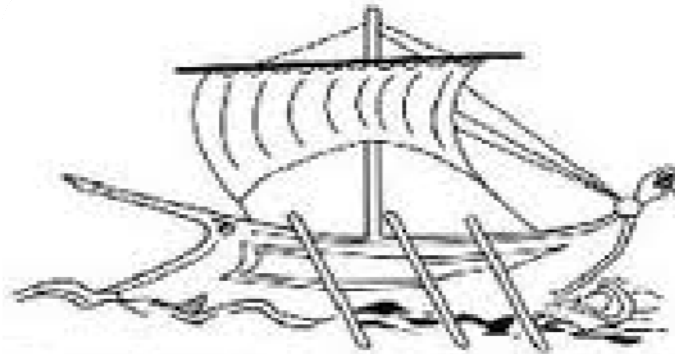


ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

THE EDUCATIONAL SYSTEM IN GREECE: STUDENTS PERCEPTIONS AND
EXPECTATIONS FOR THE STUDY LEVEL AND THE VOCATIONAL
REHABILITATION



Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Τ.Ε.Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ

Γ' ΕΤ. ΠΕΙΡΑΙΑ
Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΝΤΑΝΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ:

ΠΑΤΡΙΚΙΟΣ ΚΩΣΤΑΣ Α.Μ. 6493

ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α.Μ. 7518

Περιεχόμενα

| | |
|--|-------------------------------------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | Error! Bookmark not defined. |
| Ιστορική αναδρομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος..... | 4 |
| Η ανώτερη εκπαίδευση στα Βυζαντινά Χρόνια | 10 |
| Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορική Περίοδος του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος..... | 11 |
| ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΑΡΘΡΩΝ | 15 |
| Ηγεσία, διοίκηση ολικής ποιότητας και δημοκρατικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα..... | 15 |
| Αξιολόγηση των παραγόντων που καθορίζουν την ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση | 25 |
| Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την Ποιότητα των Υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης | 26 |
| Σύντομη Ανασκόπηση της Ερευνητικής Μεθοδολογίας της ερευνητικής εργασίας των Tsinidou, Gerogianni, Fitsili | 28 |
| Αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας των Tsilidou, Gerogianni, Fitsili: | 30 |
| Συμπεράσματα των Saiti, Eliophotou-Menon..... | 38 |
| Τεχνολογία της πληροφορίας στις Ελληνικές βιβλιοθήκες: προβλήματα και προοπτικές (Hartley, Trohoroulos, 1990) | 38 |
| Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ (J. C. PAPAGEORGIOU, 1978) | 41 |
| Η Πρακτική Άσκηση στα Ελληνικά Πανεπιστήμια: μία διερευνητική μελέτη (Mihail, 2006). 42 | |
| Σύντομη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση (Mihail, 2006)..... | 43 |
| Ερευνητική μέθοδος (Mihail, 2006) | 45 |
| Ευρήματα/Συμπεράσματα της μελέτης (Mihail, 2006) | 45 |
| Φοιτητές Ελληνικών Πανεπιστημίων: ένα αποθαρρυσμένο εργατικό δυναμικό (Mihail, Karalioroulou, 2005) | 48 |
| Σύντομη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση (Mihail, Karalioroulou, 2005) | 49 |
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 54 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 82 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 84 |

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει ορισμένα από τα ζητήματα/προβλήματα που αντιμετωπίζει το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΕΕΣ) και να ιχνηλατήσει μέσω της ανασκόπησης ερευνητικών εργασιών τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των φοιτητών για την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η μελέτη ξεκινά με μία σύντομη ιστορική αναδρομή του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα, με εκκίνηση τα Αρχαία Χρόνια, ενδιάμεσο σταθμό την Εποχή της Βυζαντινής αυτοκρατορίας και εν συνεχεία τις εξελίξεις που ακολούθησαν τα χρόνια πριν και μετά την μεταπολίτευση.

Το σημαντικότερο μέρος της μελέτης αφορά στην ανασκόπηση ερευνητικών εργασιών που μπορούν να προσδιορίσουν με αρκετά μεγάλη ακρίβεια τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των φοιτητών για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, καθώς και να υπογραμμίσουν ορισμένα σημαντικά ζητήματα/προβλήματα που παρεμποδίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα από το να αναπτυχθεί σε ένα σύγχρονο παιδαγωγικό σύστημα συνεργατικής εκμάθησης υπό τα πρότυπα της νέας κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας της πληροφορίας.

Σημαντικά προβλήματα/ζητήματα αναδεικνύονται όπως, ο συγκεντρωτικός και μη-συνεργατικός χαρακτήρας της λήψης αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η ελλιπής χρηματοδότηση των σχολείων/ και ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και η μη-βέλτιστη αξιοποίηση των μειωμένων πόρων, το έλλειμμα δημοκρατικότητας τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και αναφορικά με την έλλειψη της συμμετοχικής διαδικασίας εκμάθησης, η αδυναμία τοποθέτησης σχολικών ηγετών με καθαρά ηγετικά προσόντα και δεξιότητες, τα προβλήματα και οι ελλείψεις των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, η αδυναμία των φοιτητών να συνδυάσουν τη πλήρη φοίτηση με ένα πρόγραμμα πρακτικής άσκησης που θα βελτιώσει μελλοντικά τις προοπτικές τους ώστε να ακολουθήσουν την καριέρα που επιθυμούν και επίσης ζητήματα που αφορούν στην διατήρηση της σχολικής και πανεπιστημιακής ποιότητας υπό τα πρότυπα της Σύγχρονης Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Ιστορική αναδρομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Περίοδοι της Ελληνικής Εκπαίδευσης στην Αρχαία Εποχή

Ο κυριότερος χρονολογικός διαχωρισμός αναφορικά με τις περιόδους της Ελληνικής Εκπαίδευσης είναι αυτός μεταξύ της Παλαιάς και της Νέας Ελληνικής Περιόδου, με το σημείο τομής να χρονολογείται στην εποχή του Περικλή (459-431 π.Χ). Η Παλαιά Ελληνική (εκπαιδευτική) περίοδος διαχωρίζεται στην (1) Ομηρική Εποχή (2) στην ιστορική περίοδο, συμπεριλαμβάνοντας τόσο τον τύπο της Σπαρτιατικής όσο και της Αθηναϊκής εκπαίδευσης. Στην Παλαιά περίοδο της Ελληνικής εκπαίδευσης μεγαλύτερη έμφαση δινόταν στην κοινωνική και θεσμική παρά στην ατομιστική πτυχή της εκπαίδευσης. Η Νέα Ελληνική Περίοδος περιλαμβάνει (1) μία μεταβατική περίοδο στις εκπαιδευτικές, θρησκευτικές και ηθικές αντιλήψεις και ιδέες που ακολούθησαν την εποχή του Περικλή (2) η περίοδος μεταξύ των Μακεδονικών κατακτήσεων έως και την άνθηση του Ελληνικού πολιτισμού ενσωματώνεται ευρέως στον Ρωμαϊκό τρόπο ζωής. Έως την επέλευση του τέλους της Νέας Ελληνικής περιόδου, οι μεγάλες φιλοσοφικές σχολές είχαν ήδη σχηματισθεί και οργανώθηκαν τελικώς στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου των Αθηνών.

Η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της Ομηρικής περιόδου γίνεται άμεσα κατανοητή μέσα από την μελέτη των επικών ομηρικών έργων, την *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια* (900-800 π.Χ). Το εκπαιδευτικό ιδεώδες εκείνης της περιόδου συμπεριελάμβανε το διττό ιδανικό του άνδρα της δράσης και του άνδρα της σοφίας, που απεικονίζονταν «γλαφυρά» στις πράξεις του Αχιλλέα και του Οδυσσέα. Και τα δύο ιδανικά θα έπρεπε να ενυπάρχουν σε κάθε ελεύθερο Έλληνα της εποχής. Η γενναιότητα θα έπρεπε να μετριάζεται μέσω της σύνεσης – και η πρωταρχική αρετή του σοφού άνδρα ήταν η ορθή πρακτική και κριτική σκέψη.

Η εκπαίδευση της Παλαιάς ιστορικής περιόδου καθοριζόταν, τόσο οργανωτικά όσο και βάσει των χαρακτηριστικών της, από τον κυρίαρχο κοινωνικό θεσμό της εποχής, την Πόλις ή πόλη-κράτος. Η πόλη-κράτος αποτελούσε τον πυρήνα του Συμβουλίου κατά τη διάρκεια της Ομηρικής περιόδου, με το τελευταίο να θέτει τις βάσεις και τα ακολουθούμενα ιδανικά και ιδεώδη της εκπαίδευσης.

Η Σπαρτιατική εκπαίδευση ήταν πολύ χαρακτηριστική περίπτωση εφαρμογής της εκπαίδευσης κατά την Παλαιά Ελληνική ιστορική περίοδο. Η καθοριστική υιοθέτηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος παγιώθηκε μέσω του Συντάγματος του Λυκούργου (850-800 π.Χ). Συνετέλεσε στην καθιέρωση μίας μορφής σοσιαλιστικής οργάνωσης της πόλης-κράτους με κυβερνητικό έλεγχο του συστήματος εκπαίδευσης, με μεγάλη έμφαση στην εκπαιδευτική λειτουργία και τον εκπαιδευτικό ρόλο των διαφόρων κοινωνικών θεσμών.

(α) Ο στόχος της Σπαρτιατικής εκπαίδευσης ήταν η υιοθέτηση μίας ακραίας πατερναλιστικής παιδείας, που επιδίωκε την απόλυτη υποταγή του ατόμου στην έννοια του πολίτη με τα στοιχεία του **υπέρτατου θάρρους, απόλυτης υπακοής, και φυσικής-σωματικής τελειότητας.**

(β) Η οργάνωση της Σπαρτιατικής εκπαίδευσης: Ένας γενικός επιβλέπων (ο παιδονόμος) και οι βοηθοί του είχαν την αρμοδιότητα για την σπαρτιατική εκπαίδευση. Τα πρώτα επτά έτη ενός παιδιού αφιερώονταν στην μητρική φροντίδα – μετέπειτα για την εκπλήρωση του ρόλου των «υπερασπιστών του κράτους» ελάμβαναν εκπαίδευση από μεγαλύτερους σε ηλικία άνδρες – από την ηλικία των 18 έως 20 ετών τα αγόρια εντάσσονταν στον Σπαρτιατικό στρατό – στην ηλικία των 30 ετών οι άντρες αναλάμβαναν τον ρόλο του μαχητή, πλήρως υποταγμένου στις ανάγκες της πόλης-κράτους.

(γ) Το περιεχόμενο της Σπαρτιατικής εκπαίδευσης ήταν κυρίαρχα σωματικό και ηθικό με ελάχιστα στοιχεία διανοητικής ή αισθητικής εκπαίδευσης. Ο Πλούταρχος αναφέρει: «Τα υπόλοιπα στοιχεία της εκπαίδευσής τους υπολογίζονταν και σχεδιάζονταν με τέτοιο τρόπο ώστε να τους υποβάλλουν σε πλήρη υποταγή, να τους κάνουν ικανούς να αντέχουν στην σκληρή εργασία, να μάχονται και να κατακτούν». Μεγάλη έμφαση δινόταν στην αθλητική παιδεία (εκγύμναση) για οικοδόμηση στρατιωτικών ωφελειών. Η μουσική και οι θρησκευτικοί χοροί χρησιμοποιούνταν για να αναπτυχθεί η ίδια στρατιωτική ετοιμότητα και ιδιότητα. Η αποδοχή ή μη-αποδοχή από τους μεγαλύτερους ενήλικους άνδρες αποτελούσε ένα συνεχές μέσο πειθάρχησης των εκπαιδευομένων. Κάθε ενήλικος Σπαρτιάτης αποτελούσε έναν δάσκαλο, και κάθε αγόρι στην Σπάρτη είχε έναν δάσκαλο. Οι γυναίκες εκπαιδεύονταν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και οι άνδρες, με σκοπό την εκπαίδευση τους ως «μητέρες πολεμιστών».

Αθηναϊκή Εκπαίδευση χαρακτηριζόταν από ελάχιστα κοινά στοιχεία με την Σπαρτιατική, πέραν της απλότητας της εκπαιδευτικής στόχευσης και τα μέσα που υιοθετούνταν για την παροχή της εκπαίδευσης. Παρά ταύτα, ακόμη και σε αυτά τα δύο γενικά σημεία παρατηρούνταν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

α) Η οργάνωση της Αθηναϊκής εκπαίδευσης – Ενώ η Σπάρτη διεργήγνυε τον θεσμό της οικογένειας, στην Αθήνα η οικογένεια διατηρούνταν ως κόρη οφθαλμού που αναλάμβανε τον ρόλο και την αρμοδιότητα για την παρεχόμενη εκπαίδευση. Όλα τα σχολεία ήταν ιδιωτικά. Η πόλη-κράτος παρείχε δημόσια παιδεία μόνο για τα παιδιά ηλικίας 16 έως 20 ετών, που στο συντριπτικό σύνολό της αφορούσε στην στρατιωτική εκπαίδευση και προετοιμασία. Έως την ηλικία των επτά ετών, η εκπαίδευση και κατάρτιση ενός παιδιού εναποτίθεντο στην αρμοδιότητα της οικογένειας. Για τα επόμενα οχτώ έως εννέα έτη, τα παιδιά στην Αθήνα παρακολουθούσαν δύο δημόσια σχολεία, την μουσική σχολή, και την παλαίστρα (σχολείο εκγύμνασης). Περίπου στην ηλικία των δέκα έξι ετών, οι Αθηναίοι έφηβοι διέκοπταν όλη την φιλολογική και μουσική εκπαίδευση για να παρακολουθήσουν το Γυμνάσιο, όπου για δύο έτη προετοιμάζονταν για την μετέπειτα ζωή τους ως Αθηναίοι πολίτες – τα τελευταία δύο έτη εκπαίδευσης βρίσκονταν υπό τον άμεσο και πλήρη έλεγχο και εποπτεία των αξιωματούχων της πόλης-κράτους της Αθήνας.

β) Το περιεχόμενο της Αθηναϊκής εκπαίδευσης – Η ανάγνωση, η γραφή, και το λογοτεχνικό στοιχείο της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανόταν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσικού σχολείου. Μεγάλη έμφαση δινόταν στη γυμναστική κατά την εκπαίδευση της παλαίστρας και κατά την επίσημη εκπαίδευση της εφηβικής περιόδου. Η μουσική παιδεία εκλαμβάνονταν υπό μία ολιστική θεώρηση, συμπεριλαμβάνοντας την ποίηση, το δράμα, την ιστορία, την ρητορεία και τις επιστήμες, καθώς και την ίδια την μουσική υπό μία στενότερη αντίληψη. Το πρώτο στάδιο εκπαίδευσης ήταν αυτό της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Την πρώτη την αναλάμβανε η μητέρα ή η τροφός και αποσκοπούσε στην καλλιέργεια των έμφυτων ικανοτήτων του παιδιού και στην προετοιμασία του να δεχθεί τη σχολική εκπαίδευση, που άρχιζε συνήθως στα επτά χρόνια. Ο Παιδαγωγός, οικιακός δούλος, συνόδευε το παιδί στο Διδασκαλείο. Από τον πρώτο του δάσκαλο ο μικρός Αθηναίος μάθαινε ανάγνωση, συλλαβισμό, γραφή και αριθμητική. Αργότερα τον αναλάμβανε ο Κιθαριστής για να τον μυήσει στην τέχνη της μουσικής (μαθήματα λύρας, αυλού και τραγουδιού με συνοδεία λύρας). Τα κορίτσια μορφώνονταν κατ'οίκον.

Η Νέα Περίοδος της Ελληνικής Εκπαίδευσης κατά τα Αρχαία Χρόνια – Η μεταβατική περίοδος

Η Παλαιά εκπαιδευτική περίοδος των Αρχαίων Ετών κορυφώθηκε κατά τη διάρκεια του Χρυσού Αιώνα του Περικλέους, αν και η συγκεκριμένη περίοδος εξαιρετικής άνθησης αποτέλεσε ταυτόχρονα και μία μεταβατική περίοδο. Η ζωή κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής επιβάρυνε με νέες απαιτήσεις το άτομο προσφέροντας παράλληλα περισσότερες ευκαιρίες. Η μεγαλύτερη έμφαση που δόθηκε στο άτομο, και όχι στον πολίτη, οδήγησε στη Νέα Εκπαιδευτική Περίοδο των Αρχαίων Ετών στην Ελλάδα. Αρκετές δυνάμεις ώθησαν σε αυτή την θεμελιακή αλλαγή όπως (α) οι πολιτικές αλλαγές (β) η ανάπτυξη του γραμματισμού (γ) η ενδοσκοπική ψυχολογία και φιλοσοφία (δ) η μεγαλύτερη ελευθερία του ατόμου.

Οι Σοφιστές: «Φορέας» της νέας εκπαίδευσης αποτέλεσε η Σχολή των Σοφιστών, που ο αριθμός τους ως δασκάλων μεγεθύνθηκε σημαντικά έπειτα από τέλος της Εποχής του Περικλή. Οι Σοφιστές δεν διακρίνονταν από επαρκές επίπεδο οργάνωσης, και δεν αντιπροσώπευαν ένα κοινό σημείο πλεύσης και γνώμης, αν και έδιδαν μεγάλη έμφαση στη ρητορική όντας έντονα σκεπτικοί απέναντι στις παλαιές Αθηναϊκές πεποιθήσεις και παραδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί τους στόχοι ήταν κυρίως ωφελιμιστικοί με τα διδάγματα τους στο ζήτημα της Ηθικής να επικεντρώνονται στην αξία του ατόμου. Ως συνέπεια, δημιουργήθηκε ένα βίαιο κίνημα κατά των Σοφιστών από όλους τους συντηρητικούς κύκλους και από όσους ενδιαφέρονταν με την διατήρηση των «πλέον επάξιων χαρακτηριστικών της Παλαιάς Ελληνικής ζωής». Τόσο από άποψη περιεχομένου, όσο και μεθόδου, οι Σοφιστές άλλαξαν άρδην την εκπαίδευση συνεισφέροντας στην επέλευση της Νέας Εποχής. Η προγενέστερη εκπαίδευση στο σπίτι έγινε «ηπιότερη», η διανοητική εκπαίδευση δημιουργούσε το πλαίσιο διαμόρφωσης ηθικών προτύπων, προστέθηκε γνωσιακό πλαίσιο στα σχολεία γυμναστικής και τα μουσικά σχολεία, και κατά το γυμνάσιο δημιουργούνταν η τάση αντικατάστασης της έννοιας της δύναμης από αυτήν της ομορφιάς.

Οι καταστροφικές τάσεις και η κατακραυγή απέναντι στους Σοφιστές δημιούργησε άμεσα ερεθίσματα στον Σωκράτη, δίδοντας την δυνατότητα ανάπτυξης του κινήματος του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.

Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο

Η Βυζαντινή Αυτοκρατορία καλύπτει μία χρονολογική περίοδο έκτασης 11 αιώνων. Οι συνολικές πληροφορίες που είναι διαθέσιμες για την εκπαίδευση κατά τα Βυζαντινά Χρόνια είναι λιγοστές και περιστασιακές, ενώ παράλληλα αυτές κατανέμονται ανισομερώς στην συνολική χρονική περίοδο μίας χιλιετίας. Υπάρχει μία μακρά περίοδος μετάβασης από τον αρχαίο στο μεσαιωνικό κόσμο, από τις εθνικές θρησκείες στην επικράτηση του Χριστιανισμού και από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στο ελληνόφωνο και ορθόδοξο Βυζάντιο.

Η παιδεία θα παρακολουθήσει αυτές τις μεταβολές και θα καταλήξει στη διαμόρφωσή της μετά την πτώση της ελληνοιστικής ανατολής κατά τον 7^ο αιώνα. Ο εν γένει θεοκρατικός χαρακτήρας της Βυζαντινής περιόδου (πολιτική, πολιτιστική, κοινωνική και ιδεολογική δομή και σκέψη) οδηγεί στην οικοδόμηση ελλιπούς γνώσης για την κοσμική πτυχή της ζωής στο Βυζάντιο.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι το επάγγελμα του δασκάλου κατά την βυζαντινή περίοδο περιβαλλόταν με εξαιρετική εκτίμηση. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιώτες δάσκαλοι καθώς και κληρικοί και μοναχοί. Το βυζαντινό εκπαιδευτικό σύστημα διαιρούταν σε τρία είδη: α) κοσμική εκπαίδευση, β) εκκλησιαστική εκπαίδευση και γ) μοναστική εκπαίδευση ενώ θα πρέπει να προσθέσουμε ότι η εκπαίδευση κατά τα Βυζαντινά χρόνια δεν ήταν υποχρεωτική. Η εκπαίδευση απευθυνόταν σε μία μικρή μερίδα ανθρώπων καθότι τα εκπαιδευτικά μέσα και υποδομές (σχολεία, δάσκαλοι και βιβλία) συγκεντρώνονταν στις πόλεις. Τα σχολεία ήταν είτε ιδιωτικά είτε εκκλησιαστικά (σε ναούς ή μοναστήρια) ενώ τα δίδακτρα καταβάλλονταν είτε σε είδος είτε σε χρήμα ανάλογα με το επάγγελμα των γονέων. Τα παιδιά στο Βυζάντιο ξεκινούσαν το σχολείο στην ηλικία των έξι έως οκτώ ετών, ενώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα κορίτσια και αγόρια που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα καταβολής διδασκτρών δεν πήγαιναν στο σχολείο, βοηθώντας στις δουλειές του σπιτιού ενώ ο στενός συγγενικός τους κύκλος (γονείς, παππούδες, γιαγιάδες) αναλάμβανε την αγωγή τους.

Η στοιχειώδης παιδεία (κοσμική εκπαίδευση) ονομαζόταν από τους Βυζαντινούς «προπαιδεία» ή «προπαιδεία των μαθημάτων», «εγκύκλιος παιδευσίς» ή ακόμη «εισαγωγικά και στοιχειώδεις των μαθημάτων τέχναι». Η στοιχειώδης εκπαίδευση, το βασικό σχολείο η προπαιδεία (που αποτελούσε την προπαρασκευαστική μόρφωση για την εγκύκλιο παιδεία) ονομαζόταν σχολείο του γραμματιστού το χαμαιδιδασκαλείο (οι μαθητές κάθονταν κάτω, χάρω, στις προβιές) και είχε 4 τάξεις:

Στις δυο μικρότερες οι μαθητές μάθαιναν να διαβάζουν, να γράφουν και να λογαριάζουν, να ακούν το δάσκαλό τους και να προφέρουν σωστά, ενώ στις μεγαλύτερες μάθαιναν ορθογραφία, γραμματική, αριθμητική, (το «ψηφίζειν» όπως το έλεγαν οι Βυζαντινοί) και ιστορίες και αναγνώσεις από την Αγία Γραφή, τον Όμηρο και τους μύθους του Αισώπου.

Στα σχολεία διδασκόταν επίσης μουσική. Οι μαθητές μάθαιναν να τραγουδούν και να ψέλνουν, διαβάζοντας το Ψαλτήρι και ψάλλοντας στόχους με τη βοήθεια του μουσικού οργάνου που λεγόταν ψαλτήρι. Το σχολικό πρόγραμμα ξεκινούσε από το πρωί και διαρκούσε μέχρι το απόγευμα.

Η μέση εκπαίδευση στο Βυζάντιο καλούταν εγκύκλιος παιδεία. Το σχολείο του γραμματικού μαΐστρου του διδασκάλου (που ήταν ο διευθυντής και ο μοναδικός δάσκαλος του σχολείου) ξεκινούσε από την ηλικία των 10-12 ετών. Η φοίτηση σε αυτά διαρκούσε 4-5 χρόνια. Τέτοια σχολεία υπήρχαν στις περισσότερες πόλεις της Βυζαντινής αυτοκρατορίας.

Στη σχολή γραμματικού οι μαθητές διδάσκονταν κυρίως αρχαία ελληνικά κείμενα ρητορικής, ιστορίας και φιλοσοφίας. Οι μαθητές παρακολουθούσαν το trivium –δηλαδή την γραμματική, όλα τα είδη ποιητικής και ρητορικής και εν συνεχεία την πολιτική και εκκλησιαστική ιστορία, την διαλεκτική ή φιλοσοφία (λογική φιλοσοφία, πρακτική φιλοσοφία, ηθική, δογματική και μεταφυσική) καθώς και τους τέσσερις κλάδους του quadrivium – δηλαδή της αριθμητική (ψηφίζειν), της γεωμετρίας (γραμμικήν), της αστρονομίας και της μουσικής (αρμονικήν). Επιπρόσθετα οι μαθητές του γραμματικού διδάσκονταν φυσική, φυσιογνωστικά μαθήματα, γεωγραφία, στενογραφία («όξυγραφίαν» ή «σημειογραφίαν») και τέλος καλλιγραφία.

Η διδασκαλία θεολογικών μαθημάτων μέσω της παροχής εξειδικευμένων γνώσεων πραγματοποιούνταν μόνο σε μονές και στις εκκλησιαστικές σχολές.

Τα δίδακτρα πληρώνονταν από τους μαθητές που στην Κωνσταντινούπολη υπολογίζονταν ότι ήταν 200 έως 300. Σε μερικές περιπτώσεις τα δίδακτρα των μαθητών χρηματοδοτούνταν είτε από την Εκκλησία είτε από την πολιτεία. Οι δάσκαλοι αυτών των σχολείων ήταν μορφωμένοι λαϊκοί.

Στα εκκλησιαστικά σχολεία, εκτός από τα παιδιά της πόλης, συχνά φοιτούσαν δωρεάν ορφανά παιδιά από άλλες περιοχές της αυτοκρατορίας, που διακρίνονταν για τη φιλομάθεια τους.

Η ανώτερη εκπαίδευση στα Βυζαντινά Χρόνια

Ανώτερες σχολές υπήρχαν σε διάφορες πόλεις της Βυζαντινής αυτοκρατορίας όπως στην Κωνσταντινούπολη, στην Αθήνα, στην Αλεξάνδρεια και στην Αντιόχεια όπου και διδασκόταν η ρητορική και η φιλοσοφία.

Το Πανεπιστήμιο Κωνσταντινούπολεως ιδρύθηκε το 425 μ.Χ από τον Θεοδόσιο τον Β΄, όπου και παραδίδονταν μαθήματα αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, μαθήματα λατινικών, ρητορικής, φιλοσοφίας και δικαίου.

Όμως, πολύ πριν ιδρυθεί το πρώτο Πανεπιστήμιο στην Κωνσταντινούπολη, πολλές άλλες πόλεις της Βυζαντινής αυτοκρατορίας ήταν φημισμένες για την ύπαρξη και λειτουργία ανωτέρων και ανωτάτων σχολών, όπως οι κάτωθι:

- α) Στην Αθήνα η Ακαδημία
- β) Στην Αλεξάνδρεια, σχολές αστρονομίας, γεωμετρίας και ιατρικής
- γ) Στην Αντιόχεια σχολές φιλοσοφίας και ρητορικής
- δ) Στη Βηρυτό Νομική Σχολή
- ε) Στην Πέργαμο σχολή Νεοπλατωνικής φιλοσοφίας
- στ) Και από τον 4^ο αιώνα στην Κωνσταντινούπολη σχολή Δημόσιας Διοίκησης.

Πάντως, ιδιαίτερος ξεχωριστή ακμή γνώρισε το Πανδιδακτήριο ή Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολεως που αποτέλεσε το πρώτο κρατικό πανεπιστήμιο και όπου όλοι οι καθηγητές ήταν Έλληνες. Φοιτητές έρχονταν να γραφθούν και να παρακολουθήσουν μαθήματα από ολόκληρη την βυζαντινή αυτοκρατορία – ακόμη και ξένοι φοιτητές.

Μετά τη λήξη της εικονομαχίας και στα χρόνια της Μακεδονικής δυναστείας, που ακολούθησαν, το Βυζάντιο γνώρισε μεγάλη πολιτιστική ανάπτυξη (παιδεία, τέχνες).

Ο αυτοκράτορας Μιχαήλ Γ΄ και ο θείος του καίσαρας Βάρδας περίπου στο 860 μ.Χ αναδιοργάνωσαν το Πανδιδακτήριο και αναγνώρισαν επισήμως τη σχολή, με το τίτλο του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης ή Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας.

Το ανάκτορο ήταν κτισμένο από τον Μέγα Κωνσταντίνο. Αποτελούσε τμήμα του συγκροτήματος του «Ιερού Παλατιού».

Σ΄ αυτό διδάσκονταν η Γραμματική, η Φιλολογία, η Φιλοσοφία, η Ρητορική, τα Μαθηματικά, το Ρωμαϊκό Δίκαιο και οι Φυσικές Επιστήμες. Η Θεολογία αποτελούσε διακριτό αντικείμενο διδασκαλίας το οποίο διδασκόταν στην Πατριαρχική Σχολή.

Στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινουπόλεως δίδαξαν ονομαστοί καθηγητές, όπως ο Λέων ο μαθηματικός, ο πατριάρχης Φώτιος, ο Ιωάννης Γραμματικός και ο φωτιστής των Σλάβων Κωνσταντίνος-Κύριλλος. Οι καθηγητές πληρώνονταν από το κράτος και το «έργο τους ήταν κάλλιστο και περιβόητο».

Όλα σχεδόν τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στην ελληνική γλώσσα. Στην Φιλοσοφική Έδρα διδάσκονταν κείμενα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων. Ένα σημαντικό στοιχείο ήταν το εξής: για όσους φοιτητές διακρίνονταν για την επιμέλειά τους η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο ήταν δωρεάν. Το Πανεπιστήμιο παρείχε υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς το βυζαντινό κράτος και η Εκκλησία «αντλούσε» τους υψηλότερα ιστάμενους υπαλλήλους από τους καθηγητές και τους αποφοίτους του Πανεπιστημίου.

Κατά την ίδια χρονική περίοδο λειτουργούσε στην Κωνσταντινούπολη και η Πατριαρχική Σχολή, όπου δίδαξαν μορφωμένοι κληρικοί και λαϊκοί, με σημαντική συνεισφορά στην μελέτη της αρχαίας φιλοσοφίας και γραμματείας.

Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορική Περίοδος του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Στην περίοδο που ακολούθησε την ανεξαρτησία του Ελληνικού κράτους, τέθηκαν ουσιαστικά τα θεμέλια του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Τα Διατάγματα των ετών 1834, 1836 και 1837 που θεσμοθετήθηκαν κατά την Περίοδο της Βασιλείας του Όθωνα αποτέλεσαν τις θεμέλιες λίθους. Με το Ν. ΒΤΜΘ' του 1895 συνεχίζεται ο μονοδιάστατος χαρακτήρας και η μονοδρομική σχολική πορεία. Όμως, τα Νομοσχέδια του 1899 οδήγησαν στη δημιουργία ενός δημοτικού σχολείου με πανεθνική εφαρμογή (για όλη την Ελλάδα), με ενιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας. Εν συνεχεία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις. Οι πιο χαρακτηριστικές μεταρρυθμίσεις ήταν αυτές του 1913-1917 και του 1929. Παρά ταύτα η δικτατορία του Κονδύλη και του Μεταξά (1936-1941) ανακόπτει τις προσπάθειες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αποτελούταν από ένα εξατάξιο δημοτικό σχολείο υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εξατάξιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή Γυμνάσιο που ακολουθούσε έναν ξεκάθαρο ουμανιστικό προσανατολισμό, και το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμπεριελάμβανε τα Πανεπιστήμια και ελάχιστες σχολές μετα-δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης παροχής γενικής εκπαίδευσης, όπως της Κατάρτισης Δασκάλων και τις Ακαδημίες Φυσικής Αγωγής.

Περίπου στα τέλη της συγκεκριμένης δεκαετίας (1950), καθώς διδόταν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στον εκσυγχρονισμό - νεοτερικότητα και εντατικοποιούνταν τα προγράμματα σχεδιαζόμενη οικονομικής ανάπτυξη, καταρτίσθηκε μία αναλυτική έκθεση για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και αρκετές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις επιδίωξαν την επέκταση της τεχνικής εκπαίδευσης και των σχολών επαγγελματικής κατάρτισης.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο στάδια φοίτησης διάρκειας τριών ετών. Οι τρεις πρώτες τάξεις αποτελούσαν την κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και έδιναν έμφαση στην γενική και ανθρωπιστική εκπαίδευση. Η ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν διαφοροποιημένη και χωριζόταν σε ξεχωριστούς τύπους Γυμνασίων. Οι δύο κύριοι τύποι Γυμνασίων ήταν το Πρακτικό (επιστημονικό) και το Κλασσικό (φιλολογικό), οι οποίοι αποτελούσαν μορφές ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που στόχευαν πρωταρχικά στην προετοιμασία των μαθητών για την είσοδο τους στο Πανεπιστήμιο.

Ένα παράλληλο σύστημα τεχνικών-επαγγελματικών σχολείων δημιουργήθηκε, που κάλυπτε τόσο τις ανώτερες όσο και τις κατώτερες βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το 1964, η Κυβέρνηση επιχειρεί μία βραχύβια αλλά πολύ σημαντική μεταρρυθμιστική προσπάθεια στον χώρο της παιδείας, με την θεσμοθέτηση ενός πολύ-επίπεδου δικτύου, προσπαθώντας παράλληλα να αναπτύξει περαιτέρω την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, με άξονα την προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας και της οικονομικής μεγέθυνσης.

Η δωρεάν εκπαίδευση επεκτάθηκε και στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα οι εξετάσεις εισαγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταργήθηκαν. Επιπρόσθετα, υλοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στο σύστημα εξετάσεων για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, με την υιοθέτηση ενός ενοποιημένου συστήματος εθνικών εξετάσεων που αντικατέστησε τις εισαγωγικές εξετάσεις ανά αντίστοιχο τμήμα.

Τα προγενέστερα δύο στάδια της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετασχηματίστηκαν σε δύο ξεχωριστές σχολικές βαθμίδες – το υποχρεωτικό κατώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – το Γυμνάσιο – και το ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – το Λύκειο. Το νέο Λύκειο αποτελούνταν από

τόσο από πρακτικούς όσο και από κλασσικούς άξονες και δεν διαχωριζόταν πλέον σε δύο διαφορετικούς τύπους σχολείων.

Μία από τις πλέον σημαντικές αλλαγές αυτής της περιόδου (από την στιγμή που αποτέλεσε ένα πολύ ευαίσθητο ζήτημα οδηγώντας σε έντονες διαφιλονικίες), ήταν ότι η δημοτική γλώσσα αντικατέστησε και επισήμως την καθαρεύουσα ως γλωσσικό μέσο διδασκαλίας. Ακόμη ένα στοιχείο της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης του προγράμματος εκπαίδευσης ήταν ότι η κλασσική Ελληνική λογοτεχνία διδασκόταν πλέον σε σύγχρονη μετάφραση στο Γυμνάσιο, ενώ στο λυκειακό επίπεδο εκπαίδευσης εκείνης της περιόδου πραγματοποιήθηκε η εκκίνηση της συστηματικής μελέτης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας.

Με την έλευση της στρατιωτικής χούντας του 1967 σχεδόν όλα αυτά τα μέτρα αποσύρθηκαν, με πρώτο ζήτημα στην ατζέντα να τίθεται το γλωσσικό. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ψηφίσθηκε νομοθεσία που υιοθέτησε ένα νέο τριτοβάθμιο επίπεδο τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο εν πρώτοις θα παρείχε στην δικτατορία ζωτικής σημασίας τεχνικούς ανωτάτης εκπαίδευσης, και επίσης θα δρούσε ως κατευναστικό μέτρο κατά της ολοένα και αυξανόμενων αιτημάτων για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια. Πέντε τέτοια κέντρα (Κέντρα Ανώτατης Τεχνικής Εκπαίδευσης – ΚΑΤΕ) είχαν ιδρυθεί έως το 1974.

Το έτος 1974 σηματοδοτεί την επιστροφή στο δημοκρατικό πολίτευμα. Εκπαιδευτική νομοθετική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σχεδόν άμεσα, που ουσιαστικά όμως αποκατέστησε τις περισσότερες από τις μεταρρυθμίσεις που υλοποιήθηκαν κατά την περίοδο του 1964. Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική) και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τεχνικο-επαγγελματική) αναδιοργανώθηκαν ώστε να προωθηθεί η ισότιμη αξία μεταξύ των δύο τομέων. Συγκεκριμένα μέτρα που υλοποιήθηκαν είναι τα εξής:

- Η επέκταση της περιόδου υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 έτη
- Η καθιέρωση του Γυμνασίου ως το κοινό σχολείο γενικής εκπαίδευσης (τάξεις 7 έως 9), που αυτομάτως σήμαινε ότι: (α) καταργήθηκαν τα τεχνικο-επαγγελματικά σχολεία του κατώτερου επιπέδου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και (β) καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις από την πρωτοβάθμια προς την δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Η αναδιοργάνωση της υποχρεωτικής μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τάξεις 10-12) σε δύο ισότιμα Λύκεια, το Γενικό Λύκειο και το Τεχνικό-Επαγγελματικό

Λύκειο. Οι απόφοιτοι του Γενικού Λυκείου μπορούσαν να λάβουν συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις για όλους τους τύπους των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι απόφοιτοι των Τεχνικών-Επαγγελματικών Λυκείων δεν μπορούσαν να λάβουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις για να διεκδικήσουν την είσοδό τους στις Πανεπιστημιακές Σχολές.

- Η εκ νέου καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, και η μοντέρνα μετάφραση των κλασσικών κειμένων ως μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης στο κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης.

Από το 1981, όταν και η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ ήρθε για πρώτη φορά στην εξουσία στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εστίασαν περισσότερες σε εσωτερικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα από ότι σε δομικά ζητήματα, στοχεύοντας περισσότερο στην επίτευξη του εκδημοκρατισμού: Οι σημαντικότερες αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 ήταν οι εξής:

- Η αυτόματη (δίχως εξετάσεις) μετάβαση στις επόμενες τάξεις στο πρωτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης (δημοτικό σχολείο)
- Η εγκατάλειψη του μέτρου των εισαγωγικών εξετάσεων από το κατώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ανώτερο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Την αναβολή της επιλογής κατεύθυνσης στο τελικό έτος του Γενικού Λυκείου (τάξη 12) όπου πλέον οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων πεδίων – Δέσμες, από ότι δύο πεδίων παλαιότερα.
- Ιδρύθηκε το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο ως επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο είχε ως στόχο να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης.
- Υιοθέτηση αρκετών μέτρων με στόχο να αυξηθεί το ποσοστό συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα σχολικά περιβάλλοντα: σύσταση συμβουλίων μαθητών καθώς και περαιτέρω ισχυροποίηση και ανάπτυξη του ρόλου των συμβουλίων δασκάλων. Παρά ταύτα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ ο Νόμος 1566/85 παρείχε ευρείες ρυθμίσεις για μία ουσιαστική αποκεντρωμένη διαδικασία λήψης αποφάσεων, πολύ λίγα από τα σχετικά μέτρα εφαρμόστηκαν μέσω συνεπακόλουθων νομικών διαταγμάτων.

Τέλος, η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κατά τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και κατά τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, διαμορφώνεται με βάση τις μεταρρυθμίσεις του 1997 - 1998 και τις νομοθετικές ρυθμίσεις της περιόδου 2000-2001 και 2004 - 2007.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΑΡΘΡΩΝ

Ηγεσία, διοίκηση ολικής ποιότητας και δημοκρατικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

(Μπατζιάκας, 2012)¹ Η συγκεντρωτική διαδικασία λήψης αποφάσεων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, τουτέστιν στο επίπεδο του υπουργείου Παιδείας, δημιουργεί σοβαρές δομικές ανεπάρκειες που οξύνουν τα προβλήματα δημοκρατίας, ηγεσίας και διοίκησης/διεύθυνσης που βασίζεται στις νέες σύγχρονες προκλήσεις της εποχής μας και στα πρότυπα της διοίκησης ολικής ποιότητας. Στο πλαίσιο μίας ευρύτερης κοινότητας, τα σχολεία αποτελούν ουσιαστικά οργανισμούς που εμπεριέχουν πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα, συμπληρώνοντας ένα ευρύτερα ανοικτό περιβάλλον αποτελούμενο από αλληλοσυνδεόμενα υποσυστήματα. (Saiti, 2012)² Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός σχολικού συστήματος δεν μπορεί να αξιολογηθεί με ευκολία, καθώς οι ανωτέρω παράγοντες διαπλέκονται με πολλούς ακόμη. (Tsinidou, Gerogiannis, Fitsilis, 2010)³ Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες είναι συχνά μη-απτές και δύσκολα μετρήσιμες, από τη στιγμή που οι εκροές αντικατοπτρίζονται στον μετασχηματισμό των ατόμων αναφορικά με το επίπεδο γνώσεών τους, των χαρακτηριστικών τους και την συμπεριφορά τους. Έτσι, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της ποιότητας που να εφαρμόζεται εξειδικευμένα στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ακόμη και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

¹ Μπατζιάκας Γιώργος, Δημοκρατικά προβλήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο οργανωτικός ρόλος των στελεχών Διοίκησης, ΤΟ ΒΗΜΑ ΓΝΩΜΕΣ url: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=479641>

² Saiti Anna, Leadership and Quality Management, An Analysis of three key features of the Greek education system, Quality Assurance in Education, Vol. 20 , 2012

³ Maria Tsinidou, Vassilis Gerogiannis and Panos Fitsilis - Technological Educational Institute (TEI) of Larissa, Larissa, Greece, Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study, Quality Assurance in Education, Vol. 18 No. 3, 2010, pp. 227-244

Η σχολική ποιότητα, υπό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, αφορά κυρίως στην ανάπτυξη ενός συστήματος λογοδοσίας και επιβράβευσης της απόδοσης, όπως η διενέργεια εισαγωγικών εξετάσεων (έλεγχος ποιότητας) στις περιπτώσεις αίτησης για μετάβαση σε ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο ή στην αναζήτηση απασχόλησης στην αγορά εργασίας. Μία επιπρόσθετη διάσταση αποτελεί η συμβατική συμμόρφωση με πρότυπα ποιότητας – πιο συγκεκριμένα με καθορισμένα πρότυπα που καθορίζονται έπειτα από συμβατική συμφωνία, με στόχο την συμμόρφωση.

Εντοπίζονται, όμως, διαφορές στις ανάγκες, τις στάσεις και τους στόχους των διαφορετικών εμπλεκόμενων φορέων (stakeholders) σε ένα σχολικό σύστημα. Στην πραγματικότητα οι διαφορές αυτές δεν συγκλίνουν σε όλες τις περιπτώσεις. Οι διαφορές αυτές οδηγούν τελικώς στην παρεμπόδιση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής διαδικασίας. Σε ένα σύστημα ολικής ποιότητας, ο Creech (1994) διέκρινε πέντε σημεία-κλειδιά:

- (1) εκροές
- (2) διαδικασία
- (3) οργανισμός
- (4) ηγεσία και
- (5) δέσμευση (Saiti, 2012)

(Μπατζιάκας, 2012) Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της λήψης αποφάσεων στο δευτεροβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης δημιουργεί το φαινόμενο της αποξένωσης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους μέσω της αίσθησης χαμηλής σημασίας επί του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, και την συστημική δημιουργία μίας εν γένει ιεραρχικής κουλτούρας. Παραδείγματα αποτελούν η ιεραρχική διαχείριση της σχολικής τάξης και ο αποκλεισμός τόσο των γονέων όσο και των μαθητών από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο εσωτερικό του σχολείου. Επιπρόσθετα, τα ελλείμματα αυτά συνεπικουρούνται από την έλλειψη προς έναν προσανατολισμό συλλογικής και ισότιμης διαπραγμάτευσης των εν δυνάμει εμπλεκόμενων και ενδιαφερόμενων κοινωνικών εταίρων (stakeholders), οδηγώντας σε μία κουλτούρα ατομικισμού που οδηγεί στην πλήρη ανυπαρξία της άσκησης των νέων μελών της κοινωνίας στον διάλογο και στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους για την ένταξη στη διαδικασία δημοκρατικής λήψης αποφάσεων.

Το γενικό πλαίσιο της εποχής που διανύουμε και οι μεταβολές που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας είναι εξίσου σημαντικό. Τα παιδιά και οι νέοι εκπαιδευόμενοι σε ολόκληρο τον κόσμο αναμένεται να αποφοιτήσουν για να αντιμετωπίσουν ένα ολότελα διαφορετικό μέλλον από αυτό των προηγούμενων γενεών.

(OECD, 2009)⁴ Οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι επιστημονικές ανακαλύψεις επεκτείνονται με σημαντικά ταχείς ρυθμούς όπως και ο όγκος της διαθέσιμης γνώσης και πληροφορίας. Πλέον ζούμε σε μία ολοένα και πιο αλληλοσυνδεόμενη διεθνή κοινότητα, όπου η επιτυχία ή αποτυχία μίας χώρας οδηγεί σε συνέπειες για πολλές ακόμη χώρες. Είναι έντονη πλέον η ανησυχία ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή, που έχει σχεδιαστεί για την βιομηχανική εποχή, δεν έχει εξελιχθεί στον πρόπονα βαθμό ώστε να αντιμετωπίσει τις σύνθετες προκλήσεις για τις οποίες τα σχολεία προετοιμάζουν τα παιδιά και τους νέους ανθρώπους για τον 21^ο αιώνα.

(Μπατζιάκας, 2012) Στα συγκεντρωτικά συστήματα, η παρατηρούμενη ερευνητικά δυσκολία μεταφοράς εξουσίας από το ανώτερο στα χαμηλότερα επίπεδα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (όπως της Ελλάδας, της Σλοβενίας και της Ν. Αφρικής) παραπέμπει ουσιαστικά στην έλλειψη εξειδικευμένων στελεχών που θα υποστηρίξουν τη διαδικασία διαμοιρασμού ισχύος στα κατώτερα κλιμάκια και θα αναλάβουν με σχετική επάρκεια ευθύνες αποφάσεων ανάπτυξης σε τοπικά πλαίσια. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι αντιμέτωπο με οργανωτική ανεπάρκεια που οφείλεται στην έλλειψη σύγχρονης διοικητικής τεχνογνωσίας.

(OECD, 2009) Καθώς μεταβάλλονται οι προσδοκίες για τα όσα θα πρέπει να επιτύχουν οι ηγέτες των σχολείων, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο θα πρέπει να μεταβληθεί ο ορισμός και η διανομή των ρόλων σχολικής ηγεσίας. Ο **σχεδιασμός διαδοχής** (succession planning) αποτελεί μία εξίσου υψηλή προτεραιότητα με στόχο να διασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα της σχολικής ηγεσίας με ορίζοντα το μέλλον. Αυτό το ραγδαία μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον δημιουργεί αρκετά ζητήματα στα οποία η πολιτική και πρακτική, αναφορικά με την σχολική ηγεσία, θα πρέπει να ανταποκριθεί.

Η διαδικασία εκμάθησης πρέπει σαφώς να βελτιωθεί. Τα πρότυπα διδασκαλίας και εκμάθησης θα πρέπει να βελτιώνονται συνεχώς ώστε να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι θα είναι επιτυχημένοι μελλοντικά. (OECD, 2009) Οι σχολικοί

⁴ OECD, Improving School Leadership, The Toolkit, 2009 – url: <http://www.oecd.org/edu/school/44339174.pdf>

ηγέτες επιτελούν ρόλο-κλειδί στην βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων μέσω της επιρροής στο σύστημα κινήτρων και στην ικανότητα των δασκάλων να επηρεάζουν το κλίμα και το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται και μαθαίνουν. Με στόχο να αυξήσουν την επιρροή τους, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική ηγεσία διαμέσου:

- της παρακολούθησης και της αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών
 - της διενέργειας και υλοποίησης/συντονισμού συμβουλευτικής και κατάρτισης
 - του σχεδιασμού της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών
- και
- τον συντονισμό των ομάδων εργασίας/ της ομαδικής εργασίας εν γένει και της συνεργατικής εκμάθησης.

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών (Bush, 2008 - Cheng and Tam, 1997 - Crawford and Shutler, 1999 - Deming, 1986 - Harris, 2005 - Hargreaves, 2009 - Holmes and McElwee, 1995 - Fullan, 2006 - Garvin, 1993 - Levin and Fullan, 2008 - Middlewood, 2010 - Saiti, 2001 - Saitis, 2008 - Stensaasen, 1995) έχει προχωρήσει στην διερεύνηση των κριτηρίων εκπαιδευτικής ποιότητας που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ενός παραγωγικού εκπαιδευτικού συστήματος ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται: η ανάπτυξη της ηγεσίας, η απόκτηση δεξιοτήτων και η εν γένει ανάπτυξη/βελτίωση των σχολικών ηγετών (η κατάρτιση και ανάπτυξη εμφανίζουν άμεσα και σημαντικά αποτελέσματα στην ποιότητα), καθώς και μία αύξηση στους χορηγούμενους πόρους σε συνδυασμό με την αποτελεσματική χρησιμοποίηση των πόρων αυτών. (Saiti, 2012) Πράγματι, αρκετοί ερευνητές στο πεδίο της εκπαίδευσης (Berry, 1997 - Crawford and Shutler, 1999 - Hargreaves and Fink, 2008 - Fullan, 2001 - Sallis, 2002) συμφωνούν αναφορικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας ως ένα ουσιαστικό στοιχείο της σχολικής ποιότητας – ένας ρόλος που περιλαμβάνει τον καταρτισμό γενικού οράματος και στόχου, που εμπνέει τη δέσμευση στην σχολική αποστολή, δίδοντας κατεύθυνση και στόχευση στην σχολική εργασία, και κινητοποιώντας τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και τους μαθητές ώστε να διασφαλιστούν τα υψηλά πρότυπα ποιότητας.

Αναφορικά με το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να εμπλέκονται άμεσα σε ισχυρότερες μορφές ενεργούς κonstrουκτιβιστικής εκμάθησης που να διδάσκει την κατανόηση και την ανεξαρτησία ώστε να είναι επιτυχημένοι στην σημερινή κοινωνία της γνώσης. Επιπρόσθετα, αυξάνουν τα

αιτήματα για εξατομίκευση και προσαρμογή του εκπαιδευτικού έργου που θα μπορεί να παρέχει ευκαιρίες εκμάθησης δίχως αποκλεισμούς στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής ευαισθησίας για μία ολοένα και πιο διαφοροποιούμενη ομάδα εκπαιδευομένων. (OECD, 2009) Οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να τελειοποιήσουν τις νέες αυτές μορφές παιδαγωγικής ώστε να μπορούν να παρακολουθούν και να αξιολογούν τις πρακτικές του εκπαιδευτικού προσωπικού/ των δασκάλων. Οι σχολικοί διευθυντές ως ηγέτες της διαδικασίας εκμάθησης μπορούν να εγκαθιδρύσουν κοινότητες αποτελεσματικής πρακτικής στις οποίες η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη καθίσταται ολοένα και πιο εξελιγμένη και ενσωματώνεται στο περιεχόμενο της εργασιακής ημέρας.

(Saiti, 2012) Σε σχέση με την **αξιοποίηση και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στα σχολικά περιβάλλοντα**, αρκετοί ερευνητές (Boyd et al., 2011, Crawford and Shutler, 1999, Cockburn and Haydn, 2004, Fassoulis, 2001, Ingersoll, 2001, Hanushek and Rivkin 2006, Krieg, 2006, Saiti, 2009a, Weinstein et al., 2007) έχουν αναγνωρίσει ότι η πολιτική διατήρησης των εκπαιδευτικών ενισχύει την συνοχή της σχολικής κοινότητας, επηρεάζοντας θετικά το ηθικό των εκπαιδευτικών βελτιώνοντας συνεπακόλουθα τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών. Επιπρόσθετα, η διατήρηση εκπαιδευτικών υψηλών προσόντων και η αντιμετώπιση της τάσης τους προς την κινητικότητα προωθεί όχι μόνο την ορθή εφαρμογή του σχολικού μαθησιακού προγράμματος αλλά και συντελεί στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία του σχολείου με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς, όπως οι γονείς. Δοθέντος του γεγονότος ότι η εργασιακή απόδοση ενός ατόμου βασίζεται κυρίως στην ικανότητα, την κινητοποίηση και την οργανωτική υποστήριξη, τότε μόνο δια μέσου της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, της ενδυνάμωσης της ομαδικής εργασίας και της αυξημένης σταθερότητας και συνοχής του σχολικού προσωπικού μπορεί να επιτευχθεί η ενίσχυση του ηθικού των εκπαιδευτικών ώστε να διασφαλιστεί ότι όλες οι λειτουργίες της σχολικής διοίκησης εφαρμόζονται και οι στόχοι της επιτυγχάνονται.

(Saiti, 2012) Σχετικά με την **οικονομική διάσταση**, πιο συγκεκριμένα με τις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία, ερευνητές (Brookes and Saiti, 2003 - Hargreaves, 2009 - Levin and Naylor, 2007 - Levin and Fullan, 2008 - Ngware et al., 2006 - Nir, 2007 - Stair et al., 2006 - West, 2009) συγκλίνουν και συνηγορούν στην άποψη ότι οποιαδήποτε αύξηση στις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία, σε συνδυασμό με μία αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της χρηματοδότησης, θα συνεισφέρει σε ένα

καλύτερο σχολικό σύστημα καθώς και στην βελτίωση των υποδομών των σχολικών κτηρίων. Επίσης, θα διευκολύνει την ικανότητα των σχολείων να προσαρμόζονται στις σύγχρονες ανάγκες, καθιστώντας την κοινωνία «πιο έτοιμη» να προσεγγίσει καινοτόμους στόχους, όπως την βελτιστοποίηση των κοινωνικών και οικονομικών επιστροφών.

Η έρευνα της Saiti (Saiti, 2012) στοχεύει να διερευνήσει κατά πόσο η εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα οδηγεί ή όχι στην εφαρμογή Προτύπων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, και να παράσχει προτάσεις πολιτικής. Η έρευνα εξετάζει τρεις κύριους άξονες: τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση/ χρηματοδότηση, την κινητικότητα των δασκάλων από το ένα σχολείο στο άλλο και την σημασία της πολιτικής της διατήρησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, και τρίτον την σχολική ηγεσία, ειδικότερα σε ότι αφορά την επιλογή, την κατάρτιση και την ανάπτυξη των σχολικών ηγετών.

Ο πρώτος άξονας – τουτέστιν η αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση – συνεισφέρει άμεσα στην επίτευξη της σχολικής ποιότητας (Saiti, 2012). Όπως αναγνωρίζουν και οι Kaganovich και Zilcha (1999, σελ. 307), “η υψηλότερη επένδυση στην εκπαίδευση συνεισφέρει μεταγενέστερα (in later periods) σε συνολικά υψηλότερα οικονομικά αποτελέσματα” με δύο σημαντικά ζητήματα όμως α) η αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων για την εκπαίδευση β) το πρόβλημα συσχέτισης ενός μη-μετρήσιμου πόρου (εκπαιδευτικό αποτέλεσμα) με έναν μετρήσιμο (οικονομικές εκροές ή αποτελέσματα). Η Saiti σημειώνει ορθά παραπέμποντας στους Behrman and Birdsall (1983, σελ. 928) ότι «η ποσότητα των πόρων που διατίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί από μόνη της να είναι ικανή να εγγυηθεί την (σχολική και εκπαιδευτική) ανάπτυξη, και μόνο «ο επιτυχημένος έλεγχος της εκπαιδευτικής ποιότητας μπορεί να «αποκρούσει» οποιοσδήποτε μεροληψίες στις υπολογιζόμενες εισροές στην εκπαίδευση».

(Saiti, 2002) Δοθέντων των χαμηλών ποσοστών των δημοσίων δαπανών για την παιδεία στην Ελλάδα ως προς το Α.Ε.Π (4,04% του Α.Ε.Π για το 2005) η αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων αποτελεί ένα ακόμη πιο πιεστικό ζήτημα για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Προσπαθώντας να συνδυάσουμε το ποσοτικό με το ποιοτικό στοιχείο, θα πρέπει να κατευθυνθούμε στο σημείο όπου η αύξηση των παρεχόμενων πόρων (για την εξασφάλιση καλύτερων σχολικών υποδομών, μέσω διδασκαλίας κ.ο.κ) προσεγγίζει την «στροφή» στις ποιοτικές-εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. (Saiti, 2012) Σημείο-κλειδί αποτελεί η βελτιστοποίηση της

στόχευσης των εκπαιδευτικών πολιτικών μέσων *καλύτερα εξοπλισμένων σχολικών κτηρίων, την διατήρηση ενός ικανού και άρτια εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία, περισσότερο υλικό διδασκαλίας (και ίσως και πιο ανεπτυγμένο τεχνολογικά) και μία βελτίωση στις σχολικές υποδομές.*

(Saiti, 2012) Στην Ελλάδα, το συγκεντρωτικό σύστημα κατανομής πόρων, που μεταφράζεται στην λήψη απόφασης από την κεντρική κυβέρνηση (υπουργείο Παιδείας) αναφορικά με το πόσα χρήματα θα δαπανώνται για κάθε μαθητή της δημόσιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, καθιστά πολλούς εκπαιδευτικούς ερευνητές να συγκλίνουν στην άποψη ότι «το συγκεντρωτικό σύστημα οξύνει τα προβλήματα γραφειοκρατίας και αυξάνει τα διοικητικά κόστη, και έτσι δεν μπορεί να επιτύχει την αποτελεσματικότητα κόστους-οφέλους». Το ζήτημα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο σε ότι αφορά τα σχετικά κονδύλια για την παιδεία σε τοπικό επίπεδο καθότι: (1) η αίτηση για τους σχετικούς προϋπολογισμούς απαιτεί σύνθετη γραφειοκρατική διαδικασία (αρκετά στάδια έγκρισης από τα αρμόδια υπουργεία) και (2) καθίσταται μάλλον απίθανο να μπορέσει μία κεντρική αρχή να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τις πρακτικές ανάγκες κάθε ξεχωριστής σχολικής μονάδας από ότι οι ίδιες οι μονάδες αυτές.

Αναφορικά με το ζήτημα της διατήρησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η βιβλιογραφία και οι έρευνες καταδεικνύουν ότι αυτή αποτελεί μείζον παράγοντα τόσο για την ίδια την εργασιακή απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και ζωτικό στοιχείο καθορισμού της σχολικής ποιότητας. Τρία κρίσιμα στοιχεία της σχολικής διαδικασίας – δηλαδή η ποιότητα, το κλίμα και η κουλτούρα – αλληλοσυσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό. Πράγματι, η δέσμευση των ίδιων των καθηγητών και τα χαρακτηριστικά του σχολείου όπως το κλίμα και η κουλτούρα αποτελούν σημαντικότερους παράγοντες για τον καθορισμό της διατήρησης υψηλά καταρτισμένων δασκάλων (Hopkins and Stern, 1996 όπως παραπέμπεται στο Saiti, 2012). Δοθέντος του γεγονότος ότι:

. οι υψηλά καταρτισμένοι εκπαιδευτές είναι πιο πρόθυμοι να αναζητήσουν αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας που θα βελτιώνει την αποδοτικότητά τους και το ηθικό τους (Ingersoll, 2001- Ingersoll and Smith, 2003- Willis, 2010, όπως παραπέμπεται από Saiti, 2012);

. το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται έντονα με την επιτυχία και την ανάπτυξη των μαθητών

. το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα αποτελούν μείζονες προσδιοριστικούς παράγοντες για την διατήρηση υψηλά καταρτισμένων εκπαιδευτικών

και

. οι σχολικές εκροές διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο σύμφωνα με τις διαφοροποιήσεις στο σχολικό κλίμα και την σχολική κουλτούρα, τότε **το ζήτημα της διατήρησης υψηλά καταρτισμένων εκπαιδευτικών (καθώς και έτερα ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό) αποτελεί ξεκάθαρα ένα σοβαρότατο και πειστικό ζήτημα για την μελλοντική ανάπτυξη οποιασδήποτε χώρας.**

(Saiti, 2012) το πρόβλημα της κινητικότητας των εκπαιδευτικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι έντονα οξυμένο, επηρεάζοντας δυσμενώς την ποιότητα των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών καθώς παρακωλύει την σχολική σταθερότητα, δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον και έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο ηθικό των εκπαιδευτών όσο και στα ποσοστά επιτυχίας των εκπαιδευομένων. Έλληνες ερευνητές ((Darra et al., 2010, Fykaris, 2002, Prokoriadou, 2009, Saiti, 2009a, Saitis and Eliophotou-Menon, 2004 όπως παραπέμπεται στο Saiti, 2012) κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές παραμένουν στο ίδιο σχολείο για μία περίοδο μικρότερη των τεσσάρων ετών. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και το ακόλουθο στοιχείο: (Darra et al., 2010) όσοι είχαν μεταφερθεί σε διαφορετικό σχολείο, εμφανίζονταν να έχουν «αλλάξει πέντε φορές σχολικά περιβάλλοντα», με αρκετά σημαντικό ποσοστό του εκπαιδευτικού προσωπικού να έχει «μεταβάλλει» το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζεται περισσότερες από πέντε φορές».

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Νόμου 1566/1985, τον Νόμο 3848/2010 και τα Προεδρικά Διατάγματα 50/1996, 100/1997 και 39/1998, ο υπουργός Παιδείας μπορεί να νομιμοποιήσει την μεταφορά ενός εκπαιδευτικού από ένα σχολείο σε άλλο, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει διαθέσιμη κενή θέση. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, πάντως, θεωρεί ότι οι εφαρμοζόμενοι Νόμοι και πολιτικές από την πλευρά της πολιτείας είναι αναποτελεσματικοί, ενώ το φαινόμενο συνεχίζει να οξύνεται καθώς ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιζητούν, τόσο στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να μεταφερθούν. Αυτός ο σημαντικά αυξημένο αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ελλάδα που επιθυμεί να μεταφερθεί, υποδεικνύει σύμφωνα με (Saiti 2012) ότι είναι επιτακτική πλέον η ανάγκη βελτίωσης του σχολικού συστήματος στο πλαίσιο μίας κύριας μέριμνας, από τούδε και στο εξής, για τη συνολικότερη εκπαιδευτική πολιτική.

Παραπάνω, αναλύθηκε εν συντομία η σημαντικότητα του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά/σχολικά περιβάλλοντα. Η Saiti επιχειρεί να προσδιορίσει ορισμένα σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην διαδικασία επιλογής σχολικών ηγετών-διευθυντών κυριότερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Νόμο 3467/2006, η επιλογή των σχολικών ηγετών βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια ενώ οι υποψήφιοι αξιολογούνται βάσει αυτών των κριτηρίων με ανώτατη βαθμολόγηση τον βαθμό 100. Τα κριτήρια κατανέμονται σε τέσσερις κατηγορίες, και πιο συγκεκριμένα:

- (1) στην εμπειρία στην υπηρεσία**
- (2) στην επιστημονική και παιδαγωγική θεμελίωση**
- (3) στην προσωπικότητα του υποψηφίου και στην**
- (4) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.**

Τον Μάιο του 2010, μέσω του Νόμου 3848/2010 παρότι υιοθετήθηκαν ορισμένες τροποποιήσεις στην διαδικασία επιλογής των σχολικών ηγετών, το σύστημα παρέμεινε ουσιαστικά το ίδιο στην λογική του. Σύμφωνα με τη νέα νομοθεσία, ως μέρος της διαδικασίας συνέντευξης, το πάνελ των συνεντευκτών παρουσιάζει στον υποψήφιο σχολικό διευθυντή μία μελέτη περίπτωσης που σχετίζεται με τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Στην συνέχεια, ο υποψήφιος θα πρέπει να συζητήσει και να αναλύσει την μελέτη περίπτωσης με το πάνελ των συνεντευκτών και να απαντήσει βάσει των στοιχείων που περιέχει η «σχολική περίπτωση». Η τελική αξιολόγηση του υποψηφίου περιλαμβάνει ένα αριθμό μονάδων βαθμολόγησης που δίνονται αναλογικά βάσει των ετών υπηρεσίας του υποψηφίου στην δημόσια εκπαίδευση, με ένα τελικό ανώτατο όριο.

Ο νέος νόμος επιφέρει μία σημαντική αλλαγή: δίδεται ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην παλαιότητα. Πλέον, ένας εκπαιδευτής μπορεί να κερδίσει μόρια βαθμολόγησης για έως 24 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, αρκετά περισσότερα από ότι προέβλεπε η προηγούμενη νομοθεσία.

(Andreou, 1999, Georgogiannis et al., 2005, Saitis, 2008, Saitis and Eliophotou-Menon, 2004 όπως παραπέμπεται στο Saiti, 2012) Έτσι, σύμφωνα με το υφιστάμενο και (πλέον πρόσφατο) νομοθετικό πλαίσιο, ο Έλληνας νομοθέτης συνεχίζει να

προσδίδει μεγάλη βαρύτητα στην παλαιότητα κατά την επιλογή ενός σχολικού ηγέτη. Έτσι, παραμερίζονται, ουσιαστικά, αρκετά κρίσιμα χαρακτηριστικά και δεξιότητες που απαιτούνται για την θέση, όπως οι ηγετικές ικανότητες. Υπό αυτό το πρίσμα, τίθεται εν αμφιβόλω η καταλληλότητα των διευθυντών για τη θέση των σχολικών ηγετών, καθώς όπως αναλύθηκε ανωτέρω τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκονται σε ολοένα και μεγαλύτερη ανάγκη καινοτομίας και δημιουργικότητας.

(Saiti, 2012) Σε κάθε σχολιασμό και ανασκόπηση για τους τρόπους μέσω των οποίων μπορεί να διατηρηθεί και να ενδυναμωθεί η σχολική ποιότητα, η συνεισφορά του σχολικού ηγέτη και η ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο ένα σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους και τα οράματά του. Υπό αυτό το πλαίσιο, η καθιέρωση μίας σχεδιασμένης και συστηματικής προσέγγισης για την τοποθέτηση και την επιλογή του προσωπικού, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών σε μόνιμη βάση – με έμφαση τόσο στις δομές όσο και στους ανθρώπους – φαίνεται να αποτελούν τα βασικά στοιχεία για την βελτίωση της σχολικής ποιότητας στην Ελλάδα.

Η ανάλυση των τριών παραγόντων που εντείνουν τα φαινόμενα δυσλειτουργίας του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από (Saiti,2012), δεν συνοδεύονται από σαφή ποσοτικά δεδομένα και στατιστικά στοιχεία. Επιπρόσθετα, ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσαν να καταδείξουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά (α) των προβλημάτων που απορρέουν από την ελλιπή σχολική χρηματοδότηση, (β) των ζητημάτων που ανακύπτουν στο πεδίο της σχολικής σταθερότητας και ανάπτυξης από την μεταφορά των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και (γ) των άμεσων συνεπειών στην σχολική ποιότητα που απορρέουν από την μη-κατάλληλη σχολική ηγεσία υπό τα σύγχρονα παιδαγωγικά, τεχνολογικά και παγκόσμια δεδομένα. Εντούτοις, παρέχει ένα πρώτο σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση των δυσλειτουργιών στο πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Αξιολόγηση των παραγόντων που καθορίζουν την ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση

(Kotler, 1985) Τα Πανεπιστήμια έχουν να αντιμετωπίσουν πλέον την μετατροπή της παροχής της υπηρεσίας της ανώτατης εκπαίδευσης σε ένα προϊόν και ωθούνται μέσω της ανταγωνιστικής διαδικασίας να εξετάσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, να επανακαθορίσουν το έργο τους/παραγόμενο εκπαιδευτικό «προϊόν» και να μετρήσουν την ικανοποίηση των «πελατών» με τρόπους που προσομοιάζουν με αυτούς των εξειδικευμένων μετρήσεων για το marketing των υπηρεσιών. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι), ζητήματα όπως η αυτονομία και η ανεξαρτησία περιπλέκουν την όλη διαδικασία (Middlehurst and Gordon, 1995). Υπό αυτό το πλαίσιο, φορείς πιστοποίησης που λειτουργούν σε κάθε χώρα προσπαθούν να αξιολογήσουν την ποιότητα που παρέχεται στα Πανεπιστήμια μέσω της αξιολόγησης και πιστοποίησης των παρεχόμενων πτυχίων και εκπαιδευτικού έργου. (Paggi, 2006) η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση καθώς και ο προσδιορισμός του τρόπου μέτρησής της δεν αποτελούν απλά ζητήματα. Επιπρόσθετα, η πολυπλοκότητα της διαδικασίας αυξάνει καθώς τα χαρακτηριστικά ποιότητας που θα πρέπει να μετρηθούν και η σχετική τους στάθμη δεν είναι σταθερή αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με την διαφορετική οπτική γωνία των εμπλεκόμενων φορών (stakeholders) (Tsinidou, Gerogiannis, Fitsilis, 2010).

Ο στόχος της έρευνας των Tsinidou, Gerogiannis και Fitsilis είναι να αναγνωριστούν οι προσδιοριστικοί παράγοντες της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι) στην Ελλάδα και να μετρηθεί η σχετική σημαντικότητά τους από την άποψη των φοιτητών. Επιπρόσθετα, στοχεύει να μετρήσει και να αναλύσει τους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα, σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των φοιτητών και αν υπάρχουν οποιεσδήποτε διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με τη στάθμιση της σημαντικότητας βάσει των δημογραφικών παραγόντων. Η αναλυτική ιεραρχική διαδικασία (AHP) χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της σχετικής στάθμης του κάθε παράγοντα ποιότητας.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την Ποιότητα των Υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης

Διαφορετικοί ορισμοί έχουν δοθεί αναφορικά με την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ο κάθε ένας από τους οποίους αντιπροσωπεύει μία διαφορετική οπτική και άποψη, συμπεριλαμβανομένων των εξής: **μοναδικότητα** (exceptional), **τελειότητα**, **συμβατότητα** με τον γενικό σκοπό (fitness for purpose), **βέλτιστη αξία** σε σχέση με το κόστος (value for money – Harvey and Green, 1993), η οπτική της ποιότητας από την πλευρά των εμπλεκόμενων φορέων (the stakeholder perspective of quality - (Middlehurst, 1992), ο βαθμός βάσει του οποίου οι προγενέστεροι καθορισμένοι στόχοι επιτυγχάνονται (Vroeijsenstijn, 1992).

Ταυτόχρονα, αρκετοί ορισμοί εντοπίζονται στην βιβλιογραφία που περιγράφουν την έννοια της ποιότητας των υπηρεσιών. Προσανατολίστηκε στον εστιασμό της ικανοποίησης των αναγκών των πελατών και της αξιολόγησης των προϋποθέσεων αναφορικά με τον συνδυασμό των προσδοκιών των πελατών με τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Lewis et al., 1994). Στην πραγματικότητα, αρκετές από τις σύγχρονες προϋποθέσεις ποιότητας απορρέουν από το βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται οι προσδοκίες των πελατών (Parasuraman et al. - 1988). Η ικανοποίηση των πελατών ορίζεται ως η στάση ή το αίσθημα ενός πελάτη προς ένα προϊόν ή μία υπηρεσία έπειτα από την χρήση του (Tsinidou, Gerogiannis, Fitsilis, 2010).

Η διαφιλονικία σχετικά με τον κρίσιμο ρόλο της ποιότητας των υπηρεσιών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα καθώς και ο τρόπος μέτρησης της έχει αποτελέσει το επίκεντρο πολυάριθμων μελετών. Μία δημοφιλής προσέγγιση για την αξιολόγηση της ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι η ανάπτυξη της ποιοτικής λειτουργίας (Quality Function Deployment – QFD). Η Ανάπτυξη της Ποιοτικής Λειτουργίας αποτελεί μία από τις τεχνικές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, που μπορεί να εφαρμοστεί για την βελτίωση των διαδικασιών και του συνολικού σχεδιασμού (Aytac και Deniz, 2005- Hwang και Teo, 2001 - Singh et al., 2008). Ο στόχος της Ανάπτυξης της Ποιοτικής Λειτουργίας είναι να προχωρήσει στην απεικόνιση των σχέσεων αιτίου και αποτελέσματος (cause-and-effect relationships) που ξεκινούν από τις ανάγκες των πελατών καταλήγοντας ως την παραγωγική διαδικασία. Αρκετές εκθέσεις έχουν επίσης τεκμηριώσει τα οφέλη και τα αποτελέσματα της υιοθέτησης

Αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε αρκετά Κολέγια και Πανεπιστήμια (Hwang and Teo, 2001). Παρομοίως, άλλες μελέτες προχώρησαν στη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών μέσω της αξιοποίησης του μοντέλου SERVQUAL πέντε διαστάσεων που ανέπτυξαν οι Parasuraman et al (1988).

Το μοντέλο **SERVQUAL** καθορίζει πέντε διαστάσεις για την ποιότητα σε έναν Οργανισμό:

(1) **Μετρήσιμα στοιχεία**: Η κατάσταση και λειτουργία των φυσικών εγκαταστάσεων, του εξοπλισμού των υπηρεσιών υποστήριξης και του προσωπικού παροχής υπηρεσιών.

(2) **Αξιοπιστία**. Ο βαθμός στον οποίο οι γνώσεις, οι δεξιότητες που διδάσκονται και οι υπηρεσίες παρέχονται με ακρίβεια, αξιοπιστία και στον σωστό χρόνο δίχως σφάλματα.

(3) **Αποκρισιμότητα**. Το στοιχείο αυτό αναφέρεται στην προθυμία να δοθεί οποιαδήποτε βοήθεια στους πελάτες που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες τους. Στην περίπτωση δύσκολων καταστάσεων, αποτελεί επίσης την ικανότητα αποτελεσματικής απόκρισης σε αυτές.

(4) **Διασφάλιση**. Η εμπιστοσύνη που τρέφουν οι πελάτες απέναντι στον Οργανισμό και το αίσθημα ασφάλειας σε περίπτωση οποιουδήποτε κινδύνου.

(5) **Ενσυναίσθηση** (Empathy). Η προσοχή και η φροντίδα που ενδέχεται να παρέχει το ίδρυμα προς τους πελάτες. Η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται επίσης και στις προσαρμοστικές ώρες λειτουργίες σε αντιστοιχία με τις ανάγκες των πελατών (Tsinidou, Gerogiannis, Fitsilis, 2010).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει ασκήσει πίεση στα Κράτη-Μέλη ώστε να εναρμονιστεί ο τρόπος λειτουργίας ώστε να αυξηθεί ο βαθμός διαφάνειας, λογοδοσίας και συγκρισιμότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό το γεγονός συνεισέφερε στην δημιουργία μίας ανταγωνιστικής αγοράς όπου η ποιότητα αποτελεί τον παράγοντα διάκρισης μεταξύ των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

Η Συνθήκη της Μπολόνια (1999) «στοχεύει να διασφαλίσει ότι όλα τα Α.Ε.Ι εντός της Ε.Ε. διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους που είναι αναγκαίοι για την ικανοποίηση του πλήρους εύρους των στόχων τους. Αυτοί οι στόχοι περιλαμβάνουν: την προετοιμασία των μαθητών για την ζωή τους ως ενεργοί πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία – δημιουργώντας τις προϋποθέσεις της προσωπικής τους ανάπτυξης – δημιουργώντας και διατηρώντας μία εκτεταμένη και ανεπτυγμένη γνωσιακή βάση – και δίδοντας κίνητρα για την ανάπτυξη της έρευνας και της καινοτομίας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000 – όπως παραπέμπεται από το Tsinidou, Gerogiannis, Fitsilis, 2010).

Σύντομη Ανασκόπηση της Ερευνητικής Μεθοδολογίας της ερευνητικής εργασίας των Tsinidou, Gerogianni, Fitsili

Το σημείο εκκίνησης για το ερευνητικό τμήμα της εργασίας ήταν τα ερωτηματολόγια που έχουν αναπτυχθεί από το HQAA (www.hqaa.gr), το οποίο καθορίζει αναλυτικά τους προσδιοριστικούς παράγοντες της ποιότητας. Ως βασικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η αναλυτική ιεραρχική διαδικασία (AHP). Η Αναλυτική Ιεραρχική Διαδικασία αποτελεί μία μέθοδο που εφαρμόζεται σε περιπτώσεις λήψης αποφάσεων, και απευθύνεται στα προβλήματα λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με ένα αριθμό κριτηρίων απόφασης.

Υπάρχουν δύο σημεία που σχετίζονται με τη δυσκολία της πρακτικής εφαρμογής της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας. Πρώτον, όταν καθορίζονται «ξεκάθαρα» συγκριτικές τιμές, οποιεσδήποτε αβεβαιότητες στην κρίση όσων λαμβάνουν αποφάσεις όπου δεν μπορούν να διαχειριστούν με ευκολία. Δεύτερον, όταν υπάρχει εξαρτήση μεταξύ των κριτηρίων επιλογής, μπορεί να εφαρμοσθεί η Διαδικασία Δικτυακής Ανάλυσης – Analytic Network Process (ANP), που είναι ουσιαστικά μία επέκταση της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας που χειρίζεται τόσο τις διεξαρτήσεις όσο και της ενδοεξαρτήσεις ανάμεσα στις συστάδες των κριτηρίων επιλογής (Gerogiannis et al., 2009; Saaty, 1996).

Η έρευνα των Tsinidou, Gerogianni, Fitsili πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε φοιτητές του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Λάρισας, και πιο συγκεκριμένα στους φοιτητές της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας. Η Σχολή αποτελείται από τέσσερα ακαδημαϊκά τμήματα: το Τμήμα Λογιστικής, το Τμήμα Διαχείρισης Έργων, το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και το

Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων. Το Τ.Ε.Ι Λάρισας αποτελεί το τρίτο μεγαλύτερο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Ελλάδας, όντας ένα αυτοδιοικούμενο ανώτατο ίδρυμα που ιδρύθηκε το 1983. Αποτελείται από τέσσερις σχολές και 21 ακαδημαϊκά τμήματα.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους προπτυχιακούς φοιτητές όλων των τμημάτων της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας. Μοιράστηκαν σε όλους τους φοιτητές όλων των ακαδημαϊκών ετών, ώστε να παρασχεθεί μία σφαιρική εικόνα και άποψη για το ίδρυμα και την πιθανότητα να εντοπιστούν διαφορές ανάμεσα στις απόψεις φοιτητών από διαφορετικά ακαδημαϊκά έτη. Οι ερωτώμενοι ζητήθηκαν να δηλώσουν τις προσωπικές τους απόψεις αναφορικά με το βαθμό της σημαντικότητας των υπηρεσιών που παρέχονται από το πανεπιστήμιο.

Διανεμήθηκαν συνολικά 300 ερωτηματολόγια – που δημιούργησαν ένα ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική και με πλήρη ανωνυμία.

Το δείγμα διαχωρίστηκε ανά φύλο, τμήμα σπουδών και έτος φοίτησης. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας που βασίστηκε σε τρία κριτήρια. Το πρώτο ήταν το τμήμα σπουδών, το δεύτερο ήταν το έτος φοίτησης και το τρίτο το φύλο των ερωτώμενων. Ο συνολικός πληθυσμός της έρευνας είναι 4.878 φοιτητές για το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 για τα τέσσερα Τμήματα της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΤΕΙ Λάρισας.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έλαβε χώρα σε συνολική περίοδο μίας εβδομάδας και είχε ως αποτέλεσμα ένα δείγμα 265 έγκυρων ερωτηματολογίων από τα 300 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, οδηγώντας σε δείκτη απόκρισης της τάξης του 88,33 τοις εκατό.

Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο με αναλυτικές οδηγίες που μπορούσαν οι ερευνώμενοι να συμπληρώνουν από μόνοι τους. Οι ερωτήσεις ήταν σύντομες και κατανοητές. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν υπό την παρουσία της ερευνητικής ομάδας ώστε να αποφευχθεί μεγάλος αριθμός άκυρων απαντήσεων.

Παρόλο που το ερωτηματολόγιο δεν δομήθηκε βάσει τις προκαθορισμένες διαστάσεις του μοντέλου SERVQUAL (μετρήσιμοι πόροι, αξιοπιστία, αποκρισιμότητα, διασφάλιση και ενσυναίσθηση), εντούτοις διασφαλίστηκε ότι καλύφθηκαν όλες αυτές οι πτυχές. Ο βασικός λόγος που δεν χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο βάσει του μοντέλου SERVQUAL αποτέλεσε η ανάγκη να αξιολογηθούν τα πραγματικά κριτήρια ποιότητας, όπως παρουσιάστηκαν στο

επίσημο ερωτηματολόγιο αξιολόγηση των φοιτητών που χρησιμοποιήθηκε στο Τ.Ε.Ι Λάρισας.

Για τους σκοπούς του καταρτισμού του ερωτηματολογίου και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε διαδικασία 5 βημάτων στον άξονα της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας (AHP).

Αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας των Tsilidou, Gerogianni, Fitsili:

Αναφορικά, με την ομάδα των υπο-κριτηρίων που σχετίζεται με το κριτήριο αξιολόγησης του ακαδημαϊκού προσωπικού παρατηρήθηκε ότι για όλες τις ομάδες φοιτητών, «οι επικοινωνιακές δεξιότητες» αποτελούν το σημαντικότερο κριτήριο, ακολουθούμενο από την «φιλικότητα/προσεγγισιμότητα». Αυτό αποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας πιο σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση του ακαδημαϊκού προσωπικού από ότι οι επαγγελματικές δεξιότητες, προτιμώντας να αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές τους.

Το τρίτο κριτήριο, βάσει του βαθμού σημαντικότητας, αποτελεί η σχετική «επαγγελματική εμπειρία», που ακολουθείται «στενά» από την «ερευνητική δραστηριότητα» και τα «ακαδημαϊκά προσόντα». Η έρευνα είχε ως συμπέρασμα ότι οι φοιτητές αξιολογούν την εμπειρία υψηλότερα από ότι την ίδια τη γνώση επί του ακαδημαϊκού αντικειμένου.

Αναφορικά με τις διοικητικές υπηρεσίες, η παροχή ορθών οδηγιών και συμβουλών για διοικητικά ζητήματα αποτελεί θέμα πρώτης προτεραιότητας για το συνολικό δείγμα του πληθυσμού της έρευνας ανεξαρτήτως του Τμήματος ή του έτους φοίτησης. Οι φοιτητές εκλαμβάνουν τις διοικητικές υπηρεσίες ως την πηγή πληροφόρησης σχετικά με τα φοιτητικά ζητήματα με σημαίνουσα εξουσία, και θεωρούν πολύ σημαντικές τις ορθές συμβουλές. Ακολουθεί, σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, ο βαθμός φιλικότητας όχι απαραίτητα ως μέρος μίας γραμματειακής εργασίας, αλλά ως το αίσθημα που δημιουργείται στην βάση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των υπηρεσιών της βιβλιοθήκης, οι φοιτητές θεωρούν πιο σημαντική την «διαθεσιμότητα βιβλίων και επιστημονικών περιοδικών». Δεύτερο κριτήριο αποτελεί «η ευκολία της διαδικασίας δανεισμού» που

ακολουθείται στενά από την «φιλική παροχή υπηρεσιών» και το «ωράριο λειτουργίας – operating hours». Τέλος, το ζήτημα της «ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης» δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους φοιτητές, αν και οι Tsilidou, Gerogiannis, Fitsilis θεώρησαν ότι θα βαθμολογηθεί με ιδιαίτερη βαρύτητα μέσω των απαντήσεων των φοιτητών.

Αναφορικά με τη δομή του προγράμματος των μαθημάτων, όλοι οι φοιτητές θεωρούν ότι η ύπαρξη πρακτικών εργαστηρίων είναι αρκετά σημαντική, καθώς συνδέει την εκπαίδευση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αυτές οι απαντήσεις, ήταν αρκετά αναμενόμενες καθότι το ΤΕΙ Λάρισας υποστηρίζει και αναπτύσσει εξειδικευμένα τις εφαρμοσμένες επιστήμες.

Συμπεράσματα

Το ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό προσωπικό, και πιο συγκεκριμένα οι καθηγητές του Τ.Ε.Ι Λάρισας θα μπορούσαν να επωφεληθούν μέσω προγραμμάτων κατάρτισης ώστε να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς τα συγκεκριμένα κριτήρια «αποκόμισαν» υψηλή βαθμολόγηση σημαντικότητας στο δείγμα των φοιτητών. Ακόμη μία υπόδειξη θα είναι να συμπεριληφθεί η αξιολόγηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλοεπίδρασης εντός της αίθουσας ως κύριο κριτήριο για την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, επιπρόσθετα με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης που βασίζονται στην επαγγελματική και ερευνητική εμπειρία. Το συγκεκριμένο μέτρο θα μπορούσε ίσως να ελαχιστοποιήσει τα περιστατικά όπου το εκπαιδευτικό προσωπικό εμφανίζεται αποξενωμένο ή και αδιάφορο.

Οι διοικητικές υπηρεσίες θα πρέπει να λειτουργούν με έναν επαρκή αριθμό καταρτισμένων μελών του διοικητικού προσωπικού που θα μπορούν να παράσχουν ακριβείς πληροφορίες για όλα τα ζητήματα που αφορούν τις σπουδές των φοιτητών. Όσον αφορά τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης, η διαθεσιμότητα της βιβλιογραφίας και των επιστημονικών περιοδικών αποτελεί τον κύριο παράγοντα που επηρεάζει την ποιότητα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, ενώ τέλος οι φοιτητές της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Τ.Ε.Ι Λάρισας θεωρούν πολύ σημαντική την ύπαρξη πρακτικών εργαστηρίων στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να πραγματοποιείται όσο πιο άμεσα γίνεται η διασύνδεση των σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Tsilidou, Gerogiannis, Fitsilis, 2010).

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η Περίπτωση της Ελλάδας

Η μελέτη των Saiti, Eliophotou-Menon χρησιμοποιεί την προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης ώστε να αναγνωρίσει τους περιορισμούς στην διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων στην Ελλάδα, και πιο συγκεκριμένα μελετά την διαδικασία λήψης αποφάσεων που οδήγησε στην ίδρυση των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων στη χώρα.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση (Saiti, Eliophotou – Menon, 2009)

Ο σχεδιασμός μίας στρατηγικής που οδηγεί στην διατήρηση της σταθερότητας των λειτουργιών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προσαρμόζει το εκπαιδευτικό σύστημα στις σύγχρονες προκλήσεις υπό έναν ελεγχόμενο τρόπο, θα πρέπει – ως απαραίτητο συστατικό στοιχείο – να περιλαμβάνει την συμμετοχή του εργατικού δυναμικού, καθώς το τελευταίο διευκολύνει την δημιουργικότητα και τα κανάλια θετικής επικοινωνίας που οδηγούν τελικώς σε αποφάσεις καλύτερης ποιότητας, παράγοντας έτσι μία απόδοση αποτελεσματικότερου επιπέδου. Ιδανικά, η τελική λήψη απόφασης σε ένα εκτεταμένο σύστημα όπως το εκπαιδευτικό περιλαμβάνει όχι μόνο ένα άτομο, αλλά απαιτεί την συμμετοχή αρκετών και διαφοροποιούμενων ομάδων.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα των πολιτών, που καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από μη-κερδοσκοπικά κίνητρα και αφορά στην επίτευξη της ευημερίας της κοινότητας/κοινοτήτων, η μεγαλύτερη δημόσια εκπροσώπηση μπορεί να θεωρηθεί ότι αυξάνει την ποιότητα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Καθώς τα προβλήματα τείνουν να μεταβάλλονται από χαμηλότερα σε υψηλότερα επίπεδα πολυπλοκότητας, οι εκπαιδευτικές αρχές είναι αναγκασμένες να υιοθετούν «αποτελεσματικά μέτρα» όπως την παραγωγική συμμετοχή στις αποφάσεις με στόχο τον βέλτιστο και αποτελεσματικότερο τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσο πιο σύνθετο είναι ένα πρόβλημα/ζήτημα, τόσο πιο αναγκαία καθίσταται η κατάληξη σε μία αποτελεσματική οργανωτική επίλυση.

Είναι βέβαιο, όμως, ότι μία επιτυχημένη συνεργατική διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν αποτελεί ένα απλό και εύκολο ζήτημα (Connolly and James, 2006 - Deetz and Brown, 2004). Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποτελεσματικές συμμετοχικές αποφάσεις συγκαταλέγεται το περιβάλλον (πολιτικό

και κοινωνικό), τα χαρακτηριστικά του οργανισμού (μέγεθος, δομή, αποκέντρωση), καθώς και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που είναι αρμόδια για τη λήψη των αποφάσεων με παράγοντες όπως η ικανότητα, η αφοσίωση και η κινητοποίηση των αρμόδιων για τη λήψη αποφάσεων να συνεισφέρουν σε μία παραγωγικότερη διαδικασία συνηγορίας/συμβουλευτικής. Αυτό το γεγονός ενισχύεται στις περιπτώσεις «όπου αυτό πραγματοποιείται υπό ένα πνεύμα συνεργασίας και αφοσίωσης από ότι όταν λειτουργεί σε περιστατικά επιδίωξης πολιτικής αξιοποίησης (politicking)» (Miller και Lee, 2001, σελ. 164 – όπως παραπέμπεται στο Saiti, Eliophotou – Menon, 2009).

Οι Connolly and James (2006) υποδεικνύουν ότι η συνεργατική λειτουργία στο εκπαιδευτικό πεδίο απαιτεί την συμμετοχή όλων των επιπέδων στο εσωτερικό ενός οργανισμού. Απαιτεί ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ισχυρές επικοινωνιακές ικανότητες και ανάπτυξη δικτύων ανάμεσα στις συμμετέχουσες ομάδες. Χαρακτηριστικά όπως η παροχή κινήτρων (motivation), η αφοσίωση και η δέσμευση αποτελούν σημαντικά στοιχεία για ένα εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα για την διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων. Έτσι, πολλοί απασχολούμενοι φορείς και ακαδημαϊκοί στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο την αξία της συνεργατικής λειτουργίας στην διαδικασία λήψης αποφάσεων εντός τους εκπαιδευτικού συστήματος, υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι η εργασία στην εκπαίδευση δεν μπορεί «να αποτελεί ποτέ ατομική περίπτωση αλλά θα πρέπει να διαχέεται στην συμμετοχή ολόκληρου του οργανισμού» (Connolly and James, 2006, σελ. 75 – όπως παραπέμπεται στο Saiti, Eliophotou-Menon, 2009) και ειδικότερα στην διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το θεσμικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το Άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975 όπως αναθεωρήθηκε το 1986, η εκπαίδευση στην Ελλάδα τελεί υπό την ανώτατη εποπτεία του Κράτους (Υπουργείο Παιδείας) και παρέχεται υπό τις δαπάνες του κράτους. Η αρμοδιότητα για

την εθνική εκπαιδευτική πολιτική δίδεται στο Υπουργείο Παιδείας, που είναι αρμόδιο για την προώθηση της εκπαίδευσης των πολιτών της Ελλάδας και την προοδευτική ανάπτυξη των ιδρυμάτων που αφιερώνονται σε αυτό τον σκοπό. Το υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να διασφαλίζει την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, διατηρώντας υπό τον έλεγχο του την κατεύθυνση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Saiti, 2003a, όπως παραπέμπεται στο Saiti, Eliophotou – Menon, 2009).

Το υπουργείο Παιδείας αποτελεί την ανώτατη διοικητική μονάδα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος και τελεί υπό την δικαιοδοσία της κυβέρνησης. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές σύμφωνα με την κατεύθυνση του πολιτικού κόμματος που βρίσκεται στην εξουσία. Μετασχηματίζει αυτές τις πολιτικές σε νόμους και τις καταθέτει στο Κοινοβούλιο για διαβούλευση, όπου και εγκρίνονται έπειτα από περιστασιακές τροποποιήσεις. Το Υπουργείο, κατόπιν, είναι αρμόδιο για την εφαρμογή τους και διευκολύνει το «πρακτικό μέρος» μέσω διαταγμάτων, οδηγιών και εγκυκλίων που απευθύνονται στις περιφερειακές και τοπικές αρχές (Saiti, 2000, 2003b, όπως παραπέμπεται στο Saiti, Eliophotou – Menon, 2009).

Επιπρόσθετα, οι ρυθμίσεις που εφαρμόζονται υπό τα αντίστοιχα άρθρα του Συντάγματος καθορίζουν επακριβώς την (εκπαιδευτική) πολιτική σε ζητήματα όπως την σχολική περίοδο, την φοίτηση στα σχολεία, το πρόγραμμα διδασκαλίας, την ίδρυση σχολείων, τον διορισμό των δασκάλων/καθηγητών, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές, οικονομικά θέματα και δαπάνες, και την σχολική λειτουργία. Το υπουργείο είναι επίσης υπεύθυνο για τον σχεδιασμό και τη διαχείριση των δύο ετήσιων εκπαιδευτικών προϋπολογισμών, που είναι διακριτοί από τους προϋπολογισμούς που διανέμονται στις Περιφέρειες. Καθώς όλες οι δραστηριότητες ή διαδικασίες απαιτούν ορισμένες δαπάνες, το υπουργείο Παιδείας θα πρέπει αναπόφευκτα να ασκεί έλεγχο επί της πλειονότητας των λειτουργιών και ειδικότερα επί των σημαντικότερων εξ'αυτών (Saiti, 2003a, όπως παραπέμπεται στο Saiti, Eliophotou – Menon, 2009).

Η αρμοδιότητα για τις λειτουργίες που πραγματοποιούνται από το υπουργείο Παιδείας δίδεται στον υπουργό Παιδείας, που αποτελεί συνήθως μέλος του Υπουργικού Συμβουλίου.

Η Περίπτωση των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων

Η μελέτη περίπτωσης των Saiti, Eliophotou – Menon σχεδιάστηκε για να σημειώσει τους περιορισμούς στην διαδικασία λήψης αποφάσεων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ειδικότερα σε ότι αφορά την διαμόρφωση πολιτικής.

Σύμφωνα με την νομοθετική μεταρρύθμιση του έτους 1997, ένα Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί έναν νέο τύπο σχολείου που λειτουργεί σε ολοήμερη βάση (έως τις 4 το απόγευμα) παρέχοντας στους μαθητές επιπρόσθετες γνώσεις πέραν του προγράμματος διδασκαλίας (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1997). Το Άρθρο 4 του Νόμου 2525/1997 (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1997) αναφέρει ότι «ο σκοπός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου είναι η εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας, η προαιρετική μελέτη των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, η διενέργεια δραστηριοτήτων πέραν του προγράμματος διδασκαλίας, και τέλος την προαιρετική εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με υπουργική απόφαση που δημοσιεύθηκε έπειτα από την Έκθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όλα τα δημοτικά σχολεία που ανταποκρίνονται στις συνθήκες της κατάλληλης λειτουργικότητας μπορούν να καθοριστούν ως Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και μπορούν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας του συγκεκριμένου τύπου σχολείου.

Η προσεκτική εξέταση της εισαγωγής του μέτρου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και της διαδικασίας λήψης της απόφασης που προηγήθηκε εγείρει σημαντικά ερωτήματα, όπως τα ακόλουθα:

(1) Ποιά είναι η κύρια διαδικασία που ακολούθησε η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση ούτως ώστε να εισάγει το πλαίσιο για την οργάνωση και τη λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων;

(2) Ποιος ήταν ο κύριος φορέας της λήψης απόφασης σε σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων;

(3) Σύμφωνα με ποια διαδικασία προχώρησε η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση στον ορισμό και την εφαρμογή του προγράμματος δράσης για την λειτουργία του συγκεκριμένου τύπου σχολείου;

Αναφορικά με το Ερώτημα 1 (η διαδικασία δηλαδή που ακολούθηθηκε από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση), η απόφαση της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης θα έπρεπε να αποτελέσει προϊόν επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών συλλογικών κοινωνικών φορέων και εκπροσώπων όπως οι γονείς, το εκπαιδευτικό

προσωπικό κ.ο.κ. Πάντως, στην συγκεκριμένη περίπτωση η διαδικασία που ακολουθήθηκε από το Ανώτατο Επίπεδο Εκπαιδευτικής Διοίκησης – τουτέστιν το υπουργείο Παιδείας, με στόχο να καθοριστεί η εκπαιδευτική πολιτική για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ζήτημα παραμένει εν πολλοίς άγνωστη. Το γεγονός ότι ο σχετικός νόμος καθορίζει την λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων δεν είναι επαρκές για να δικαιολογήσει την απόφαση που ελήφθη. Στην πραγματικότητα, ερευνητές έχουν υποδείξει ότι δεν υπήρξε ουδεμία επιστημονική βάση για τη λήψη της συγκεκριμένης απόφασης. Για παράδειγμα, υπογραμμίστηκε ότι δεν υπήρξε κανένα τεκμήριο σε μορφή δημοσιευμένου (ερευνητικού) υλικού που να καταδεικνύει ότι αυτή η μεταρρύθμιση είναι αποτελεσματική (Michopoulos, 2002 - Papadimitropoulos, 2003 - Polychronopoulos, 1999 - Poulis, 2001- Saiti, 2003b – Saitis - 2005b). Επιπρόσθετα στην εισαγωγική έκθεση του Νόμου 2525/1997 (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1997), δεν υπάρχει καμία αναφορά που να υποδεικνύει ότι η απόφαση που αφορά στην λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων αποτελεί το αποτέλεσμα συνεργατικής δράσης μεταξύ διαφορετικών ομάδων, και έτσι δεν υπάρχει καμία ένδειξη που να οδηγεί στο γεγονός της λήψης συμμετοχικής απόφασης.

Η συγκεκριμένη διαδικασία λήψης απόφασης, βάσει της οποίας καθορίζονται αρκετά εκπαιδευτικά ζητήματα, είναι χαρακτηριστικά μίας παραδοσιακής ιεραρχικής διοίκησης όπου οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται στο ανώτατο επίπεδο της ιεραρχικής πυραμίδας. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο μοντέλο διαδικασίας λήψης αποφάσεων όχι μόνο δημιουργεί εμπόδια στο σύστημα επικοινωνίας με τα κατώτερα επίπεδα της διοικητικής δομής αλλά επίσης μειώνει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται. Εάν τόσο ο σχεδιασμός όσο και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής πραγματοποιείται δίχως την συμμετοχή όλων (τόσο άμεσα όσο και έμμεσα) ενδιαφερόμενων εταίρων, τότε η απόφαση συγκεντρώνει λίγες πιθανότητες να είναι αποτελεσματική. Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι η πολιτική αναφορικά με την λειτουργία και την οργάνωση των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων έχει καθοριστεί δίχως «μία συνεργατική-επικοδομητική οπτική επικοινωνίας που παρέχει σημαντικές δυνατότητες για δημιουργία πρακτικών που θα οδηγήσουν σε έναν ουσιαστικό μετασχηματισμό» (Deetz and Brown, 2004, σελ. 173 – όπως παραπέμπεται στο Saiti, Eliophotou-Menon, 2009).

Αναφορικά με το Ερώτημα 2 (τον φορέα που έχει την κύρια αρμοδιότητα για την λήψη της απόφασης - the main decision maker), το Άρθρο 4 του Νόμου 2525/1997 (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1997) δίδει τη δυνατότητα στις πολιτικές και διοικητικές αρχές του υπουργείου Παιδείας να καθορίσουν λεπτομερώς το νομοθετικό πλαίσιο της λειτουργίας των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Στην περίπτωση της ίδρυσης των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, η απόφαση ελήφθη δίχως να υπάρξει προγενέστερη πρόταση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Kotsis, 2000), παρόλο που η στόχευση αυτής απόφασης ήταν να βελτιωθεί η ποιότητα της οργάνωσης και της λειτουργίας μίας σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η υπουργική απόφαση 884/3-9-1998 (βάσει της οποίας ιδρύθηκαν τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία) δημοσιεύθηκε δίχως να προηγηθεί εισαγωγική έκθεση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η συγκεκριμένη εισαγωγική έκθεση δημοσιεύθηκε τελικώς τον Νοέμβριο του 2002, αναφέροντας ότι υλοποιείται μία νέα υπουργική απόφαση 121153/13-11-2002.

Αναφορικά με το Ερώτημα 3 (η συγκεκριμένη διαδικασία – δηλαδή – που ακολουθείται για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία), φαίνεται ότι δεν υπήρξε κανένα σχέδιο δράσης για την ανάπτυξη μίας βάσης δεδομένων για την συνεχόμενη συλλογή πληροφοριών από όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης αναφορικά με την λειτουργία και την οργάνωση των Ολοήμερων δημοτικών σχολείων. Έτσι, είναι φανερό ότι δεν έλαβαν μέρος στις οργανωτικές αποφάσεις που αφορούν στην λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων οι εκπρόσωποι των διαφορετικών διοικητικών επιπέδων – ούτε και υπήρξε εκτεταμένη συμμετοχή διαφοροποιούμενων ομάδων όπως οι οργανώσεις των γονέων και των εκπαιδευτών. Επιπρόσθετα, αντί να δημοσιευθεί μία ρυθμιστική πράξη βασισμένη στο μοντέλο της συνεργατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων, η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση προχώρησε στη δημοσίευση περισσότερων από 25 υπουργικών αποφάσεων – μία πράξη που περιέπλεξε σε μεγάλο βαθμό πολλά από τα ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων (Pashalis και Tsiagis, 2001 – όπως παραπέμπεται στο Saiti, Eliophotou – Menon, 2009).

Η περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου δεν αποτελεί το πρώτο παράδειγμα περιορισμένης συμμετοχής των φορέων με επενδεδυμένο συμφέρον (stakeholders) στην λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό που αναλύσαμε σε προηγούμενη ενότητα που αφορά στην επιλογή των σχολικών ηγετών, που βασίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια που καθορίζονται από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές.

Συμπεράσματα των Saiti, Eliophotou-Menon

Στην Ελλάδα, η απόφαση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τελεί υπό την αρμοδιότητα του υπουργού Παιδείας, ενώ οι προτάσεις των διορισμένων επιτροπών για αυτές τις μεταρρυθμίσεις μπορεί να χαρακτηριστεί ότι επιτελούν μονάχα συμβουλευτικό ρόλο. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει ότι η τελική απόφαση του Υπουργού Παιδείας δεν είναι το αποτέλεσμα συνεργασίας, συμβουλευτικής και αλληλοεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών φορέων εντός της διοικητικής ιεραρχίας του Υπουργείου Παιδείας. Ως συνέπεια αυτού, οι υφιστάμενες σχέσεις μεταξύ της πολιτικής διοίκησης και των managers των εκπαιδευτικών υπηρεσιών περιορίζουν την διοικητική αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, καθότι δεν υφίσταται καμία πτυχή συμμετοχικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων ή δομημένης επικοινωνίας - δυο χαρακτηριστικά - «κλειδιά» που έχουν σημαντικό αντίκτυπο για την ποιότητα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η δομή του υπουργείου Παιδείας, μέσω του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα, περιορίζει την «διαφοροποίηση» στη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων (Saiti, Eliophotou-Menon, 2009).

Τεχνολογία της πληροφορίας στις Ελληνικές βιβλιοθήκες: προβλήματα και προοπτικές (Hartley, Trohopoulos, 1990)

Οι συγγραφείς της μελέτης πραγματοποίησαν επισκέψεις στις Ελληνικές Βιβλιοθήκες την άνοιξη του έτους 1990 με στόχο να παρουσιάσουν έκθεση στους χορηγούς της έρευνας, για τις προοπτικές και τα προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της τεχνολογίας των πληροφοριών στις Ελληνικές δημόσιες βιβλιοθήκες. Το συγκεκριμένο paper παρέχει μία σύνοψη του γενικού πλαισίου (διοικητικού, νομικού και οικονομικού) εντός του οποίου λειτουργούν οι διαφορετικοί τομείς βιβλιοθηκών στην Ελλάδα. Περιλαμβάνει επίσης μία εισαγωγή για την τρέχουσα κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης.

Μέσω της έρευνας των Hartley – Trohopoulos υπογραμμίζονται τα προβλήματα που παρεμποδίζουν την αυξημένη χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών και

πραγματοποιούνται προτάσεις για τις προοπτικές των μελλοντικών εξελίξεων στον συγκεκριμένο τομέα.

Η υφιστάμενη κατάσταση

Οι δημόσιες βιβλιοθήκες στην Ελλάδα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την νομική τους υπόσταση, τη διοικητική τους αρμοδιότητα και την ομάδα στόχευσης: Αυτές είναι οι δημόσιες, οι δημοτικές και οι παιδικές.

Δημόσιες Βιβλιοθήκες

Λειτουργούν 41 δημόσιες βιβλιοθήκες συμπεριλαμβανομένης της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας. Οι υπόλοιπες 40 δημόσιες βιβλιοθήκες κατανέμονται ανά κάθε Νομό της χώρας. Οι δημόσιες βιβλιοθήκες χρηματοδοτούνται μέσω και είναι νομικά υπόλογες στο Τμήμα Βιβλιοθηκών του Υπουργείου Παιδείας. Πρόθεση του υπουργείου είναι να υπάρξει μία βιβλιοθήκη για κάθε έναν από τους 52 νομούς που απαρτίζουν την Ελλάδα.

Παρόλο που το μέγεθος των γεωγραφικών περιοχών όπου κάθε υπηρεσία βιβλιοθήκης θα πρέπει να παρασχεθεί, ο αριθμός των ατόμων που απασχολούνται σε κάθε σύστημα βιβλιοθήκης περιορίζεται βάσει νόμου σε 10. Ο διευθυντής της βιβλιοθήκης θα πρέπει να είναι απόφοιτος Ελληνικού Πανεπιστημίου. Ο περιορισμένος αριθμός του προσωπικού που απασχολείται στις Δημόσιες Βιβλιοθήκες συνεχίζει να αποτελεί ένα περιοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη των υπηρεσιών βιβλιοθηκών σε όλους τους Νομούς της Ελλάδας.

Δημοτικές Βιβλιοθήκες

Πλέον λειτουργούν περίπου 400 δημοτικές βιβλιοθήκες – που λειτουργούν υπό την ευθύνη και αρμοδιότητα των Δήμων ή των τοπικών αρχών. Δεν υπάρχει καμία νομική υποχρέωση για τους Δήμους να παρέχουν υπηρεσίες βιβλιοθηκών με αποτέλεσμα να είναι εμφανής η διαφοροποίηση στην ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχεται από τις διάφορες δημοτικές βιβλιοθήκες. Το επίπεδο παροχής ποικίλλει ανάλογα με το «ενδιαφέρον» των τοπικών αρχόντων, την παράδοση και το ύψος/κλίματα των ιδιωτικών δωρεών.

Η Δημοτική Βιβλιοθήκη της Θεσσαλονίκης, της συμπρωτεύουσας της Ελλάδας με συνολικό πληθυσμό που υπερβαίνει το ένα εκατομμύριο, αποτελεί πιθανώς την πιο ποιοτική και ανεπτυγμένη δημοτική βιβλιοθήκη.

Παιδικές βιβλιοθήκες:

Υπάρχουν πλέον 21 βιβλιοθήκες για παιδιά στις αγροτικές περιοχές που χρηματοδοτήθηκαν αρχικά από το υπουργείο Γεωργίας. Αν και φαίνεται ως μία ασυνήθιστη πηγή οικονομικής υποστήριξης για βιβλιοθήκες, μπορεί να επεξηγηθεί ως το ενδιαφέρον για την προώθηση του αλφαριθμητισμού στις αγροτικές περιοχές και την επιδίωξη να προστατευθεί η γεωργία από την πρόληψη της περαιτέρω μετανάστευσης στις αστικές περιοχές.

Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες

Για πολλά χρόνια τα μόνα πανεπιστήμια στην Ελλάδα ήταν αυτά της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Την 20ετία μεταξύ 1970-1990 εμφανίστηκε μία έντονη πολιτική βούληση και θέληση ώστε να δημιουργηθούν ολοένα και περισσότερα πανεπιστήμια και ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια.

Η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στην Ελλάδα περιορίστηκε από την παραδοσιακή προσέγγιση της εκμάθησης βασισμένης σε προκαθορισμένα συγγράμματα, που παρέχονται από το κράτος, και της εκμάθησης που βασίζεται σε μία συγκεκριμένη «ρότα».

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι πρώτες ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες που δημιουργήθηκαν, έτειναν να είναι μικρές συλλογές που βασίζονταν στις προσφορές των μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού. Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, τα συγκεκριμένα βιβλία ενδέχεται να εμφανίζονταν στον κατάλογο των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών καθώς η κεντρική βιβλιοθήκη τελικώς ειδοποιείται για την διαθεσιμότητά τους, αν και η ίδια η εμφάνιση στη λίστα του καταλόγου δεν διασφάλιζε την πρόσβαση στα βιβλία (Hartley, Trohopoulos, 1990).

Προβλήματα και προοπτικές

Τα προβλήματα και οι προοπτικές που συνοψίζονται στο συγκεκριμένο paper αποτελούν εν πολλοίς πεπαλαιωμένα στοιχεία καθότι η δημοσίευσή του πραγματοποιήθηκε το έτος 1990. Παρόλα αυτά, οι περικοπές στο γενικότερο πλαίσιο των μέτρων λιτότητας στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, δημιουργούν εν έτη 2013 σοβαρά προβλήματα λειτουργίας των Ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών υπό σύγχρονα/σύνθετα και ολοένα και εξελισσόμενα πρότυπα βιβλιογραφικής και αρθρογραφικής ανανέωσης του γνωστικού υλικού.

Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ (J. C. PAPAGEORGIOU, 1978)

Ο γραμμικός προγραμματισμός έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα για την βέλτιστη διανομή των περιορισμένων πόρων σε διάφορους οργανισμούς. Στις περισσότερες των περιπτώσεων πραγματοποιείται η υπόθεση εργασίας, είτε ρητά είτε υπόρρητα ότι ο οργανισμός έχει μόνο έναν στόχο να επιτύχει όπως την μεγιστοποίηση του κέρδους ή την ελαχιστοποίηση του κόστους. Παρόλα αυτά, έχουν υπάρξει ορισμένες περιπτώσεις όπου παραπάνω του ενός στόχου συμπεριλαμβάνεται στην ανάλυση και πραγματοποιείται προσπάθεια να εκφραστεί το αποτέλεσμα/εκροή σε σχέση με τους διαφορετικούς οργανωσιακούς στόχους υπό τους όρους ενός αντικειμενικού κριτηρίου. Αυτή η προσπάθεια δεν είναι ποτέ εύκολη.

Έχει αναγνωριστεί ευρέως, ότι οι επιχειρησιακοί οργανισμοί θα πρέπει να επιτύχουν τελικώς περισσότερους του ενός στόχους. Οι μη-επιχειρηματικοί οργανισμοί έχουν ακόμη περισσότερους στόχους να επιτύχουν, και έτσι, η εφαρμογή του γραμμικού προγραμματισμού καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να επιτύχει ένα αριθμό αλληλοσυγκρουόμενων στόχων, ορισμένοι από τους οποίους δεν καθίστανται επιτεύξιμοι εξαιτίας ενός αριθμού περιορισμών. Η φύση αυτών των περιορισμών ποικίλλει, αλλά στις περισσότερες των περιπτώσεων οι περιορισμοί αυτοί είναι οικονομικοί. Ο προγραμματισμός στόχων μπορεί να παράσχει στους διευθυντές της εκπαίδευσης ορισμένες ιδέες σχετικά με την έκταση που μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι τους υπό τις υφιστάμενες συνθήκες. Επίσης, ο προγραμματισμός στόχων καθιστά ξεκάθαρες τις αλλαγές που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στους δείκτες εισροών και εκροών που είναι απαραίτητες για να γίνει εφικτή η επίτευξη αυτών των στόχων.

Κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού βάσει στόχων/ ή προγραμματισμού στόχων υπάρχουν πολλαπλοί στόχοι/ υπο-στόχοι που θα πρέπει να επιτευχθούν και είναι αναγκαία η ικανότητα της διοίκησης να μπορεί να παράσχει μία ταξινόμηση των συγκεκριμένων στόχων και υπο-στόχων αναφορικά με τη σημαντικότητά τους για τον οργανισμό. Παρόλο που κατά τη διαδικασία του γραμμικού προγραμματισμού η αντικειμενική λειτουργία που πρέπει να μεγιστοποιηθεί ή να ελαχιστοποιηθεί συντελεί άμεσα στην χάραξη αντικειμενικών κριτηρίων, κατά τη διαδικασία του

προγραμματισμού βάσει στόχων η διαδικασία αντικειμενικής λειτουργίας αποτελείται από τις παρεκκλίσεις μεταξύ των στόχων και ποιου ακριβώς πράγματος μπορεί να επιτευχθεί υπό τους υφιστάμενους περιορισμούς – οι συγκεκριμένες παρεκκλίσεις, που σταθμίζονται βάσει της σημαντικότητας για τον οργανισμό, θα πρέπει εν συνεχεία να ελαχιστοποιηθούν.

Η Πρακτική Άσκηση στα Ελληνικά Πανεπιστήμια: μία διερευνητική μελέτη (Mihail, 2006).

Σκοπός – Η Ελλάδα εμφανίζει τον υψηλότερο δείκτη νεανικής ανεργίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ακόμη και εάν φαίνεται ξεκάθαρο ότι η «επίμονη» ανεργία απαιτεί τολμηρά μέτρα ώστε να απορροφηθούν οι νέοι Έλληνες απόφοιτοι στην αγορά εργασίας, δεν εφαρμόζεται καμία συνεκτική πολιτική που να στοχεύει εξειδικευμένα στην συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Η συγκεκριμένη διερευνητική μελέτη προσπαθεί να εξετάσει τον θεσμό της πρακτικής άσκησης των πανεπιστημιακών φοιτητών ως έναν νέο θεσμό της αγοράς εργασίας που έχει την δυνατότητα να αυξήσει την νεανική απασχόληση στην Ελλάδα.

Σχεδιασμός/ μεθοδολογία / προσέγγιση – Με στόχο να απαντηθούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε η χρησιμοποίηση της μεθοδολογίας της διερευνητικής μελέτης-περίπτωσης. Η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε σε μία σειρά ημι-δομημένων συνεντεύξεων πρόσωπο-με-πρόσωπο, κύριος σκοπός των οποίων ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τα αποτελέσματα ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας.

Ευρήματα – Τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας υποδεικνύουν ότι η συνεργατική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όχημα διασύνδεσης της γνωσιακής βάσης με την πρακτική εξάσκηση στην εργασία, και να βελτιώσει τους δείκτες απασχολησιμότητας των φοιτητών μετά την αποφοίτησή τους (Mihail, 2006).

Σύντομη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση (Mihail, 2006)

Οι ακαδημαϊκές μαθητείες οδηγούν στην οργάνωση και τοποθέτηση των φοιτητών σε ιδιωτικές επιχειρήσεις και άλλους οργανισμούς ώστε να εμπλουτιστεί η εργασιακή τους εμπειρία ώστε οι φοιτητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα συμπληρώσουν την θεωρητική τους εκπαίδευση. Ενώ οι φοιτητές βρίσκονται ακόμη στο πανεπιστήμιο και παρακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών τους, τα προγράμματα πρακτικής άσκησης μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν έναν πυρήνα δεξιοτήτων στις οποίες βασίζεται η παγκόσμια αγορά εργασίας --- οι δεξιότητες αυτές στην σύγχρονη εργασιακή εποχή που ζούμε θεωρούνται προαπαιτούμενες, όπως οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, η αύξηση του βαθμού αυτοπεποίθησης και η βελτίωση των εσωτερικών κινήτρων (Gill and Lashine, 2003 - Dennis, 1996 – όπως παραπέμπεται στο Mihail, 2006). Η εργασιακή εμπειρία διαμέσου συνεργατικών προγραμμάτων παρέχει έναν αξιόπιστο και λειτουργικό μέσο για να εξομαλυνθεί η δύσκολη διαδικασία μετάβασης από το ακαδημαϊκό στο εργασιακό περιβάλλον (Garavan and Murphy, 2001; Collin and Tynjalla, 2003 – όπως παραπέμπεται στο Mihail, 2006). Στην πραγματικότητα, οι μαθητείες/τα προγράμματα πρακτικής άσκησης βελτιώνουν τις ευκαιρίες απασχόλησης για τους φοιτητές καθώς τους επιτρέπουν να εξασκήσουν τις εργασιακές τους δεξιότητες και αξίες, να εστιάσουν στις επιλογές καριέρας τους, να έχουν απευθείας πρόσβαση στις πηγές εύρεσης απασχόλησης, ακόμη και να «εντυπωσιάσουν» πιθανούς μελλοντικούς εργοδότες.

Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές που έχουν πραγματοποιήσει πρακτική άσκηση τείνουν να βρίσκουν εργασία μετά την αποφοίτησή τους γρηγορότερα από όσους δεν είχαν πραγματοποιήσει (Knouse et al., 1999). Οι συμμετέχουσες επιχειρήσεις στα προγράμματα πρακτικής άσκησης αποκομίζουν επίσης σημαντικά οφέλη. Οι φοιτητές που πραγματοποιούν πρακτική άσκηση εκπροσωπούν ένα ευέλικτο και υψηλής ποιότητας εργατικό δυναμικό ως πρόσθετο στους υφιστάμενους ανθρώπινους πόρους (Curtis and Lucas, 2001). Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εταιρείες, ειδικότερα οι μικρές, έχουν την τάση να προσφέρουν προγράμματα πρακτικής άσκησης ως ένα αξιόπιστο μέσο διασφάλισης σταθερής ροής μορφωμένων, και

ταλαντούχων υπαλλήλων (Ellis, 2000, Brindley and Ritchie, 2000, Callanan and Benzing, 2004).

Στην προσπάθεια ανάλυσης των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης που παρέχουν τα πανεπιστήμια, η γενική υπόθεση που ισχύει είναι ότι η σύγχρονη οικονομία της γνώσης απαιτεί μία «εκρηκτική βελτίωση» των δεξιοτήτων των αποφοίτων και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιχειρούν να εφαρμόσουν καινοτόμες μεταρρυθμίσεις ώστε να παράσχουν στους φοιτητές τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εισαγωγή τους σε εταιρείες υψηλής απόδοσης. Η υπόθεση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη φαίνεται συμβατή με το πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων και μισθών. Όμως, μπορεί να μην είναι τόσο συμβατή εάν επεκταθεί η ανάλυση πέραν της αμειβομένης εργασίας.

Οι στόχοι της μελέτης

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να παράσχει ορισμένα στοιχεία αναφορικά με την διαδικασία κοινωνικοποίησης και την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων ακαδημαϊκών προγραμμάτων πρακτικής άσκησης. Έτσι, ο στόχος του paper του Mihail είναι να αξιολογήσει τα συγκεκριμένα προγράμματα εκμάθησης-μαθητείας που βασίζονται στην τοποθέτηση σε θέση εργασίας από την άποψη των μαθητευόμενων. Διερευνήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

. Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές και πώς αξιολογούν την εμπειρία εκμάθησης στον εργασιακό χώρο για την εξέλιξη της καριέρας τους ενώ παράλληλα παρακολουθούν τις σπουδές τους;

. Τι αναμένουν οι φοιτητές σε όρους απόκτησης δεξιοτήτων πριν να απασχοληθούν σε μία εταιρία, και ποιά είναι τα σχετικά οφέλη που αντιλαμβάνονται ως σημαντικά κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος πρακτικής άσκησης (work-based programme);

. Ποιες είναι οι κύριες αδυναμίες του τρέχοντος συνεργατικού εκπαιδευτικού προγράμματος όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι, και ως συνέπεια ποιες είναι οι προτάσεις τους για πιθανή βελτίωση; (Mihail, 2006).

Ερευνητική μέθοδος (Mihail, 2006)

Με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε η μεθοδολογία της διερευνητικής μελέτης περίπτωσης. Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος προτιμάται όταν τίθενται ερευνητικά ερωτήματα όπως «γιατί;» και «πώς;». Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, η συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιεί πιο εκλεπτυσμένες μεθόδους ώστε να αποκαλύψει τις λεπτομέρειες των εργασιακών εμπειριών των φοιτητών και να παράσχει σημαντικά στοιχεία για τις δυναμικές και τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην εκμάθηση που βασίζεται στην απασχόληση/εργασία. Σύμφωνα με τους Greenbank, Garavan και Murphy μόνο η ποιοτική ανάλυση που βασίζεται σε συνεντεύξεις εις βάθος με ερωτήσεις ανοικτού τύπου μπορεί να «συλλάβει» τις συναισθηματικές εμπειρίες των προπτυχιακών φοιτητών που συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης.

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε, όπως προαναφέρθηκε, σε μία σειρά ημι-δομημένων συνεντεύξεων πρόσωπο-με-πρόσωπο που στόχο είχαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα αποτελέσματα ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού προγράμματος μεταξύ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας – με την παράλληλη τοποθέτηση φοιτητών σε εταιρείες με έδρα την πόλη της Θεσσαλονίκης.

Ευρήματα/Συμπεράσματα της μελέτης (Mihail, 2006)

Το πρώτο ερευνητικό ζήτημα αυτής της μελέτης είχε να κάνει με την αξιολόγηση του συνεργατικού προγράμματος μεταξύ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και εταιριών με έδρα την πόλη της Θεσσαλονίκης, ως μία συνολικότερη εμπειρία βασισμένη στην πρακτική εργασιακή άσκηση. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού συγκρίθηκαν οι προσδοκίες των φοιτητών σε όρους απόκτησης δεξιοτήτων σε σχέση με τα σχετικά οφέλη που υπήρξαν στην πραγματικότητα κατά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης. Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, αντιλαμβάνονται δεξιότητες – «κλειδιά», όπως η διαχείριση του χρόνου, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ομαδική εργασία, η ικανότητα να θέτουν προτεραιότητα στα καθήκοντα που έχουν αναλάβει και η εξειδικευμένη γνώση, ότι ενισχύθηκαν σημαντικά μέσω της εργασιακής εμπειρίας

που τους προσέφερε το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης στο οποίο συμμετείχαν. Υπό αυτήν την οπτική, τα οφέλη της εκμάθησης που βασίστηκε στην πρακτική εργασία υπερέβησαν κατά πολύ τις προσδοκίες.

Το δεύτερο ερευνητικό ζήτημα της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η παροχή μίας συνολικής αξιολόγησης του προγράμματος πρακτικής άσκησης από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Παρόλο που οι φοιτητές ανέφεραν ότι δεν διέθεταν τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις εταιρείες που προσελάμβαναν προσωπικό κατά την πρώτη φάση (φάση επικοινωνίας), εντούτοις αναγνώρισαν ότι η φάση εισόδου στο πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης, αποτέλεσε μία σχετικά ομαλά και αρκετά παραγωγική διαδικασία. Πέραν της οικοδόμησης δεξιοτήτων απασχολησιμότητας που υπερέβησαν τις προσδοκίες των φοιτητών, υπήρξαν και μειονεκτήματα στο συνεργατικό πρόγραμμα μαθητείας τα οποία και αναδείχθηκαν μέσω των ερευνώμενων. Αυτά είχαν να κάνουν (α) με το πολύ περιορισμένο διάστημα απασχόλησης – τουτέστιν μόλις τρεις μήνες περίοδος πρακτικής άσκησης (β) χαμηλή αμοιβή και (γ) αυξημένο ωράριο εργασίας, που αποτέλεσαν τα κύρια εμπόδια που αντιμετώπισαν όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Τελικά, όμως, το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της πρακτικής άσκησης των φοιτητών θα πρέπει να είναι το «χτίσιμο» καλύτερων ευκαιριών απασχόλησης (job opportunities) για τους συμμετέχοντες φοιτητές. Τα σχόλια των μαθητευόμενων φοιτητών σχετικά με τις προοπτικές εισόδου τους στην αγορά εργασίας μετά την αποφοίτησή τους ήταν πολύ ενθαρρυντικά.

Εννέα στους 11 ερευνώμενους που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις θεωρούσαν ότι η πρακτική εμπειρία στο πεδίο της εργασίας καθιστούσε μεγαλύτερη την αξία τους στην αγορά εργασίας (marketable) – ως υπαλλήλους έτοιμους να απασχοληθούν. Ακόμη πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι, τα θετικά αισθήματα και αντιλήψεις των φοιτητών ενισχύονταν από μία μετρήσιμη βελτίωση της απασχολησιμότητάς τους. Πράγματι, στις επτά από τις εννέα μαθητείες στον ιδιωτικό τομέα αναφέρθηκαν ανοίγματα νέων θέσεων εργασίας για αποφοίτους που είχαν πραγματοποιήσει πρακτική άσκηση σε ιδιωτικές επιχειρήσεις.

Συνολικά, το συνεργατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που μελετήθηκε από τον Mihail φαίνεται ότι στέφθηκε με επιτυχία. Οι δομικές αδυναμίες του προγράμματος σχετίστηκαν με το περιορισμένο χρονικό διάστημα απασχόλησης/πρακτικής άσκησης, την χαμηλή αμοιβή των φοιτητών και τις αυξημένες ώρες εργασίας που αρκετές φορές είναι ασύμβατες με τον επιτυχημένο συνδυασμό των σπουδών των

φοιτητών με την αμειβομένη εργασία. Οι φοιτητές θεώρησαν ως σημαντικές και θεμελιώδεις αλλαγές την προοπτική ενός τροποποιημένου προγράμματος πρακτικής άσκησης που να διαρκεί συνολικά έξι έως εννέα μήνες, μία αύξηση στην αμοιβή τους που να εξισώνεται με το κατώτατο επίπεδο μισθού, και την απασχόλησή τους με όρους μερικής απασχόλησης. Τα Ελληνικά Πανεπιστήμια μπορούν να προβούν στην επιτυχημένη αυτή προσαρμοστική αλλαγή και βελτίωση μόνο μέσω της έγκρισης και της συναίνεσης από το επίπεδο της κεντρικής κυβέρνησης. Εάν αυτό δεν καταστεί δυνατό, η καλύτερη εναλλακτική είναι να υπάρξει μία πιστοποίηση για το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης που να συνδυάζεται την απόκτηση του πτυχίου, ώστε να αντιμετωπιστούν οι αποθαρρυντικές χρονικές διαστάσεις/διάρκεια του προγράμματος.

Η επέκταση της διάρκειας του προγράμματος πρακτικής άσκησης μπορεί, ενδεχομένως, να παράσχει κίνητρα στις εταιρείες που συνεργάζονται με τα Πανεπιστήμια ώστε να αυξήσουν προοδευτικά τις παρεχόμενες αμοιβές βάσει της αυξανόμενης παραγωγικότητας των μαθητευόμενων έπειτα από τους πρώτους μήνες απασχόλησης των τελευταίων.

Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα θα μπορούσε να καταστεί πιο ελκυστικό στους προπτυχιακού φοιτητές εάν τα πανεπιστήμια συμμετείχαν εξ'ιδίων ως οργανισμοί που απασχολούν προσωπικό (employing organizations) υιοθετώντας παρόμοιες πρακτικές με αυτές των Κολεγίων της Βόρειας Αμερικής (Mihail, 2005; Mihail and Karalioroulou, 2005 – όπως παραπέμπεται στο Mihail, 2006).

Πράγματι, τα ακαδημαϊκά τμήματα και έτερες πανεπιστημιακές υπηρεσίες που επιτυγχάνουν να διασφαλίσουν ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης, μπορούν να επιλέξουν με άμεσο τρόπο τους πιο ικανούς φοιτητές ως συμπληρωματικό ανθρώπινο δυναμικό με τελικό στόχο την βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών τους (Mihail, 2006).

Φοιτητές Ελληνικών Πανεπιστημίων: ένα αποθαρρυσμένο εργατικό δυναμικό (Mihail, Karalioroulou, 2005)

Στόχος της μελέτης – Η σημαντικότητα των νέων, καταρτισμένων και με υψηλό μορφωτικό επίπεδο εργαζομένων για την ελληνική αγορά εργασίας έχει εν πολλοίς αγνοηθεί σε μελέτες που έχουν στόχο να εντοπίσουν το ζήτημα του χαμηλού βαθμού συμμετοχής τους στο εργατικό δυναμικό της χώρας. Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στην απροθυμία των Ελλήνων φοιτητών να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να συνδυάσουν τις σπουδές τους με την αμειβομένη εργασία. Το συγκεκριμένο άρθρο αναφέρεται σε μελέτη που είχε ως στόχο να εξετάσει τον βαθμό κατά τον οποίο οι πανεπιστημιακοί φοιτητές στην Ελλάδα αναζητούν να εργασθούν κατά τη διάρκεια των εξαμήνων και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τον συνδυασμό των σπουδών τους και της αμειβομένης εργασίας.

Σχεδιασμός/ μεθοδολογία /προσέγγιση – Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2003 και είχε ως δείγμα της 466 προπτυχιακούς φοιτητές πλήρους φοίτησης στο Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την παράλληλη πλήρη φοίτηση στο πανεπιστήμιο και την πλήρη απασχόληση.

Ευρήματα – Μέσω της έρευνας βρέθηκε ότι μόλις το 22 τοις εκατό των φοιτητών είχαν εισέλθει σε καθεστώς αμειβομένης απασχόλησης, ενώ παράλληλα ο δείκτης μη-εργασιακής δραστηριότητας (inactivity rate) είναι πολύ υψηλός, προσεγγίζοντας το 55 τοις εκατό. Παρόλο που αρκετοί φοιτητές αξιολογούν την απασχολησιμότητα έπειτα από την αποφοίτησή τους ως το κύριο κίνητρο για την προγενέστερη είσοδό τους στην αγορά εργασίας, εντούτοις η πλειονότητα των φοιτητών αποθαρρύνονται από το να αναζητήσουν εργασία εξαιτίας της ασυμβατότητας με την πλήρη φοίτηση (παρακολούθηση προγράμματος σπουδών) και την έλλειψη εργασιακών ευκαιριών.

Πρακτικές επισημάνσεις για αλλαγή – Για το λύσιμο αυτού του γόρδιου δεσμού, το ερευνητικό άρθρο των Mihail- Karalioroulou διερευνά την ιδέα της αναδόμησης της εσωτερικής αγοράς εργασίας στα Ελληνικά πανεπιστήμια μέσω της επέκτασης των υπηρεσιών και της προσφοράς θέσεων εργασίας μερικής απασχόλησης στους φοιτητές τους.

Σύντομη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση (Mihail, Karaliopoulou, 2005)

Μεταξύ των νεότερων ατόμων, ηλικίας 20 έως 24 ετών, υφίσταται μία συνεχιζόμενη καθοδική τάση στους δείκτες απασχόλησης τα τελευταία χρόνια. Η συγκεκριμένη καθοδική τάση αποδίδεται από τους διαμορφωτές πολιτικής στο γεγονός ότι η νεολαία της Ελλάδας τείνει να βρίσκεται για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, και στην απροθυμία των Ελλήνων φοιτητών να εισέλθουν στην αγορά εργασίας κατά τη διάρκεια των φοιτητικών τους χρόνων (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλειας, 2002, σελ. 16). Παρόλα αυτά, δεν υφίσταται καμία θεμελιωμένη επεξήγηση σχετικά με την απροθυμία των φοιτητών να συνδυάσουν τις σπουδές τους με την εργασία. Έτσι, διαμορφώθηκε το κύριο ερευνητικό ερώτημα: γιατί η πλειονότητα των 80.000 φοιτητών που εισέρχονται στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης κάθε χρόνο είναι απρόθυμη να εργασθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών;

Αν και υπάρχουν διαθέσιμες πληροφορίες αναφορικά με τα ποσοστά απασχόλησης των νέων στην χώρα, εντούτοις εντοπίζεται κενό αναφορικά με τα σχετικά δεδομένα για ένα αρκετά μεγάλο τμήμα της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας: τους πανεπιστημιακούς φοιτητές. Η συγκεκριμένη μελέτη αφορά στην διεξαγωγή έρευνας σε 466 προπτυχιακούς φοιτητές πανεπιστημίων και επιχειρεί να αναπληρώσει δύο σημαντικά ερευνητικά κενά: να δώσει στοιχεία σχετικά με τους Έλληνες φοιτητές που δεν εργάζονται και να επεξεργαστεί τους δείκτες των άνεργων και μη-ενεργών φοιτητών – και δεύτερον, να εξετάσει τις κύριες αιτίες που οδηγούν στις στάσεις των φοιτητών σχετικά με την αμειβομένη εργασία.

Συνταιριασμός των αναγκών των εργοδοτών και των φοιτητών

Οι σύγχρονες εταιρίες επιζητούν πολύ περισσότερα προσόντα από όσα μπορεί να αποκομίσει ένας φοιτητής παρακολουθώντας τα ακαδημαϊκά μαθήματα. Οι σύγχρονες εταιρίες αναζητούν αποφοίτους με εκτεταμένες δεξιότητες που θα αποτελέσουν πρόσθετο ενεργητικό στοιχείο για τον οργανισμό από την πρώτη ημέρα που θα εισέλθουν στην εργασία. Ο Ellis (2000, σελ. 35) υπογραμμίζει ότι σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, οι εργοδότες μένουν συχνά απογοητευμένοι από τις πρακτικές δεξιότητες των νέων υπαλλήλων τους. Ως μέσο για να αντιμετωπιστεί το

συγκεκριμένο κενό δεξιοτήτων, οι ειδικοί συστήνουν στους φοιτητές να αυξήσουν τις προοπτικές της μακροπρόθεσμης καριέρας τους δια μέσου της αμειβομένης εργασιακής εμπειρίας/ (προγράμματα πρακτικής άσκησης).

Ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών, ο κεντρικός οργανισμός που εκπροσωπεί τις βιομηχανίες και τις ιδιωτικές επιχειρήσεις στην Ελλάδα, επιστά την προσοχή και εγείρει τις ίδιες ανησυχίες σχετικά με την Ελληνική αγορά εργασίας. Οι Έλληνες εργοδότες έχουν υιοθετήσει την έκθεση της Εθνικής Επιτροπής Ανταγωνιστικότητας και Ανάπτυξης που σημειώνει την αποτυχία του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ιδρύσει μία αποτελεσματική διασύνδεση με τους οργανισμούς της αγοράς. Πράγματι, ο ΣΕΒ ισχυρίζεται ότι η έλλειψη εκμάθησης που να βασίζεται στην εργασιακή εμπειρία μέσω προγραμμάτων πρακτικής άσκησης ή έτερων μηχανισμών τοποθέτησης στην αγορά εργασίας, αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα που παρεμποδίζει την Ελληνική νεολαία από την ανάπτυξη εργασιακών δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν τις προοπτικές απασχολησιμότητάς τους (Federation of Greek Industries, 2003).

Πρόσφατες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξαν ότι η εργασία, πέραν της υποβοήθησης της κάλυψης των δαπανών διαβίωσης, τείνει να αυξάνει τον βαθμό απασχολησιμότητας των φοιτητών (Curtis and Lucas, 2001; Watts and Pickering, 2000). Υπάρχουν ερευνητικές αποδείξεις που καταδεικνύουν ότι οι φοιτητές που συγκεντρώνουν και αυξάνουν την εργασιακή τους εμπειρία κατά την διάρκεια των σπουδών τους, είναι καλύτερα καταρτισμένοι ως απόφοιτοι για την συνταίριαξη των προσωπικών και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων και εργασιακών «χαρισμάτων» που επιζητούν οι εργοδότες στην αγορά εργασίας (Davies, 2000).

Έχοντας σημειώσει παραπάνω το σχετικό κενό και την απροθυμία των Ελλήνων φοιτητών να εργασθούν παράλληλα με τις σπουδές τους, το κύρια αποτέλεσμα της απουσίας τους από την εργασία έχει να κάνει με την μείωση των προοπτικών τους να ακολουθήσουν καριέρα ως απόφοιτοι πανεπιστημιακού ιδρύματος.

Το κύριο σημείο του ζητήματος είναι ότι οι γυναίκες και οι νεαρότεροι σε ηλικία εργαζόμενοι τείνουν να απασχολούνται κυρίως σε υπηρεσίες, όπως ξενοδοχεία, εστιατόρια, λιανικό εμπόριο, και υπαλληλικές θέσεις εργασίας ως πιο συχνά απασχολούμενοι υπό όρους ευέλικτων εργασιακών ρυθμίσεων. Οι εργοδότες τείνουν να προσφέρουν θέσεις απασχόλησης κυρίως σε νέους ανθρώπους με ωράριο εργασίας εκτός της κοινωνικής ζωής, δίδοντας μία σχετικά χαμηλή αμοιβή (Lucas και Ralston, 1996). Παρότι υπάρχουν μεγάλες προοπτικές από την οπτική της ζήτησης για εργασία

φοιτητών, υπάρχουν λίγες διαθέσιμες πληροφορίες για την οπτική της προσφοράς. Έτσι, ο στόχος της εμπειρικής έρευνας των Mihail, Karaliopoulou ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με την αμειβομένη εργασία κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών τους. Διερευνήθηκαν οι στάσεις ως προς την εργασία από δύο διαφορετικές ομάδες προπτυχιακών φοιτητών: τους οικονομικά ανενεργούς φοιτητές που δεν εκδήλωναν καμία πρόθεση να εργασθούν, και τους άνεργους φοιτητές που αναζητούσαν εργασία. Η έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει τις επιφυλάξεις των μη-εργαζόμενων φοιτητών και τα απαραίτητα κίνητρα ώστε να καθοριστεί μία κατεύθυνση πολιτικής που να στοχεύει προς την ενθάρρυνση των φοιτητών ώστε να συνδυάσουν τις ακαδημαϊκές σπουδές και την εργασιακή εμπειρία με τελικό στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν:

- . Σε ποιο βαθμό επιζητούν οι φοιτητές να εισέλθουν στην αγορά εργασίας κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα;
- . Ποιες είναι οι κύριες αιτίες για την αποφυγή της απασχόλησης όπως εκλαμβάνεται από τους ίδιους τους φοιτητές;
- . Ποια είναι τα κύρια κίνητρα των άνεργων φοιτητών ώστε να επιθυμούν να συνδυάσουν την μελέτη με την αμειβομένη εργασία;
- . Ποιες είναι οι προτιμητέες μορφές απασχόλησης από τους φοιτητές που αναζητούν εργασία;
- . Ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι άνεργοι φοιτητές ώστε να προσεγγίσουν πιθανούς εργοδότες;

Μεθοδολογία και ευρήματα

Για την διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών σχετικά με την παράλληλη φοίτηση και πλήρη απασχόληση χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη διερεύνηση έπρεπε αναγκαστικά να είναι επιλεκτική – επιλέχθηκαν από το δείγμα της έρευνας οι φοιτητές που δεν είναι πρόθυμοι να απασχοληθούν, και αξιολογήθηκαν οι λόγοι για την απόφασή τους αυτή. Για την αξιολόγηση των αιτιών για την επιλογή της μη-εργασίας, ζητήθηκε από τους φοιτητές να βαθμολογήσουν την σημαντικότητα των παραγόντων με μία κλίμακα βαθμολόγησης από το 1 έως το 5 (όσο υψηλότερος ο βαθμός, τόσο πιο σημαντικός και ο παράγοντας στην ανάλυση). Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δείγμα 466 προπτυχιακών πανεπιστημιακών φοιτητών

πλήρους φοίτησης στο Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τον Μάιο του 2003. Από τα συνολικά 466 άτομα του δείγματος, 153 ήταν άνδρες και 313 γυναίκες, ηλικίας άνω των 18 ετών.

Τα δύο αυτά Πανεπιστήμια, με έδρα τη Θεσσαλονίκη, είναι δύο από τα μεγαλύτερα της χώρας παρέχοντας ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης στην πλειονότητα των νέων που σπουδάζουν στη Βόρεια Ελλάδα. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 307 φοιτητές που παρακολουθούσαν όλοι το πρόγραμμα σπουδών καθόλη τη διάρκεια του τετραετούς προγράμματος της Διοίκησης Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας, και έτσι ο δείκτης απόκρισης για όσους παρακολουθούσαν τα μαθήματα έφθασε στο απόλυτο 100 τοις εκατό. Τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από φοιτητές που είχαν εγγραφεί στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - με το δείγμα να «διαχέεται» σε αρκετές Σχολές και Τμήματα του συγκεκριμένου δημόσιου ακαδημαϊκού ιδρύματος (Mihail, Karalioroulou, 2005).

Αποθαρρυσμένοι φοιτητές

Τα ευρήματα που αναφέρονται στην ερευνητική εργασία των Mihail, Karalioroulou υποδεικνύουν ότι η μεγάλη πλειονότητα των φοιτητών δεν εργάζεται. Μεταξύ των αρρένων σπουδαστών το 64 τοις εκατό δεν εργάζεται ενώ το ποσοστό για τις γυναίκες είναι ακόμη υψηλότερο και κυμαίνεται στο 70 τοις εκατό. Έτσι, ο γενικός δείκτης απασχόλησης για τους φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα κυμάνθηκε στο εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό του 32 τοις εκατό. Από τους απαντώντες, μόλις το 22 τοις εκατό είναι μισθωτοί/απασχολούμενοι ενώ το υπόλοιπο 10 τοις εκατό αποτελείται από αυτοαπασχολούμενους και από όσους εργάζονται σε οικογενειακές επιχειρήσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι, σε παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Βρετανικά Πανεπιστήμια βρέθηκε ότι οι δείκτες απασχόλησης ήταν κατά πολύ υψηλότεροι από αυτούς στην Ελλάδα, και κυμαίνονταν μεταξύ 59 και 72 τοις εκατό (Curtis και Williams, 2002, σελ. 7).

Ο δείκτης ανεργίας που μετρήθηκε μέσω αυτής της έρευνας προσέγγισε το 12 τοις εκατό. Ο συγκεκριμένος δείκτης αποτελεί ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό συγκριτικά με το 25 τοις εκατό, που είναι ο εθνικός μέσος όρος για την νεανική ανεργία στην Ελλάδα (για το έτος 2005 όπως αναφέρεται στην έρευνα των Mihail – Karalioroulou, 2005).

Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση μπορεί να επεξηγηθεί σχετικά εύκολα δοθέντος του γεγονότος ότι οι νέοι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση στην αγορά εργασίας σε σχέση με όσους έχουν ολοκληρώσει χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ίσως το πιο σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες σε αυτήν είναι εντελώς ανενεργοί, δηλαδή ούτε αναζητούν εργασία ούτε προτίθενται να αναζητήσουν. Αυτός ο μεγάλος αριθμός των οικονομικά ανενεργών μαθητών που δεν επιθυμούν να αναζητήσουν εργασία, αυξάνει περαιτέρω τον εθνικό δείκτη ανεργίας, που είναι ο υψηλότερος στην Ε.Ε. (35,6 τοις εκατό, συγκριτικά με το 26,7 τοις εκατό που αποτελεί τον μέσο όρο για την Ε.Ε. --- στοιχεία έρευνας Mihail, Karaliopoulou, 2005). Περίπου 6 στις 10 φοιτήτριες είναι οικονομικά ανενεργές συγκριτικά με την αναλογία 5 στους 10 για τους άντρες φοιτητές. Πάντως, όταν οι φοιτήτριες συμμετέχουν στην αγορά εργασίας έχουν καλύτερες προοπτικές να βρουν εργασία καθώς ο καταγεγραμμένος δείκτης ανεργίας για αυτή την ομάδα είναι χαμηλότερος από αυτόν των φοιτητών (11 τοις εκατό σε σχέση με το 14 τοις εκατό – στοιχεία έρευνας Mihail, Karaliopoulou, 2005).

Ο μεγάλος αριθμός ανενεργών προπτυχιακών φοιτητών σε ότι αφορά την πρόθεση εισόδου στην αγορά εργασίας σίγουρα αποτελεί άξονα για περαιτέρω διερεύνηση, και ειδικότερα σε ότι αφορά τις στάσεις των φοιτητών απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, μέσω της έρευνας των Mihail-Karaliopoulou ζητήθηκε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν μία σειρά πιθανών αιτιών για τους οποίους παραμένουν ανενεργοί στην τοπική αγορά εργασίας.

Δύο λόγοι αξιολογήθηκαν ως πολύ σημαντικοί (με βαθμό 4) από τις οικονομικά ανενεργές φοιτήτριες: η αντίληψη σχετικά με την έλλειψη διαθέσιμων θέσεων εργασίας – και η πεποίθησή τους ότι η διένεξη του προγράμματος της παρακολούθησης των φοιτητικών μαθημάτων με αυτό της εργασίας καθιστά απαγορευτική την προσπάθεια να συνδυαστούν οι δύο δραστηριότητες. Οι άντρες φοιτητές, εν γένει, διαφώνησαν κάθετα με την ιδέα της εργασίας ή ακόμη και την προοπτική απασχόλησης κατά το διάστημα της πλήρους φοίτησής τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Το ερευνητικό μέρος εκπονήθηκε στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας με τίτλο «Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αντιλήψεις και προσδοκίες σπουδαστών, για το επίπεδο σπουδών και την επαγγελματική τους αποκατάσταση». Η έρευνα διεκπεραιώθηκε το χρονικό διάστημα από 9/09/2013 έως 14/10/2013, στο Α.Τ.Ε.Ι. Πειραιά.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 302 φοιτητές του Α.Τ.Ε.Ι. Πειραιά όλων των ακαδημαϊκών ετών από όλα τα τμήματα του Ιδρύματος. (ο αριθμός επιλογής φοιτητών από κάθε τμήμα πραγματοποιήθηκε μετά από ανάλογο υπολογισμό του συνολικού πλήθους του τμήματος επί του Ιδρύματος).

Η διαδικασία συλλογής πληροφοριών της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου 42 ερωτήσεων. Η διαδικασία διανομής εκτελέστηκε με τη μέθοδο πρόσωπο με πρόσωπο, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS και αναλύονται ποσοστιαία.

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η καταγραφή και η κατανόηση των αντιλήψεων των φοιτητών σχετικά με, το επίπεδο σπουδών του Ιδρύματος σε σχέση με την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Παρακάτω παρουσιάζονται σε μορφή πίνακα συνολικά τα ποσοστά απαντήσεων όλου του Ιδρύματος ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου και επτά διαγράμματα σε μορφή πίτας. Τέλος αναλύονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας από τα ποσοστιαία αποτελέσματα των απαντήσεων.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΦΥΛΟ

| | |
|---------|-------|
| ΑΝΔΡΑΣ | 67,6% |
| ΓΥΝΑΙΚΑ | 32,4% |

Σχεδόν το 70% του δείγματος είναι άνδρες. Λόγω των πολλών τμημάτων της ΣΤΕΦ που αποτελείται κυρίως από το ανδρικό φύλο σε συντριπτικά ποσοστά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΗΛΙΚΙΑ

| | |
|---------------|-------|
| ΚΑΤΩ ΑΠΟ 20 | 35,4% |
| ΑΠΟ 21 ΕΩΣ 24 | 54,9% |
| ΑΠΟ 25 ΕΩΣ 28 | 8,1% |
| ΠΑΝΩ ΑΠΟ 29 | 1,0% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΤΜΗΜΑΤΑ

| | |
|---|-------|
| ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ | 10,1% |
| ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΜΙΚΩΝ | 10,1% |
| ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ | 9,1% |
| ΜΗΧ.ΗΛΕΚΤ.ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ | 6,4% |
| ΚΛΩΣΤΟΨΦΑΝΤΟΥΡΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ | 3,7% |
| ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ | 15,5% |
| ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ | 9,8% |
| ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ | 12,1% |
| ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ | 19,5% |
| ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ | 3,4% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

| | |
|----------------|-------|
| 1ο ΕΤΟΣ | 13,5% |
| 2ο ΕΤΟΣ | 20,9% |
| 3ο ΕΤΟΣ | 16,2% |
| 4ο ΕΤΟΣ | 25,3% |
| ΠΤΥΧΙΟ | 23,6% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΤΟΠΟΣ ΜΟΝΙΜΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

| | |
|----------------------|-------|
| ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 77,8% |
| ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ | 2,7% |
| ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 0,7% |
| ΝΗΣΙΑ ΑΙΓΑΙΟΥ | 5,4% |
| ΝΗΣΙΑ ΙΟΝΙΟΥ | 1,7% |
| ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 8,1% |
| ΚΡΗΤΗ | 0,7% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Με βάση τις δηλώσεις προτίμησης σου για τις πανελλήνιες το τμήμα το οποίο επέλεξες ήταν:

| | |
|------------------------------------|-------|
| Η ΠΡΩΤΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | 34,0% |
| ΜΕΣΑ ΣΤΙΣ 5 ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ | 49,5% |
| ΑΛΛΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | 15,8% |

Ένας στους δύο φοιτητές δηλώνουν ότι είχαν το συγκεκριμένο ΤΕΙ στις πρώτες 5 επιλογές. Ενώ το 34% ως πρώτη επιλογή.

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΕΠΗΡΕΑΣΕ ΚΑΘΕΝΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΝ ΑΠΟΦΑΣΗ ΣΟΥ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΕΙΣ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΝΗΚΕΙΣ?

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Συμβουλή παρότρυνση από τους γονείς για επιλογή του Ιδρύματος

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 59,8% |
| ΛΙΓΟ | 22,9% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 19,5% |
| ΠΟΛΥ | 13,1% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 5,7% |

Το 60% των φοιτητών δεν επηρεάστηκε από τους γονείς του. Συντριπτικό είναι το ποσοστό μη επηρεασμού από τους γονείς εάν υπολογίσουμε τα ποσοστά από μέτρια έως καθόλου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Συμβουλή παρότρυνση από τους καθηγητές

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 39,4% |
| ΛΙΓΟ | 19,5% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 23,9% |
| ΠΟΛΥ | 10,4% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 5,1% |

Αντίθετα με το προηγούμενο πίνακα εδώ βλέπουμε τα ποσοστά επηρεασμού από καθηγητές να ανεβαίνουν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Επίδραση από άλλα άτομα του συγγενικού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 36,4% |
| ΛΙΓΟ | 22,2% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 20,2% |
| ΠΟΛΥ | 11,4% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 7,4% |

Εξίσου τα ποσοστά είναι περίπου τα ίδια με τον προηγούμενο πίνακα και σε αυτή τη κατηγορία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Ενδιαφέρον για το αντικείμενο

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 2,4% |
| ΛΙΓΟ | 5,1% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 20,9% |
| ΠΟΛΥ | 36,4% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 33,3% |

Σε ποσοστό 70% οι φοιτητές επηρεάστηκαν από το ενδιαφέρον για το αντικείμενο

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 6,4% |
| ΛΙΓΟ | 8,4% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 31,0% |
| ΠΟΛΥ | 32,0% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 20,5% |

Το 52% των φοιτητών επέλεξε το Ίδρυμα λόγω προσδοκίας για επαγγελματική αποκατάσταση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 15,8% |
| ΛΙΓΟ | 16,8% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 35,4% |
| ΠΟΛΥ | 21,2% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 8,8% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Εξασφάλιση υψηλών οικονομικών απολαβών

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 8,8% |
| ΛΙΓΟ | 10,8% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 37,4% |
| ΠΟΛΥ | 28,6% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 12,8% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Εξασφάλιση κοινωνικής καταξίωσης

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 17,5% |
| ΛΙΓΟ | 14,1% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 38,0% |
| ΠΟΛΥ | 18,9% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 9,1% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 49,8 |
| ΛΙΓΟ | 11,4 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 14,4 |
| ΠΟΛΥ | 10,8 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 11,8 |

Το 50 % των φοιτητών απάντησε ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου από την ενδεχόμενη αποτυχία εισαγωγής σε άλλη σχολή.

Συμπερασματικά να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τα ποσοστά των πινάκων 7,8,9 Οι φοιτητές του ΤΕΙ Πειραιά επηρεάστηκαν πιο εύκολα από καθηγητές και ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον παρά από τους γονείς τους. Επίσης το αντικείμενο σπουδών επηρέασε σημαντικά την απόφασή τους σε ποσοστά που ξεπερνούν το 80%. Σε μέτριο βαθμό επηρέασε τους φοιτητές , η κοινωνική καταξίωση, η υψηλές απολαβές και η επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο μέσω της σχολής. Τέλος το 50% δεν επηρεάστηκε καθόλου από ενδεχόμενη αποτυχία σε άλλη σχολή όπου δείχνει ότι ήταν σίγουροι για τη επιλογή τους και εισήχθησαν σε σχολή που επιθυμούσαν ως πρώτη επιλογή. Αυτό επιβεβαιώνεται συσχετίζοντας και τις απαντήσεις στην ερώτηση του πίνακα 6.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

Πόσο σας ικανοποιεί το περιεχόμενο των προπτυχιακών μαθημάτων που παρακολουθείς

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 2,7 |
| ΛΙΓΟ | 12,5 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 49,8 |
| ΠΟΛΥ | 30,0 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 4,0 |

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η ικανοποίηση των φοιτητών κινείται σε μέτρια προς ικανοποιητικά επίπεδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

Ποσό ικανοποιημένος/η είσαι από το φόρτο εργασίας που απαιτεί το τμήμα σου

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 4,4 |
| ΛΙΓΟ | 18,2 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 42,1 |
| ΠΟΛΥ | 30,6 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 3,7 |

Σε μέτρια επίπεδα η ικανοποίηση σχετικά με το φόρτο εργασίας προς ικανοποιητικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

Κατά πόσο πιστεύεις ότι το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών συμβάλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 5,4 |
| ΛΙΓΟ | 20,2 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 38,0 |
| ΠΟΛΥ | 29,3 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 6,1 |

Παρομοίως με τους δύο προηγούμενους πίνακες η συμβολή στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων από τις σπουδές στο ΤΕΙ κινείται σε μέτρια επίπεδα.

Συμπερασματικά να αναφέρουμε ότι από τους πίνακες 16,17,18 καταλαβαίνουμε ότι η ικανοποίηση των φοιτητών για το πρόγραμμα σπουδών σε σχέση και με την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων κινείται σε μέτρια προς το **καλό** επίπεδα. Διότι συγκρίνοντας τις απαντήσεις ΛΙΓΟ –ΠΟΛΥ και στις τρεις κατηγορίες βλέπουμε η απάντηση ΠΟΛΥ τυγχάνει μεγαλύτερα ποσοστά και στις τρεις περιπτώσεις.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

Κατά πόσο πιστεύεις ότι οι διδάσκοντες του τμήματος στο οποίο ανήκεις στο σύνολο τους έχουν υψηλή επιστημονική κατάρτιση

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 2,7 |
| ΛΙΓΟ | 12,1 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 39,4 |
| ΠΟΛΥ | 38,7 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 5,7 |

Το 80% περίπου πιστεύει πως οι διδάσκοντες έχουν μέτρια προς καλή επιστημονική κατάρτιση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20

Είναι οι διδάσκοντες αντικειμενικοί στην αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 7,7 |
| ΛΙΓΟ | 18,5 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 48,1 |
| ΠΟΛΥ | 20,9 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 3,4 |

Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών πιστεύει ότι οι καθηγητές είναι μέτρια αντικειμενικοί στην αξιολόγηση της επίδοσης τους.

Συμπερασματικά να αναφέρουμε ότι η άποψη των φοιτητών σχετικά με το επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης και την αντικειμενικότητα στις αξιολογήσεις προς αυτούς των καθηγητών, κινείται σε μέτρια επίπεδα. Βέβαια να επισημάνουμε ότι το ποσοστό της απάντησης ΠΟΛΥ σε σχέση με το ποσοστό της απάντησης ΛΙΓΟ στον πίνακα 19 είναι αρκετά μεγαλύτερο.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 21

Είναι επαρκής ο εξοπλισμός των εργαστηρίων και των αιθουσών διδασκαλίας

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 12,8 |
| ΛΙΓΟ | 32,3 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 36,4 |
| ΠΟΛΥ | 15,2 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 2,4 |

Πάνω από το 80% των φοιτητών πιστεύει ότι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων και των αιθουσών δεν είναι επαρκής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22

Είναι ενημερωμένη και επαρκής η βιβλιοθήκη του τμήματος σου σχετικά με το αντικείμενο των σπουδών.

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 3,0 |
| ΛΙΓΟ | 13,5 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 34,7 |
| ΠΟΛΥ | 39,4 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 7,7 |

Πάνω από το 80% των φοιτητών πιστεύει ότι η βιβλιοθήκη είναι μέτρια προς ικανοποιητικά επαρκής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

Οι συνθήκες των αιθουσών διδασκαλίας και των εργαστηρίων είναι κατάλληλες

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 9,4 |
| ΛΙΓΟ | 24,6 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 42,1 |
| ΠΟΛΥ | 19,5 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 3,4 |

Οι συνθήκες διδασκαλίας κατά την άποψη των φοιτητών κινείται σε μέτρια επίπεδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24

Είσαι ικανοποιημένος /η από το εκπαιδευτικό υλικό

| | |
|------------------|------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 8,1 |
| ΛΙΓΟ | 19,2 |
| ΜΕΤΡΙΑ | 38,0 |
| ΠΟΛΥ | 28,6 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 4,4 |

Το 66% των φοιτητών είναι μέτρια προς πολύ ικανοποιημένο από το εκπαιδευτικό υλικό.

Συμπερασματικά να αναφέρουμε ότι η άποψη των φοιτητών για τις λειτουργικές υποδομές κινείται σε μέτρια επίπεδα με εξαίρεση μικρής διαφοράς προς το καλύτερο της βιβλιοθήκης και του εκπαιδευτικού υλικού.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της γραμματείας προς τους φοιτητές

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 18,5% |
| ΛΙΓΟ | 30,0% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 28,3% |
| ΠΟΛΥ | 18,5% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 3,4% |

Το 75% των φοιτητών είναι μέτρια προς λίγο έως καθόλου ικανοποιημένο από της υπηρεσίες της γραμματείας. Άξιο αναφοράς και το ότι σχεδόν ένας στους πέντε φοιτητές δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26

Πόσο επαρκής είναι οι ώρες λειτουργίας της γραμματείας σε σχέση με την εξυπηρέτηση των φοιτητών

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 31,6% |
| ΛΙΓΟ | 33,0% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 23,9% |
| ΠΟΛΥ | 7,7% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 2,4% |

Σχεδόν το 90% των φοιτητών πιστεύουν ότι είναι μέτρια επαρκής προς όχι επαρκής οι ώρες λειτουργίας της γραμματείας σε σχέση με την εξυπηρέτηση των φοιτητών. Ένας στους τρεις φοιτητές πιστεύει καθόλου επαρκής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη συμπεριφορά του διοικητικού προσωπικού του τμήματος στο οποίο ανήκεις

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 9,1% |
| ΛΙΓΟ | 24,9% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 41,1% |
| ΠΟΛΥ | 18,2% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 5,7% |

Μέτρια ικανοποιημένοι είναι οι φοιτητές σε ποσοστό 41,1% για τη συμπεριφορά του διοικητικού προσωπικού.

Γενικά η ικανοποίηση των φοιτητών προς τη διοικητική υποστήριξη παρουσιάζει μία μετριότητα. Εξάιρεση το συντριπτικό ποσοστό ανεπάρκειας σχετικά με το ωράριο και την εξυπηρέτηση των φοιτητών πίνακας 26.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΝΗΚΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 28

Γενικά πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από το επίπεδο των σπουδών του τμήματος όπου ανήκεις

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 3,0% |
| ΛΙΓΟ | 12,5% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 52,9% |
| ΠΟΛΥ | 28,3% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 2,0% |

Το 80% των φοιτητών σε γενικές γραμμές είναι μέτρια προς πολύ ικανοποιημένο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29

Είσαι ικανοποιημένος από τις επαγγελματικές προοπτικές που σου προσφέρει το τμήμα σου

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 3,4% |
| ΛΙΓΟ | 7,7% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 37,0% |
| ΠΟΛΥ | 32,3% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 17,5% |

Σχεδόν το 90% των φοιτητών είναι μέτρια προς πάρα πολύ ικανοποιημένο από τις επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρει το Ίδρυμα.

Θετικά μηνύματα από τα ποσοστά των απαντήσεων σχετικά με τη συνολική ικανοποίηση των φοιτητών. Αναλογικά το 85% των φοιτητών είναι μέτρια έως πολύ ικανοποιημένο από το τμήμα του γενικά.

ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 30

Πόσο σημαντική θεωρείς την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 2,0% |
| ΛΙΓΟ | 4,7% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 17,5% |
| ΠΟΛΥ | 24,9% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 49,2% |

Τρεις στους τέσσερις φοιτητές θεωρούν πολύ πάρα πολύ σημαντική την πρακτική άσκηση.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 31

Να εγγραφείτε σε άλλη σχολή σε προπτυχιακό επίπεδο

| | |
|---------------------------|-------|
| ΝΑΙ | 13,1% |
| ΟΧΙ | 46,1% |
| ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ | 30,6% |

Σχεδόν ένας στους τρεις φοιτητές δεν έχουν αποφασίσει εάν θα εγγραφεί σε άλλη σχολή. Το 46,1% δεν επιθυμεί να εγγραφεί σε άλλη σχολή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 32

Να πραγματοποιήσεις μεταπτυχιακές σπουδές

| | |
|---------------------------|-------|
| ΝΑΙ | 57,9% |
| ΟΧΙ | 11,1% |
| ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ | 26,6% |

Σχεδόν το 60% των φοιτητών επιθυμεί να πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Μόλις ένας στους δέκα φοιτητές δεν έχει πλάνα για μεταπτυχιακές σπουδές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 33

Επαγγελματική σταδιοδρομία

Στην εκπαίδευση

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 36,0% |
| ΛΙΓΟ | 26,3% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 22,2% |
| ΠΟΛΥ | 8,1% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 2,0% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 34

Σε ιδιωτική επιχείρηση

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 3,0% |
| ΛΙΓΟ | 6,4% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 23,9% |
| ΠΟΛΥ | 41,4% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 21,9% |

Το 62% των φοιτητών πιστεύει ότι θα αποκατασταθεί επαγγελματικά σε ιδιωτική επιχείρηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 35

Στο δημόσιο τομέα

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 30,0% |
| ΛΙΓΟ | 21,5% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 28,3% |
| ΠΟΛΥ | 14,1% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 2,0% |

ΠΙΝΑΚΑΣ 36

Ως ελεύθερος επαγγελματίας

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 4,0% |
| ΛΙΓΟ | 8,4% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 19,5% |
| ΠΟΛΥ | 37,0% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 29,0% |

Το 67% των φοιτητών πιστεύει ότι θα αποκατασταθεί επαγγελματικά σαν ελεύθερος επαγγελματίας.

Από τους πίνακες 33,34,35,36 συμπερασματικά να αναφέρουμε ότι περίπου σε ποσοστό 70% οι φοιτητές του ΤΕΙ Πειραιά πιστεύουν ότι θα αποκατασταθούν επαγγελματικά σε ιδιωτικές επιχειρήσεις ή ως ελεύθεροι επαγγελματίες.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 37

Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι το τμήμα το οποίο έχεις επιλέξει τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να σου προσφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση που προσδοκούσες

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 6,7% |
| ΛΙΓΟ | 16,2% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 44,4% |
| ΠΟΛΥ | 25,9% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 5,7% |

Περίπου το 70% των φοιτητών πιστεύει ότι τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (2013) θα αποκατασταθεί επαγγελματικά σε μέτριο προς καλό βαθμό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 38

Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι η Ελλάδα πληρή τις προϋποθέσεις τη δεδομένη χρονική στιγμή για την επαγγελματική σου αποκατάσταση

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 21,2% |
| ΛΙΓΟ | 38,4% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 28,6% |
| ΠΟΛΥ | 9,4% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 1,3% |

Το συντριπτικό ποσοστό της τάξεως του 88% πιστεύει ότι η Ελλάδα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο θα τον αποκαταστήσει επαγγελματικά σε βαθμό μέτριο έως καθόλου

ΠΙΝΑΚΑΣ 39

Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι η λύση του εξωτερικού για επαγγελματική αποκατάσταση θα ήταν μια προοπτική

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 4,0% |
| ΛΙΓΟ | 8,1% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 20,5% |
| ΠΟΛΥ | 33,3% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 32,7% |

Αντίθετα με τον πίνακα 38. Περίπου 88% των φοιτητών πιστεύει ότι το εξωτερικό για την επαγγελματική του αποκατάσταση είναι μια, μέτρια προς πάρα πολύ, λύση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 40

Σε τι βαθμό θα δεχόσουν να εξασκήσεις επάγγελμα ανεξάρτητο από τις σπουδές σου

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 5,4% |
| ΛΙΓΟ | 17,2% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 34,3% |
| ΠΟΛΥ | 25,3% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 16,2% |

Το 40% των φοιτητών θα δεχόταν να ασκήσει επάγγελμα ανεξάρτητο από τις σπουδές του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 41

Σε ποίο βαθμό πιστεύεις χρονικά θα αποκατασταθείς επαγγελματικά στην Ελλάδα αφού ολοκληρώσεις τις σπουδές σου

| | |
|------------------|-------|
| ΚΑΘΟΛΟΥ | 6,1% |
| ΛΙΓΟ | 14,1% |
| ΜΕΤΡΙΑ | 31,6% |
| ΠΟΛΥ | 26,6% |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 20,2% |

**καθολού=0-3 μήνες, λίγο=3-6μήνες, μετρία 6-12 μήνες, πολύ=12-24 μήνες, πάρα πολύ= μεγαλύτερα από 24 μήνες.*

Το 46% των φοιτητών πιστεύει ότι θα αποκατασταθεί επαγγελματικά στην Ελλάδα αφού ολοκληρώσει τις σπουδές του χρονικά σε 12 με 24 ή παραπάνω μήνες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 42

Αν μπορούσες να γυρίσεις στη Γ' λυκείου θα επιδίωκες να εισαχθείς και πάλι στο ίδιο τμήμα?

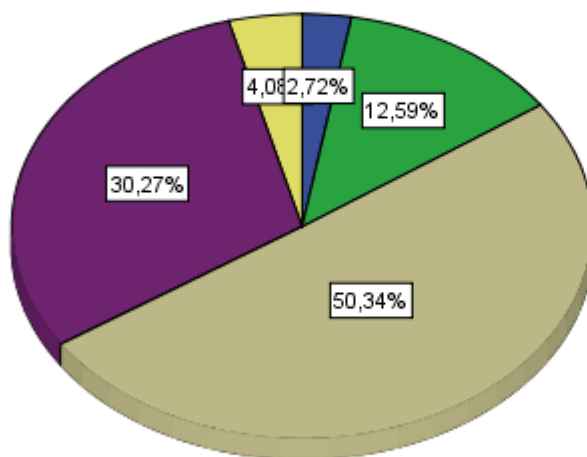
| | |
|---------------------------|-------|
| ΝΑΙ | 52,5% |
| ΟΧΙ | 17,2% |
| ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ | 29,0% |

Σχεδόν ένας στους δύο φοιτητές θα επέλεγε ξανά το ίδιο τμήμα.

Παρακάτω παρουσιάζονται επτά βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε μορφή διαγράμματος (πίτας) για τη διευκόλυνση της ανάλυσης της έρευνας και των συμπερασμάτων αυτής.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Πόσο σε ικανοποιεί το περιεχόμενο των προπτυχιακών μαθημάτων που παρακολουθείς.

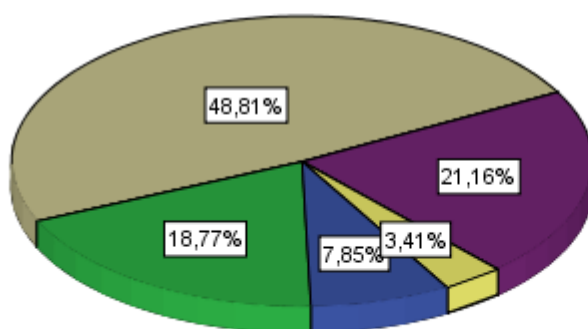


Το μεγαλύτερο ποσοστό 50,34% είναι μέτρια ικανοποιημένο από το επίπεδο των μαθημάτων που παρακολουθεί, το 30,27% είναι πολύ ικανοποιημένο, το 12,59% λίγο, το 4,08% πάρα πολύ και το 2,72% καθόλου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Είναι οι διδάσκοντες αντικειμενικοί στην αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών

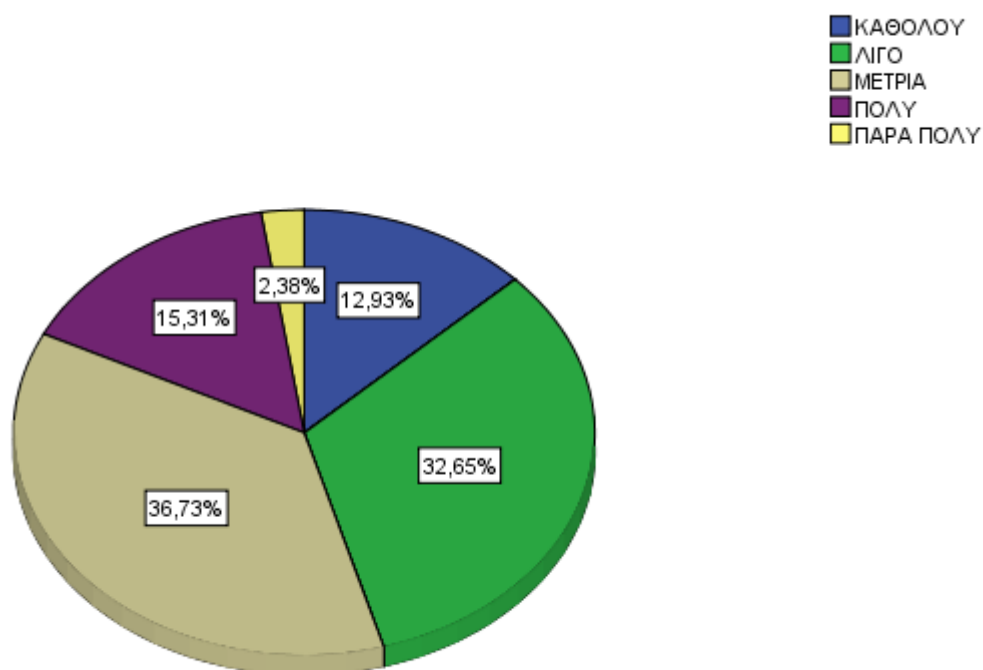
■ ΚΑΘΟΛΟΥ
■ ΛΙΓΟ
■ ΜΕΤΡΙΑ
■ ΠΟΛΥ
■ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ



Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών πιστεύει πως οι καθηγητές είναι μετρία αντικειμενικοί στην αξιολόγηση σε ποσοστό 48,81%, το 21,16% πιστεύει πως είναι πολύ αντικειμενικοί, το 18,77% ανέφερε πως είναι λίγο αντικειμενικοί, το 7,85% πως δε είναι καθόλου αντικειμενικοί και το 3,41% πως είναι παρά πολύ.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

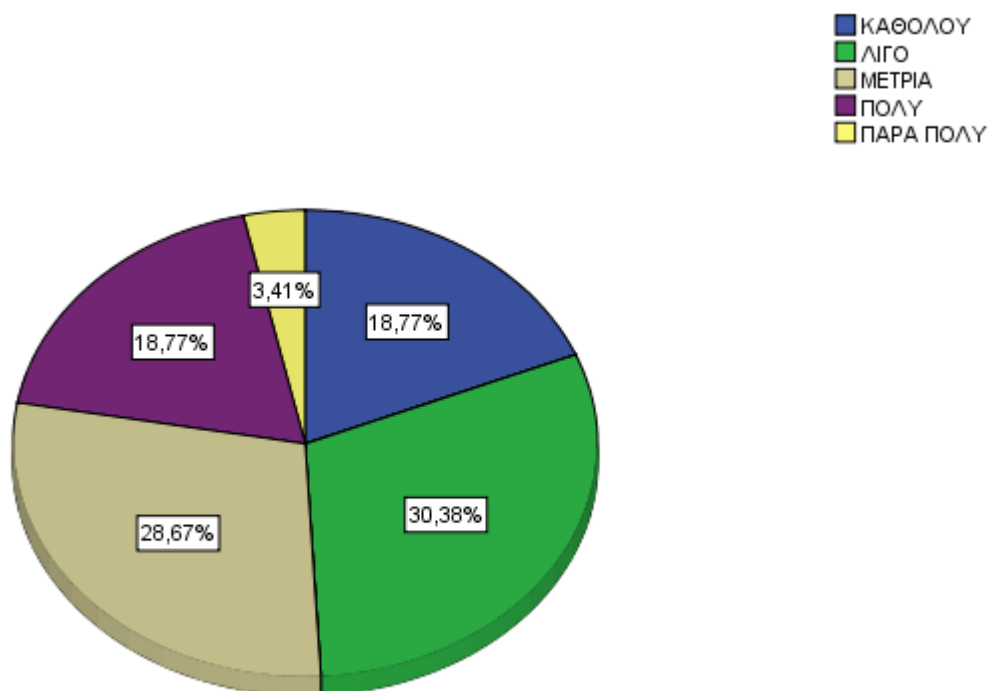
Είναι επαρκής ο εξοπλισμός των εργαστηρίων και των αιθουσών διδασκαλίας.



Το 36,73% ανέφερε πως θεωρεί ότι είναι μέτριος ο εξοπλισμός εργαστηρίων και αιθουσών, το 32,65 των θεωρεί ελλιπή, το 15,31% πιστεύει πως είναι αρκετός, το 12,93% ότι είναι ανύπαρκτος και το 2,38 ότι είναι υπεραρκετός

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4

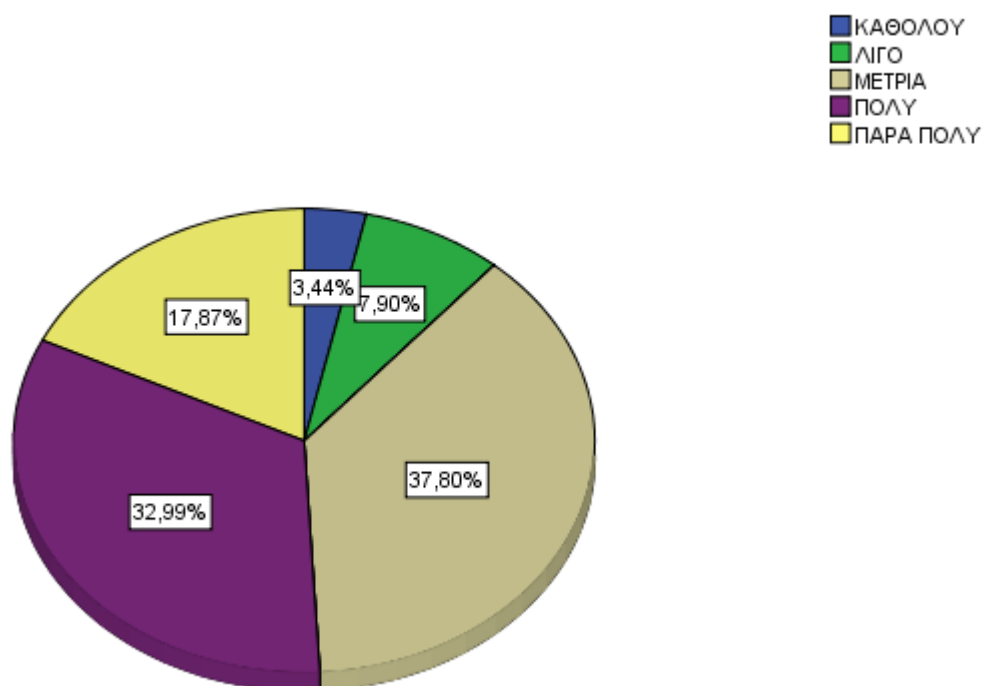
Ποσό ικανοποιούμενος/η είσαι από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της γραμματείας προς τους φοιτητές.



Το 30,38% είναι λίγο ικανοποιούμενο από την γραμματεία, το 28,67% είναι μετρία ικανοποιημένο, το 18,77% είναι πολύ και με το ίδιο ποσοστό είναι και αυτοί που απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένη και το 3,41% που μας αναφέρει πως είναι πολύ ικανοποιημένο από τις υπηρεσίες που παρέχει η γραμματεία προς τους φοιτητές.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

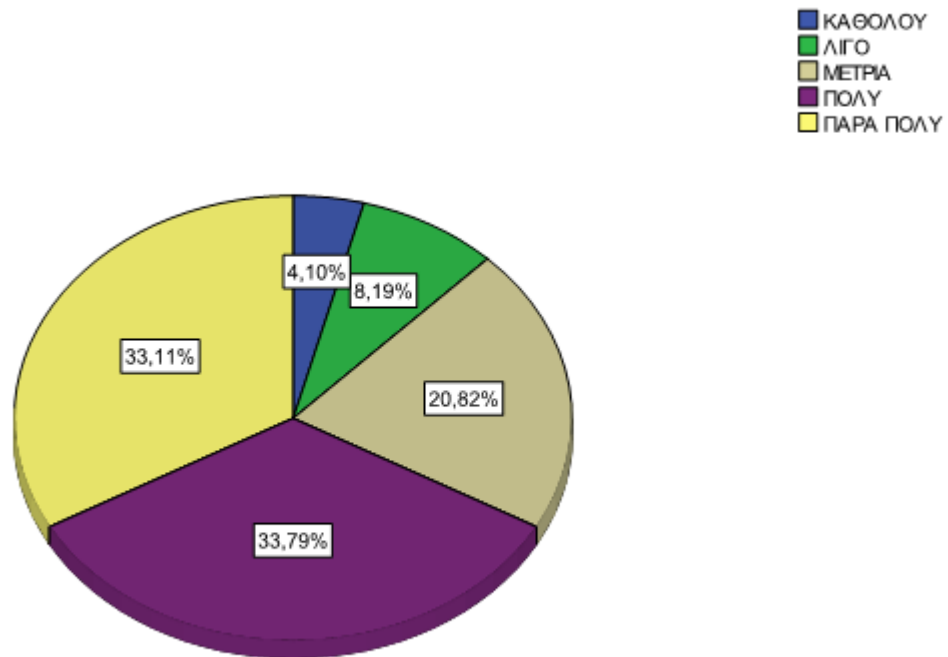
Είσαι ικανοποιημένος/η από τις επαγγελματικές προοπτικές που σου προσφέρει το τμήμα



Το 37,80% είναι μετρία ικανοποιούμενο, το 32,99% πολύ, το 17,87% παρά πολύ, το 7,90% λίγο και το 3,44% δεν είναι καθόλου ικανοποιούμενο από τις επαγγελματικές προοπτικές του τμήματος.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6

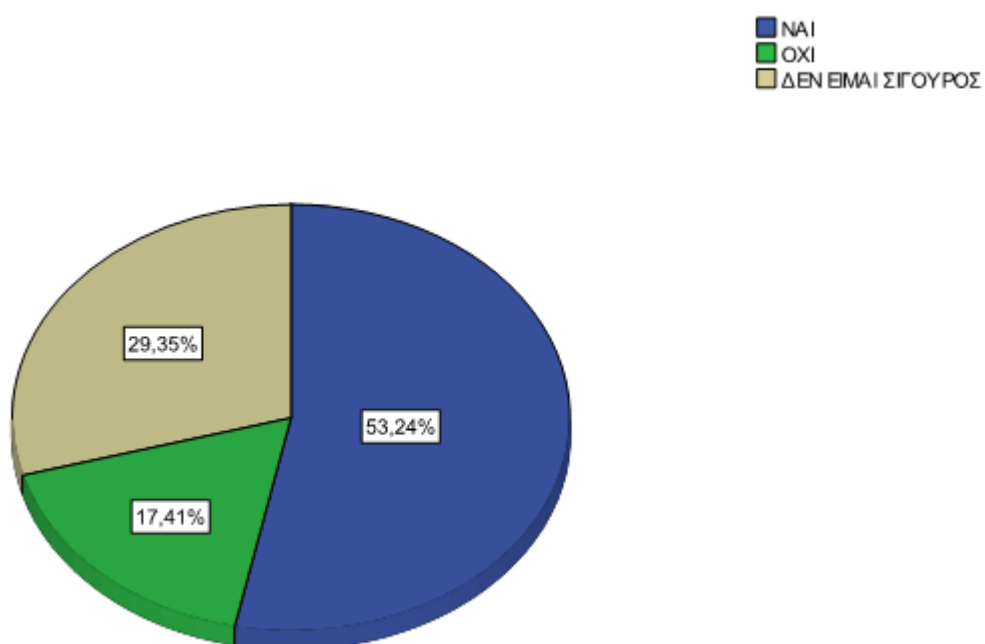
Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι η λύση του εξωτερικού, για επαγγελματική αποκατάσταση, θα ήταν μια προοπτική



Το 33,79% πιστεύει πού πως το εξωτερικό είναι μια καλή προοπτική το 33,11% το θεωρεί παρά πολύ καλή το 20,82% μέτρια, το 8,19% λίγο και το 4,10% καθόλου καλή προοπτική για επαγγελματική αποκατάσταση.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7

Αν μπορούσατε να γυρίσετε πίσω στην Γ' λυκείου , θα επιδιώκατε να εισαχθείτε και πάλι στο ίδιο τμήμα.



Το 53,24 ανάφερε πως θα επέλεγε ξανά την ίδια σχολή το 29,35% δεν είναι σίγουρο και το 17,41% πως δεν θα επέλεγε ξανά την ίδια σχολή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα μας αποτελείται από 67,6% άνδρες και 32,4% γυναίκες. Ηλικιακά το μεγαλύτερο ποσοστό ανέρχεται στο 52,4% όταν η ηλικιακή ομάδα αφορά άτομα από 21 έως 24 ετών. Όσον αφορά το 10,1% ήταν από το τμήμα μηχανικών αυτοματισμού, το ίδιο ποσοστό κατείχαν και οι ηλεκτρολόγοι μηχανικοί. Από το τμήμα των ηλεκτρολόγων μηχανικών ήταν το 9,1% από τους ηλεκτρολόγους υπολογιστικών συστημάτων το 6,4%. Από το τμήμα της κλωστοϋφαντουργίας το 3,7%, από το τμήμα των μηχανολόγων μηχανικών το 15,5%, από το τμήμα έργων υποδομής το 9,8%, από το τμήμα διοίκησης επιχειρήσεων το 12,1%, από το τμήμα λογιστικής το 19,5% και τέλος από το τμήμα των τουριστικών επιχειρήσεων το 3,4%. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος μας ήταν από το 4^ο έτος και από φοιτητές επί πτυχίο. Η συντριπτική πλειοψηφία ήταν από την Στερεά Ελλάδα. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι σε ποσοστό που ξεπερνά το 80% οι φοιτητές απάντησαν ότι η σχολή που επέλεξαν ήταν μέσα στις πέντε πρώτες. Στην παρότρυνση για την επιλογή της σχολής το 59,8% δεν συμβουλευτήκε καθόλου τους καθηγητές του σχολείου του και το 36,4% δεν συμβουλευτήκε καθόλου το συγγενικό του περιβάλλον. Ενώ, σε ποσοστό που αγγίζει το 70% βρίσκει ενδιαφέρον πολύ έως πάρα πολύ το αντικείμενο των σπουδών του. Το 80% και πλέον επέλεξε σχολή με βάση την επαγγελματική του αποκατάσταση. Ενώ, όσο αφορά την επιλογή σχολής με βάση την κοινωνική προσφορά το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στη μέτρια με 35,4%, όπως και η επιλογή σχολής με βάση τις οικονομικές απολαβές με την απάντηση μέτρια με ποσοστό 38%. Ενώ, όσο αφορά την επιλογή σχολής με βάση το ότι απέτυχαν σε άλλη σχολή της επιλογής τους σχεδόν το 50% απάντησε καθόλου. Ως απάντηση στην ερώτηση αν σαν ικανοποίησαν τα προπτυχιακά μαθήματα το 50% απάντησε πως η ευχαρίστηση είναι μέτρια, όπως μέτρια ήταν και η απάντηση για το φόρτο εργασίας που απαιτεί το τμήμα με ποσοστό 42,1%. Στην ερώτηση για το αν το προπτυχιακό πρόγραμμα συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε μέτρια, σε ποσοστό 38%. Για την επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων το 39,4% των φοιτητών του δείγματος μας πιστεύει πως είναι μέτρια. Για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης από τους καθηγητές το 48,1% πιστεύει πως είναι μέτρια. Η επάρκεια εξοπλισμού των σχολών χαρακτηρίζεται ως μέτρια σε ποσοστό

36,4%. Το περί 40% θεωρεί πως η βιβλιοθήκη της σχολής είναι πολύ ενημερωμένη, ενώ το 42,1% θεωρεί ότι οι αίθουσες διδασκαλίας και εργαστηρίων είναι σε μέτρια κατάσταση. Από το εκπαιδευτικό υλικό το μεγαλύτερο ποσοστό είναι μέτρια ικανοποιημένο – με ποσοστό 38%. Όσο αφορά την ικανοποίηση από τις προσφερόμενες υπηρεσίες της γραμματείας ένα ποσοστό που ξεπερνά το 75% τις βαθμολογεί ως μέτριες, λίγο και καθόλου ικανοποιητικές. Όπως και για τις ώρες λειτουργίας της γραμματείας δόθηκαν οι ίδιες απαντήσεις σε ποσοστό που ξεπερνά το 80%. Ενώ για την συμπεριφορά του διοικητικού προσωπικού το 41,1% την θεωρεί μέτρια. Το επίπεδο των σπουδών θεωρείται μέτριο πάνω από το μισό δείγμα μας. Από τις επαγγελματικές προοπτικές του προσφέρει το τμήμα το περί 90% του δείγματος θεωρεί ότι συμβάλλουν σε μέτριο βαθμό έως και πάρα πολύ σημαντικό βαθμό. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης θεωρείται πολύ σημαντική για το περί 50% του δείγματος μας. Το επόμενο πεδίο ερωτήσεων αφορούσε τις μελλοντικές σπουδές, το 46,1% αποκλείει να εγγραφεί σε άλλη σχολή, ενώ το 57,4% σκέφτεται να πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε την επαγγελματική σταδιοδρομία, ένα ποσοστό που ξεπερνά το 50% απάντησε καθόλου ή λίγο στην προοπτική να ακολουθήσει επαγγελματική σταδιοδρομία εκπαιδευτικού. Το 41,4% απάντησε ότι θα ήθελε πολύ να εργαστεί σε ιδιωτική εταιρία. Ενώ το 30% δεν επιθυμεί καθόλου να εργαστεί στον δημόσιο τομέα. Ενώ, ως ελεύθεροι επαγγελματίες, με απαντήσεις πολύ και πάρα πολύ, απάντησε ένα ποσοστό πάνω από 65%. Το 44,4% πιστεύει ότι το τμήμα του θα του προσφέρει μέτρια επαγγελματική αποκατάσταση. Επίσης, στην απάντηση ότι στην Ελλάδα προσφέρεται από μέτρια έως καθόλου επαγγελματική αποκατάσταση ανήκει η πλειοψηφία του δείγματος μας. Ακριβώς αντίθετα, είναι τα ποσοστά στις απαντήσεις από μέτρια έως πάρα πολύ καλή για την επαγγελματική αποκατάσταση που προσφέρει το εξωτερικό. Ενώ, παρόμοιες είναι και οι απαντήσεις για την επαγγελματική αποκατάσταση ανεξάρτητα από τις σπουδές τους. Η πλειοψηφία των φοιτητών πιστεύει ότι η επαγγελματική τους αποκατάσταση θα έρθει μετά από έξι μήνες έως και σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από δύο χρόνια. Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές θα επιδίωκαν να εισαχθούν στο ίδιο τμήμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andries De Grip, Jan Sauermann, (2012), The effect of training on productivity: The transfer of on-the-job training from the perspective of economics.

Alderson P. (2000). School students views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14, 121–134.

Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53, 399–416.

Angell, A. V. (1998). Practicing democracy at school: A qualitative analysis of an elementary class council. *Theory and Research in Social Education*, 26, 149–172.

Baker, K. K. (1992). The effects of participation in school decision-making on students' perceptions of school climate. USA: University of Massachusetts Lowell.

Beveridge, S. E. (2004). Pupil participation and the home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 3–16.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' Perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31, 3–14.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student Voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359–390.

Denton, P. (2003). Shared rule-making in practice: The jefferson committee at kingston high school. *American Secondary Education*, 31, 66–96.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.

Dimtrios M. Mihail and Katerina Karaliopoulou, (2005). Greek university students: a discouraged workforce, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece.

Dimitrios M. Mihail, (2006). Internships at Greek universities: an exploratory study Business Administration Department, University.

Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., & Sutton, A. (2005). Synthesising qualitative and quantitative evidence. A review of possible methods. *Journal of Health Services Research and Policy*, 10, 45–56.

Dobratz Betty A., GREECE AND ITS RELATIONS WITH THE WEST: A CASE STUDY OF INTERNATIONAL CONFLICT*, Dept. of Sociology and Anthropology, Iowa State University, 2007

Feldman, D. (2001). Empowering students in a consolidated rural high school. *Rural Educator*, 22, 17–23.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141.

Furtwengler, W. J. (1996). Improving secondary school discipline by involving students in the process. *NASSP Bulletin*, 80, 36–44.

Gough, D. (2007). Weight of Evidence. A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22, 213–228.

GRADE Working Group (2004). Grading quality of evidence and strength of recommendations. *BMJ*, 328.

Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715–724.

Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125–146.

Long, A., & Godfrey, M. (2004). An evaluation tool to assess the quality of qualitative research studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 7, 181–196.

Μπατζιάκας Γιώργος, Δημοκρατικά προβλήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο οργανωτικός ρόλος των στελεχών Διοίκησης, ΤΟ ΒΗΜΑ ΓΝΩΜΕΣ url: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=479641>

Mager Ursula, Peter Nowak, (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research.

Saiti Anna, (2012). Leadership and Quality Management, An Analysis of three key features of the Greek education system, *Quality Assurance in Education*, Vol. 20,

Tsinidou Maria, Vassilis Gerogiannis and Panos Fitsilis - Technological Educational Institute (TEI) of Larissa, Larissa, Greece, Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study, *Quality Assurance in Education*, Vol. 18 No. 3, 2010, pp. 227-244

Taylor, M. J., & Johnson, R. (2002). School councils: Their role in citizenship and personal and social education. Slough: National Foundation for Educational Research.

Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Tisdall, K. (2007). School councils and pupil participation in Scottish secondary schools. Glasgow: The Scottish Consumer Council.

Torney-Purta, J. (2001). Civic knowledge, beliefs about democratic institutions, and civic engagement among 14-year-olds. *Prospects*, 31, 279–292.

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327–341.