor*. <https://wol.iza.org/articles/smart-policy-toward-high-skill-emigrants>

Clemens, Pritchett, (February 2016). "The New Economic Case for Migration Restrictions: An Assessment". *IZA Discussion Paper No. 9730*.

Coady, D. and Dizioli, A. (2017). *Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity, and Heterogeneity*". IMF. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2017/05/26/Income-Inequality-and-EducationRevisited-Persistence-Endogeneity-and-Heterogeneity-44854>

Collins, P.H. (1998). "Toward a new vision: race, class and gender as categories of analysis and connection". *Social Class and Stratification: Classic Statements and Theoretical Debates*. Boston: Rowman & Littlefield. pp. 231–247.

Coombs, P. A. – Amhed, M. (1974): "Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help". Baltimore: John Hopkins University Press.

Cremer, H., De Donder, P., Pestieau, P. (1 August 2010). "Education and social mobility" *International Tax and Public Finance*. 17 (4): 357–377. [http://publications.ut-capitole.fr/3479/1/medias/doc/by/de\\_donder/education.pdf](http://publications.ut-capitole.fr/3479/1/medias/doc/by/de_donder/education.pdf)

Dahl, E. (August 1996). "Social mobility and health: cause or effect?". *BMJ*. 313 (7055): 435–6.

Di Giovanni, J. Levchenko, A. A.; Ortega, F. (24 May 2012). "A Global View of Cross-Border Migration" (PDF). *Journal of the European Economic Association*. 13 (1): 168–202. <http://www.fordschool.umich.edu/rsie/workingpapers/Papers626-650/r627.pdf>

Di Stasio V., Solga H., "Education as social policy: An introduction, Journal of European Social Policy", Vol. 27(4) 313–319  
[https://www.econstor.eu/bitstream/10419/182563/1/f-20874-Di-Stasio-et\\_al-Education-v3.pdf](https://www.econstor.eu/bitstream/10419/182563/1/f-20874-Di-Stasio-et_al-Education-v3.pdf)

Directive 2005/36/EC, on the recognition of professional qualifications <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31992L0051>

Docquier, F. (1 May 2014). "The brain drain from developing countries". IZA World of Labor. <https://wol.iza.org/articles/brain-drain-from-developing-countries>

Durova, A.O. (2013). "Does Mixed-Income Housing Facilitate Upward Social Mobility of Low-Income Residents?" The Case of Vineyard Estates, Phoenix, AZ. ASU Electronic Theses and Dissertations (Masters thesis). Arizona State University.

Dustmann, C; Frattini, T; Rosso, A. (1 April 2015). "The Effect of Emigration from Poland on Polish Wages" (PDF). The Scandinavian Journal of Economics. 117 (2): 522–564.

[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1468326/1/Dustmann\\_the\\_effect\\_of\\_emigration\\_from\\_poland.PDF](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1468326/1/Dustmann_the_effect_of_emigration_from_poland.PDF)

Economic Policy Reforms (2010) "Going for Growth", Chapter: "A Family Affair", Economic Policy Reforms. 2010. pp. 181–198.

Ederveen, S.; Nahujs, R.; Parikh, A. (2007). "Labour Mobility and Regional Disparities: The Role of Female Labour Participation". Journal of Population Economics. 20 (4): 895–913.

Education and Training 2020 Programme, (ET2020), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

Eichengreen, B. (2021). "Bretton Woods After 50". Review of Political Economy. 33 (4): 552–569.

Elsner, B. (10 November 2012). "Does emigration benefit the stayers? Evidence from EU enlargement". Journal of Population Economics. 26 (2): 531–553.

Elsner, B. (1 September 2013). "Emigration and wages: The EU enlargement experiment" Journal of International Economics. 91 (1): 154–163.

Engel, Maxwell, Yemini & Koh (2021). Education and social mobility: possibilities, reproductive structures, discourse and materiality, *International Studies in Sociology of Education*, 30:4, 359-361

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620214.2021.1995778>

Eur-lex, Council Conclusions (5 May 2003), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2003.134.01.0003.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2003.134.01.0003.01.ENG)

Eurogender, (2016). "The female face of unemployment in Greece (September 2016)", [eurogender.eige.europa.eu](http://eurogender.eige.europa.eu). Retrieved 2022-06-02.

<https://eurogender.eige.europa.eu/posts/female-face-unemployment-greece-september-2016>

European Commission, (2004) The Copenhagen Process – the European Vocational Education and Training policy – Frequently Asked Questions (FAQ)

[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO\\_04\\_293](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_04_293)

European Commission "Europe 2020: Commission proposes new economic strategy", European Commission Archived 6 March 2010 at the Wayback Machine.

European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion, Social protection & social inclusion <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=750>

European Commission (2013) 'Towards Social Investment for Growth and Cohesion: Including Implementing the European Social Fund 2014–2020', COM (2013) 83 final, 20 February, Brussels.

European Commission (2020) "Country Facts - Comparison". EU Immigration Portal - European Commission. Retrieved 19 August 2020.

[https://ec.europa.eu/immigration/blue-card\\_en#tab-comparison](https://ec.europa.eu/immigration/blue-card_en#tab-comparison)

European Commission, (2020) "Youth Employment Support: a Bridge to Jobs for the Next Generation" Brussels 1.7.2020, Com, 276 final.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0276&from=EN>

European Commission-OECD (2015), "EU Indicators of Immigrant Integration"

<https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/indicators-of-immigrantintegration-2015-settling-in>

European Parliament, (2003). Report on the draft Erasmus Mundus programme by Mme Marielle de Sarnez, MEP for the European Parliament: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2003-0087\\_EN.pdf?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2003-0087_EN.pdf?redirect)

European Union Parliament Website, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusion, [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm)

Eurostat (2008). "5% of EU GDP is spent by governments on education" (PDF). Statistics in Focus 117/2008. Archived from the original (PDF) on 2008-12-30. [https://web.archive.org/web/20081230153900/http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-SF-08-117/EN/KS-SF-08-117-EN.PDF](https://web.archive.org/web/20081230153900/http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-08-117/EN/KS-SF-08-117-EN.PDF)

Eurostat, (2019) "Unemployment statistics" (cited April 2022). [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics)

Eurydice, (2022), Legislation and official policy documents in Greece, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-27\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-27_en)

"Finnish National Agency for Education - Curricula 2014". www.oph.fi. Archived from the original on 1 September 2017.

Fischel, W.A. (2008). "Educational finance," The New Palgrave Dictionary of Economics, 2nd Edition.

Furlong, A. (September 2006): "Not a very NEET solution representing problematic labour market transitions among early school-leavers", Work, Employment & Society 20 (3): 553–569.

Furlong, A. (2009) "Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas". [https://books.google.com/books?id=jwHvDIm-TToC&pg=PA160&lpg=PA160&dq=youth+unemployment+income+assistance+and+dependency&source=bl&ots=QjJlrLIOBx&sig=NWrHw0iYGAwjiIfxxj\\_tVLhz-w&hl=en&sa=X&ei=TxmQVNHgOsn4UPCqhLAI&ved=0CFIQ6AEwCQ#v=onepage&q=youth%20unemployment%20income%20assistance%20and%20dependency&f=false](https://books.google.com/books?id=jwHvDIm-TToC&pg=PA160&lpg=PA160&dq=youth+unemployment+income+assistance+and+dependency&source=bl&ots=QjJlrLIOBx&sig=NWrHw0iYGAwjiIfxxj_tVLhz-w&hl=en&sa=X&ei=TxmQVNHgOsn4UPCqhLAI&ved=0CFIQ6AEwCQ#v=onepage&q=youth%20unemployment%20income%20assistance%20and%20dependency&f=false)

Furlong, A. (2012). "Youth Studies: An Introduction". New York, N.Y.: Routledge. pp. 72–97.

Furlong, A. (2013) "Youth Studies an Introduction", Chapter 4, Abingdon, Oxon: Routledge, 2013. 75. Print.

Giddens, A. (2000) "The Third Way and Its Critics". Cambridge: Polity Press.

Gomez-Salvador, R., Leiner-Killinger, N. (2008) "An Analysis of Youth Unemployment in the Euro Area" Archived 1 January 2015 at the Wayback Machine. Frankfurt: European Central Bank, 2008. <https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/scpops/ecbocp89.pdf>

Global Partnership for Education. (2018) "Replenishing our financial resources. Replenishment campaign for 2018–2020. <https://replenishment.globalpartnership.org/en/case-for-investment/>

"Greece Administration and Governance at Central and/or Regional Level". <eacea.ec.europa.eu> 9 October 2017.

Greenstone, M., Looney, A., Patashnik, J., Yu, M. (18 November 2016). "Thirteen Economic Facts about Social Mobility and the Role of Education". Brookings Institution.

Grusky D.B., Cumberworth E. (February 2010). "A National Protocol for Measuring Intergenerational Mobility" (PDF). Workshop on Advancing Social Science Theory: The Importance of Common Metrics. [https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/media/working\\_papers/grusky\\_cumberworth\\_national\\_protocol\\_measuring\\_mobility.pdf](https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/media/working_papers/grusky_cumberworth_national_protocol_measuring_mobility.pdf)

Grusky D.B., Hauser R.M. (February 1984). "Comparative Social Mobility Revisited: Models of Convergence and Divergence in 16 Countries". American Sociological Review. 49 (1): 19–38.

Hall, P.A. and Soskice, D. (eds) (2011) "Varieties of Capitalism". Oxford: Oxford University Press.

Harvard College, (2013 "Population Mobility: Migration in a Global Economy".

Haveman, R., Smeeding, T. (1 January 2006). "The role of higher education in social mobility". *The Future of Children*. 16 (2): 125–50.

Heckman JJ, Mosso S. (February, 2014). "The Economics of Human Development and Social Mobility" (PDF). *Annual Review of Economics*. 6: 689–733. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w19925/w19925.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w19925/w19925.pdf)

Herrnstein, R. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press.

Hill, C.W.L. (2014). *International business: competing in the global marketplace* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hillel, Rapoport (20 September 2016). "Migration and globalization: what's in it for developing countries?". *International Journal of Manpower*. 37 (7): 1209–1226.

Hoxby, C. (2008). "School choice and competition," *The New Palgrave Dictionary of Economics*, 2nd Edition.

Ifanti, Amalia (2013). "Financial crisis and austerity measures in Greece: Their impact on health promotion policies and public health care". *Health Policy*. 113 (1–2): 1–2.

IMF, (2000) "Globalization: Threat or Opportunity?". *International Monetary Fund*. 12 April 2000. Archived from the original on 18 August 2017. Retrieved 28 November 2019. <https://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/041200to.htm>

IMF (International Monetary Fund). (April 2017) "Inequality: we can do something about-it?"

<http://www.imf.org/external/spring/2017/mmedia/view.aspx?vid=5406736503001>

ILO. (2015) "Education and labour markets: Analysing global patterns with the Key Indicators of the Labour Market" [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms\\_424077.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_424077.pdf)

ILO (International Labour Organization) (2012) "The ILO and the EU, partners for decent work and social justice, Impact of ten years of cooperation" [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@europe/@ro-geneva/@ilo-brussels/documents/publication/wcms\\_195135.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@europe/@ro-geneva/@ilo-brussels/documents/publication/wcms_195135.pdf)

International Labour Organization, (2015), "What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted?" [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_343153.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_343153.pdf)

Jarvis, P., Parker, S., Holford, J. (2004): "Editorial, International Journal of Lifelong Education", 23(5), 419-421.

Jokelainen, J. (9 January 2017). "'For many people, flexibility at work can be a liberation.'" Matthew Taylor, Chief Executive, Royal Society of Arts". [www.sitra.fi](http://www.sitra.fi).

Joshi, Rakesh Mohan, (2009) "International Business", Oxford University Press, New Delhi and New York.

Kearney, M., Levine P., (March 2016) "Income Inequality, Social Mobility, and the Decision to Drop-Out of High School", Brookings Papers on Economic Activity Brookings Papers on Economic Activity. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/03/kearneytextspring16bpea.pdf>

Kellner, D. (2004) "Marxian Perspectives on Educational Philosophy: From Classical Marxism to Critical Pedagogy" (PDF). <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/marxianperspectivesoneducation.pdf>

Kim, Y.Y. (2010). "Female individualization?: Transnational mobility and media consumption of Asian women". *Media, Culture and Society*. 32 (1): 25–43.

Klein, N. (2008). *The Shock Doctrine*. Canada: Vintage. p. 68.

Knowles, M. S. (1998). "The Modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy". New Jersey: Cambridge books.

Kosteniuk, J.G., Dickinson H.D. (July 2003). "Tracing the social gradient in the health of Canadians: primary and secondary determinants". *Social Science & Medicine*. 57 (2): 263–76.

Kretsos, Lefteris (2011). "Union responses to the rise of precarious youth employment in Greece". *Industrial Relations Journal*. 42 (5): 412–506.

Kröger, H., Pakpahan, E., Hoffmann, R. (December 2015). "What causes health inequality? A systematic review on the relative importance of social causation and health selection". *European Journal of Public Health*. 25 (6): 951–60.

Krugman, P. (2005). *International Economics: Theory and Policy*. Daryl Fox. ISBN 0-201-77037-7.

Lareau, A. (2011). "Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life". University of California Press.

Liagouras, G. (2003). "Exploring Mismatches Between Higher Education and the Labour Market in Greece". *European Journal of Education*. 38 (4): 413–426.

Long, J. (2006) "Labour Mobility" (PDF). *Oxford Encyclopedia of Economic History*.

Lopreato J., Hazelrigg L.E. (December 1970). "Intragenerational versus Intergenerational Mobility in Relation to Sociopolitical Attitudes". *Social Forces*. 49 (2): 200–210.

Luke, N., Munshi, K. (2011). "Women as agents of change: Female income and mobility in India". *Journal of Development Economics*. 94 (1): 941–17.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3850789/pdf/nihms472168.pdf>

Manfred B.S., Paul J. (2005) 'Ideologies of Globalism', in Paul James and Manfred B. Steger, eds, *Globalization and Culture: Vol. 4, Ideologies of Globalism* Archived 8 November 2017.

Martin, G. (July 2009). "A portrait of the youth labor market in 13 countries, 1980-2007". *Monthly Labor Review*: 3–21.

Massey, D., Charles, C., Lundy, G., Fischer, M. (27 June 2011). "The Source of the River: The Social Origins of Freshmen at America's Selective Colleges and Universities". Princeton University Press.

Mergo, Teferi (1 August 2016). "The Effects of International Migration on Migrant-Source Households: Evidence from Ethiopian Diversity-Visa Lottery Migrants". *World Development*. 84: 69–81.

Merriam-Webster Dictionary, (2010), "Brain drain - Definition and More"  
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/brain%20drain>

Ministry of Education "Legislations for the Greek Education – latest updates". Ministry of Education (in Greek). <https://www.minedu.gov.gr/aei-9/nomothesia-aei/1450-nomothesia/nomothesia-genika>

Mishra, Prachi (26 December 2014). "Emigration and wages in source countries: a survey of the empirical literature". International Handbook on Migration and Economic Development.

Modelska, G., Devezas, T., Thompson W.R. (20 December 2007). Globalization as Evolutionary Process: Modeling Global Change. Routledge. p. 59.

Morsy, H. (2012). "Scarred Generation". Finance and Development. 49 (1). Archived from the original on 8 February 2013. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2012/03/morsy.htm>

Nazimuddin, S.K. (2014). "Social Mobility and Role of Education in Promoting Social Mobility" International Journal of Scientific Engineering and Research (IJSER). www.ijser.in, ISSN (Online): 2347-3878, Impact Factor (2014): 3.05 <https://www.ijser.in/archives/v3i7/IJSER15364.pdf>

Neelsen, J.P. (1975). "Education and Social Mobility". Comparative Education Review. 19 (1): 129–143.

OECD. (2011). "Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising"

OECD (2013) "Action Plan for Youth" Archived 5 January 2015 at the Wayback Machine

<https://web.archive.org/web/20150105200851/http://www.oecd.org/employment/action-plan-youth.htm>

OECD (2017): "European Semester Thematic Factsheet: Early School Leavers"

[https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester\\_thematic-factsheet\\_early-school-leavers\\_en\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf)

OECD. (2018), "Educational mobility and school-to-work transitions among disadvantaged students", in Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264073234-8->

[en.pdf?expires=1656952917&id=id&accname=guest&checksum=43C2E6BDC0415A2E51E4DF8F1EDC1A11](#)

OECD, (2018), "A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility". [www.oecd.org](http://www.oecd.org). Retrieved 26 October 2021. [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility\\_9789264301085-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility_9789264301085-en#page1)

OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. - <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1656921091&id=id&accname=guest&checksum=8362402125EC50871173000591C68047>

OECD, (2021) "Youth unemployment rate" <https://data.oecd.org/unemp/youth-unemployment-rate.htm>

Ofsted (Office for Standards in Education) (October 2002): "Connexions partnerships: the first year 2001–2002" <https://dera.ioe.ac.uk/17511/1/Ofsted%20-%20Connexions%20the%20first%20year.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1997) "Societal Cohesion and the Globalising Economy". Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008): "OECD Employment Outlook 2008".

O'Rourke, K.H.; Williamson, J.G. (2002). "When Did Globalization Begin?". *European Review of Economic History*. 6 (1): 23–50.

Oxfam International Organization, (September 2019), "The Power of Education to fight Enequality: How increasing educational equality and quality is crucial to fighting economic and gender inequality" <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620863/bp-education-inequality-170919-en.pdf>

Paul, J. (2006). *Globalism, Nationalism, Tribalism*. London: Sage Publications. Archived from the original on 29 April 2020. Retrieved 20 December 2021.

PIIE, (2018) "What Is Globalization?". Peterson Institute for International Economics. 29 October 2018. Retrieved 25 May 2022.

Piketty, T. (2014). "Capital in the 21st century". Belknap Press.

Public Policy and Management Institute (PPMI) (2013), "Study on educational support for newly arrived migrant children", Report on behalf of the European Commission <https://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrivedmigrant-children-pbNC3112385/>

Ribeiro, C.A. (2007). "Class, race, and social mobility in Brazil". *Dados*. 3 (SE): 0

Riley, T. (2005): "Year 12 Economics", p. 9. Tim Riley Publications.

Robson, K. (2017): "The Afterlife of NEETs" Archived 2017-03-30 at the Wayback Machine. pp. 181–. In: Attewell, Paul; Newman, Katherine S. (eds) (2010). *Growing Gaps: Educational Inequality Around the World*. Oxford University Press.

Rogers, A. (1999). "Εκπαίδευση Ενηλίκων". Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rosenblum, D. (2 January 2017). "Estimating the Private Economic Benefits of Sons versus Daughters in India". *Feminist Economics*. 23 (1): 77–107

Schwartz, Tajbakhsh (1997) "Mixed-Income Housing: Unanswered Questions" Community-Wealth.org. 30 May 2017. <https://community-wealth.org/content/mixed-income-housing-unanswered-questions>

Shrivastava, M; Shrivastava, S. (June 2014). "Political economy of higher education: comparing South Africa to trends in the world". *Higher Education*. 67 (6): 809–822.

Skobba K., Goetz, E.G. (8 October 2014). "Doubling up and the erosion of social capital among very low income households". *International Journal of Housing Policy*. 15 (2): 127–147.

Sotiris, Panagiotis (2010). "Rebels with a Cause: The December 2008 Geek Youth Movement as the Condensation of Deeper Social and Political Contradictions". *International Journal of Urban and Regional Research*. 24: 203–209.

Spring, J. (2009), "Globalization of Education: an introduction". First published 2009, by Routledge, 270 Madison Ave, New York, NY 10016, pp185

Stankovic, Mirjana et al., (2013), "Science and Innovation Policy in Southeast Europe: Brain Drain as Brain Gain", *International Journal of Technological Learning, Innovation and Development*, 6 (3): 262-282 (2013).

Statista, (2019). Greece: Youth unemployment rate from 1999 to 2019. <https://www.statista.com/statistics/812053/youth-unemployment-rate-in-greece/>

Statista, (2022) "EU: youth unemployment rate by country 2019". Statista. Retrieved 2022-06-01. <https://www.statista.com/statistics/266228/youth-unemployment-rate-in-eu-countries/>

Sullivan, A., Parsons, S., Green, F., Wiggins, R.D., Ploubidis, G. (September 2018). "The path from social origins to top jobs: social reproduction via education" (PDF). *The British Journal of Sociology*. 69 (3): 776–798. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1572233/1/BJSSullivanet.al.pdf>

Terence, Esposito, Chatzimarkakis (2013). "Demystifying Youth Unemployment". *World Economics*. 14 (3).

The Equality Trust (2017). "Social Mobility and Education | The Equality Trust". [www.equalitytrust.org.uk](http://www.equalitytrust.org.uk). Archived from the original on 8 April 2017. Retrieved 8 April 2022. <https://equalitytrust.org.uk/social-mobility-and-education>

The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all. [https://web.archive.org/web/20130302074306/http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_en.htm](https://web.archive.org/web/20130302074306/http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm)

Thomas, D., Wiener, A. (2019). 'Introducing the Mosaic of Integration Theory'. Pp. 1–24 in *European integration theory*, edited by A. Wiener, T. A. Börzel, and T. Risse. Oxford: Oxford University Press.

Tubadji, A. (2012). "Youth Unemployment in Greece" (PDF): 6. Archived (PDF) from the original on 11 February 2014. Retrieved 3 December 2016 – via Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/id/09475.pdf>

UN (2015) "The Millennium Development Goals Report 2015" United Nations Report [https://www.un.org/millenniumgoals/2015\\_MDG\\_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)

Unesco Institute, (2015), Unesco Institute for Lifelong Learning Technical Note, Lifelong Learning, [online][cited 21/05/2022] <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>

Unesco, Global Education Monitoring Report. (2016). "Education for People and Planet", Unesco, op. cit.

Varghese, N.V. (2008), 'Globalization of higher education and cross-border student mobility', International Institute for Educational Planning, UNESCO

Visvanathan, N; Duggan, L; Wiegersma, N; Nisonoff, L., (2011) "The women, gender and development reader" [Second ed.]

Vogel, P. (2015). "Generation Jobless? Turning the youth unemployment crisis into opportunity", Palgrave Macmillan London, Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Limited, 2015.

Wadhwa, D. (19 September 2018). "The number of extremely poor people continues to rise in Sub-Saharan Africa". Data Blog. World Bank blogs. <https://blogs.worldbank.org/opendata/number-extremely-poor-people-continues-rise-subsaharan-africa>

Warren, J.R. (1 June 2009). "Socioeconomic Status and Health across the Life Course: A Test of the Social Causation and Health Selection Hypotheses". *Social Forces*. 87 (4): 2125–2153.

Weber, M. (1946). "Class, Status, Party". In H. H. Girth, C. Wright Mills (eds.). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University. pp. 180–95

Weil, D.N. (2009). *Economic Growth* (Second ed.). Boston: Pearson Addison-Wesley.

West, A. and Nikolai, R. (2013) 'Welfare Regimes and Education Regimes', *Journal of Social Policy* 42(3): 469–93.

Williams, Belinda, (2003) ed. "Closing the Achievement Gap: A Vision for Changing Beliefs and Practices". 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wolf, M. (September 2014). "Shaping Globalization" (PDF). Finance & Development. International Monetary Fund. 51 (3): 22–25. Archived (PDF) from the original on 22 September 2018. Retrieved 10 August 2021.  
<https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2014/09/pdf/wolf.pdf>

World Bank. (Laurent, Garrote-Sánchez, Makovec, and Özden). (2022). Skilled Migration: A Sign of Europe's Divide or Integration? International Development in Focus. Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/37101/9781464817328.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

World Bank. "Learning Poverty", 15-Oct-2019.  
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>

World Economic Forum, (2013) "Global Agenda Councils - Youth Unemployment Visualization" Archived 18 December 2014 at the Wayback Machine.  
<https://web.archive.org/web/20141218132035/http://www.weforum.org/community/global-agenda-councils/youth-unemployment-visualization-2013>

Yates, S., Payne, M. (July 2006). "Not so NEET? A Critique of the Use of 'NEET' in Setting Targets for Interventions with Young People", Journal of Youth Studies 9 (3): 329–344.

York, T., Gibson, E.C., Rankin, S. (2015). "Defining and Measuring Academic Success". Practical Assessment, Research & Evaluation.

Απόφαση 79942/ΓΔ4/2019 "Joint Ministerial Decree 79942/ΓΔ4/2019 Government Gazette 2005/B/31-5-2019" (PDF). Ministry of Education (in Greek). Admissions, transfers, studying and organization subjects of schooled life in the secondary education schools.  
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/%CE%A6%CE%95%CE%9A\\_2005%CE%92\\_31.05.2019.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/%CE%A6%CE%95%CE%9A_2005%CE%92_31.05.2019.pdf)

Αυτοτελές Τμήμα Εφαρμογής και Ευρωπαϊκής Νομοθεσίας, (ATEEN), Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, <https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/298-uncategorised/26691-aftoteles-tmima-diethnon-kai-evropaikon-sxeseon>

Βεργίδης, Δ. (1997): “Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα”. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βεργίδης, Δ. (2001) “Δια βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική”. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική (Πρακτικά του Θ’ διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος). 127-144, Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ. (2002): «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στο: Α. ΚΟΚΚΟΣ (επιμ.): Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο, 243-245.

ΔΟΑΤΑΠ (2022), (Hellenic NARIC) <https://www.doatap.gr/enhmerosh/>

ΕΘΑΕΕ, (2021) "Hellenic Authority for Higher Education (HAHE)". ethaae.gr (in Greek and English). HAHE. Archived from the original on 2021-04-30. <https://www.ethaae.gr/el/>

ΕΟΠΠΕΠ, (2022), eoppep.gr. <https://proson.eoppep.gr/en/QualificationTypes>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, "Presidency Conclusions Barcelona European Council 15 and 16 March 2002" (PDF) [https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)

Ευστρατόγλου Α. (2006), “Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ευελιξίες στην Αγορά Εργασίας”. Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.

Καραλής, Κ. Θανάσης, (2014) “Δια βίου μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές», Εισαγωγικό Κείμενο, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, [διαδίκτυο][πρόσβαση στις 22/02/2022] <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/dve.pdf>

Κόκκος Α. (2002) “Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων”. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπαλούρδος, Δ. (2016): “Σχολική Διαρροή: Μια προσέγγιση σε δείκτες και στατιστικά στοιχεία”, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Νόμος 1404/1983 <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/283206/nomos-1404-1983>

Νόμος 2472/1997. "Law 3471/2006 Government Gazette 133/A/28-6-2006" (PDF). Hellenic Authority for Communication Security and Privacy (ADAΕ). Protection of personal data and privacy in the electronic telecommunications sector and amendment of law 2472/1997 Government Gazette 50/10-4-1997 <  
[http://www.adae.gr/fileadmin/docs/nomoi/LAW\\_3471-2006-EN.pdf](http://www.adae.gr/fileadmin/docs/nomoi/LAW_3471-2006-EN.pdf)>

Νόμος 2547/2018. "Law 4547/2018 Government Gazette 102/A/12-6-2018".

Νόμος 3374/2005, Βουλή των Ελλήνων, [https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law\\_id=1dd719a2-5092-4089-bbbb-0a28b2cc579a](https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=1dd719a2-5092-4089-bbbb-0a28b2cc579a)

Νόμος 3696/2008, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ελληνική Δημοκρατία, "Law 3696/2008 Government Gazette 177/A/25-8-2008" (PDF). AUEB (in Greek). Archived (PDF) from the original on 2021-04-30. <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/nomos-3696-FEK177-2008.pdf>

Νόμος 4186/2013, "Law 4186/2013 Government Gazette 193/A/13-9-2013". Ministry of Education (in Greek).

Νόμος 4327/2015. Βουλή των Ελλήνων. "Law 4327 Government Gazette 50/A/14-5-2015, Urgent measures for the Primary, Secondary and Tertiary Education and other provisions".

Νόμος 4485/2017, Ελληνική Βουλή, [https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law\\_id=26e249e2-9bda-4411-977f-a7b7015f6ba7](https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=26e249e2-9bda-4411-977f-a7b7015f6ba7)

Νόμος 4521/2018 "Law 4521/2018, Article 33(3), Government Gazette 38/A/2-3-2018". Hellenic Parliament.

Νόμος 4589/2019 - ΦΕΚ 13/A/29-1-2019 Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ελληνική Δημοκρατία, 2019. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4589-2019-fek-13a-29-1-2019.html>

Νόμος 4563/2020, Βουλή των Ελλήνων,  
<https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/e-paideias-pap.pdf>

Νόμος 4692/2020, ΥΠΕΠΘ, <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/ypourgeio-paideias-apospasma.pdf#page=53>

Νόμος 4763/2020, "Law 4763/2020,  
<https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/11594491.pdf#page=11>

Οδηγία 2009/50/EK του Συμβουλίου της Ευρώπης <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32009L0050>

Παλιός Ζ. (2003) “Κατάρτιση και Απασχόληση: Μελέτες”. Τεύχος 17 ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.

Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, <https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/summary/treaty-on-the-functioning-of-the-european-union.html>

Σύνταγμα της Ελλάδας, Άρθρο 16, "The Constitution of Greece: Article 16 (Education, Art, Science)" (PDF). Hellenic Parliament (in Greek). Archived (PDF) from the original on 2020-11-12. [https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1\\_1.pdf](https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf)

Τητήρου Χ. (2010) “Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας”. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Τητήρου Χ. (2016). “Δια Βίου Μάθηση και Αγορά Εργασίας Η Δια Βίου Μάθηση στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 173-178.

ΥΠΕΠΘ, (2019), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ελληνική Δημοκρατία, [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A\\_1904%CE%92\\_28.05.19.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_1904%CE%92_28.05.19.pdf)

ΥΠΕΠΘ, (2021), Ελληνική Δημοκρατία. <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/thesmiko-plaisio-epal/thesmiko-plaisio-leitourgias-epal>

ΥΠΕΠΘ (2021), Ελληνική Δημοκρατία, <https://www.minedu.gov.gr/to-ypourgeio/anoikta-dedomena>

ΥΠΕΠΘ, (2022) "Ministry of Education: Special Education". Ministry of Education (in Greek). Archived from the original on 2022-05-24. <https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2>

ΥΠΕΠΘ, (2022), Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ελλάδα, "Search Machine for Master's Programs of the Greek HEIs/Universities". Ministry of Education. <https://masters.minedu.gov.gr/Masters/search/en/>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (Φεβρουάριος 2019) «ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ Για τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών των Δημόσιων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων», Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»  
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/25\\_02\\_19sch\\_odigos.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/25_02_19sch_odigos.pdf)

Υπουργική Απόφαση 74181/Δ2/2020 - ΦΕΚ 2338/Β/15-6-2020, Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας, e-nomothesia.gr. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-74181-d2-2020.html>

Χαροκοπάκη Α. (2006) "Ο ρόλος και η σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στον κόσμο της Αγοράς Εργασίας". «Οι Δεξιότητες Σταδιοδρομίας» Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.