

Π.Μ.Σ.ΔΙΕΘΝΗΣΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΤΩΝΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*"The vocational public school as a social business unit in Greece  
welfare"*

*Το επαγγελματικό δημόσιο σχολείο σαν κοινωνικό επιχειρηματικό  
κέντρο στην Ελληνική κοινωνική ευημερία*

ΧΡΗΣΤΟΣ Γ. ΓΚΟΝΗΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ.Σαμαντά Ειρήνη

ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ



# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>7</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>8</b>
1.1 Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	8
1.2 ΠΕΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	9
1.3 ΚΥΡΙΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ .....	9
1.4 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	10
1.5 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	11
1.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ .....	11
1.7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	12
1.8 ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	12
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>15</b>
2.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ: ΈΝΝΟΙΑ, ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ .....	15
2.2 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ .....	17
2.3 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	19
2.3.1 <i>Η αναγκαιότητα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.....</i>	<i>20</i>
2.4 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	24
2.5 ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	30
2.5.1. <i>Στάσεις απέναντι στην επιχειρηματικότητα και αντιλήψεις των ατόμων για τις δικές τους         επιχειρηματικές δεξιότητες.....</i>	<i>31</i>
2.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΙΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>36</b>
3.1 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΠΟΛΟΝΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ (ΕΠΕΠ) .....	36
3.2 ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ .....	38
3.3 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ.....	39
3.4 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	39
3.5 ΆΛΛΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	42
3.6 <i>Ο θεσμός της αξιολόγησης.....</i>	<i>48</i>
3.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	50

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΑΝΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ .....</b>	<b>51</b>
4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ .....	51
4.2 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ .....	52
4.3 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ: Η ΕΕΚ ΚΑΙ ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ .....	53
4.4 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΙΡΛΑΝΔΙΑΣ .....	55
4.5 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΟΛΛΑΝΔΙΑΣ .....	56
4.6 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΔΙΑΣ .....	57
4.7 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΩΝΙΑΣ .....	59
4.8 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΠΑΝΙΑΣ .....	60
4.9 ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΑΣ .....	61
4.10 ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ .....	62
4.11 ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ .....	63
4.12 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΚΑΝΑΔΑ .....	65
4.13 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΩΝ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ .....	67
4.14 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΙΑΠΩΝΙΑΣ .....	69
4.15 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	69
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ .....</b>	<b>72</b>
5.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ .....	72
5.2 ΕΥΗΜΕΡΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ .....	74
5.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	79
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ .....</b>	<b>81</b>
6.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ .....	81
6.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΗΜΕΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΥΠΟΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ .....	89
6.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	93
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ .....</b>	<b>95</b>
7.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ .....	100
7.2 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ - ΜΟΝΤΕΛΑ .....	104
7.3 ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΙΝΤΖΒΕΡΓ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ .....	107
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>128</b>
8.1 ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	128
8.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	129
8.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ .....	129
8.4 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ .....	130

8.4.1	Εργαλείο ποιοτικής έρευνας.....	130
8.4.2	Συλλογή κωδικοποίηση και αξιοπιστία των στοιχείων.....	131
8.4.3	Είδος ποιοτικής ανάλυσης.....	132
8.5	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (1).....	132
8.5.1	Σκοπός της ποσοτικής έρευνας.....	132
8.5.2	Δείγμα.....	132
8.5.3	Εργαλείο ποσοτικής έρευνας.....	132
8.5.4	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	133
8.5.5	Περιορισμοί της έρευνας.....	134
8.5.6	Κώδικας έρευνας – δεοντολογία.....	134
8.5.7	Στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίων.....	134
8.6	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (2).....	134
8.6.1	Είδος έρευνας – ποσοτική.....	135
8.6.2	Εργαλείο έρευνας – ερωτηματολόγιο.....	135
8.6.3	Μέθοδος δειγματοληψίας.....	135
8.6.4	Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	137
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>		<b>138</b>
9.1	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	138
9.2	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (1).....	145
9.2.1	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	145
9.2.2	Στατιστικά Στοιχεία των Σχολικών Μονάδων και των Μαθητών.....	145
9.2.3	Διερεύνηση της άποψης για τα επαγγελματικά λύκεια και η λειτουργία τους.....	147
9.2.4	Επαγωγική στατιστική.....	148
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ.....</b>		<b>170</b>
9.3	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (2).....	176
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>		<b>179</b>
	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	183
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	185
	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	186
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>		<b>187</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>		<b>203</b>

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν η συσχέτιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και των επαγγελματικών μεταρρυθμίσεων με την ευρύτερη προσωπική και κοινωνική ευημερία. Η μεθοδολογία της έρευνας στη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, με τη χρήση δομημένων συνεντεύξεων και δομημένων ερωτηματολογίων αντίστοιχα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί. Τα βασικά συμπεράσματα της εργασίας είναι ότι ο αριθμός των Επαγγελματικών Λυκείων στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας και ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εκπαίδευση, επαγγελματικές μεταρρυθμίσεις, προσωπική ευημερία, κοινωνική ευημερία, επαγγελματικά λύκεια

## **Abstract**

The purpose of this study was the correlation of training and professional reforms in the broader personal and social well-being. The survey methodology collects qualitative and quantitative data, using structured interviews and structured questionnaires respectively. The sample consisted of 100 teachers. The main conclusions of the study is that the number of occupational high schools their geographical region that the school belongs serve the needs of all students of the geographical area for training, ratings provided in their school meet the demand of the local labor market and that there are students who are unable to future practice as their specialty school, due to the problems they face, and therefore had to attend another educational structure, housing conditions of their school serving the educational and social needs of students attending this and technical training provided in the school fully prepares (supporting technical expertise in specialty, social adaptation, problem solving in the workplace, etc.) the future graduates.

**Keywords:** training, business reforms, personal welfare, social welfare, vocational schools

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Εισαγωγή**

### **1.1 Η σημαντικότητα της έρευνας**

Η παρούσα εργασία ασχολείται με ένα σημαίνον θέμα, αυτό της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο όσο περνούν τα χρόνια και με δεδομένη την οικονομική κρίση, γίνεται ολοένα και πιο σημαντικό. Η οικονομική κρίση έχει αυξήσει την ανεργία στο σύνολο των χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, πλήττοντας περισσότερο την Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα τον Ευρωπαϊκό νότο.

Ένα άλλο φαινόμενο της εποχής είναι η άγνοια των νέων για το επάγγελμα που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Συγκεκριμένα φτάνοντας στο Λύκειο και συγκεκριμένα στο οριακό για αυτούς σημείο των πανελλαδικών εξετάσεων παρατηρείται το φαινόμενο της άγνοιας από τη πλευρά τους σε σχέση με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, σε σχέση με τη καριέρα που τους ταιριάζει. Αυτό και μόνο αρκεί για να υπάρχει το φαινόμενο από τη μια πολλοί νέοι να περνούν σε σχολές, τις οποίες εγκαταλείπουν, από το πρώτο κιάλας έτος φοίτησης και από την άλλη να «παράγονται» κακοί επαγγελματίες, δεδομένου ότι οι νέοι εντάσσονται σε επαγγέλματα τα οποία δεν θέλουν να κάνουν, το διαπιστώνουν όμως όταν είναι πολλοί αργά.

Στην Ελλάδα το φαινόμενο είναι εντονότατο, δεδομένου ότι απουσιάζει παντελώς από το σχολείο η επαγγελματική καθοδήγηση, η σύνδεση του επαγγέλματος με τις πανεπιστημιακές επιλογές και γενικά παρατηρείται το φαινόμενο της επιλογής επαγγελμάτων, με βάση τα πιστεύω και τα θέλω των γονέων και όχι με βάση τις επιθυμίες των νέων. Ο μαθητής στην Ελλάδα θα πρέπει να κάνει σκέψεις για την σταδιοδρομία του στο τελευταίο έτος του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα πρέπει να καταστεί εμφανές εκείνη τη στιγμή ότι ο μαθητής θα πρέπει να κάνει κάτι με το μέλλον του. Οι τελειόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα έχουν επιτύχει επιλέγοντας μια καριέρα αν έλαβαν μία απόφαση ολοκληρωμένη σχετικά με την εκπαίδευση, την αξιολόγηση όλων των δυνατών παραγόντων σε μία διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας.



Σύμφωνα με τον Alutu (2001) η επιλογή σταδιοδρομίας θα πρέπει να ξεκινήσει από τα χρόνια φοίτησης του μαθητή στο νηπιαγωγείο, και να συνεχιστεί στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Werbel (2000) θα ήταν καλό να υπάρχει μια πιο συνεχής προσπάθεια για παρακίνηση, εκπαίδευση και καθοδήγηση των μαθητών. Όπως σημειώνει, οι μαθητές δεν ενημερώνονται σωστά από τους συμβούλους σταδιοδρομίας για τις επιτυχίες αυτών που ασχολούνται με τα τεχνικά επαγγέλματα, σε σύγκριση με εκείνους που επιδιώκουν ένα πιο παραδοσιακό επάγγελμα.

Μερικοί από τους μαθητές όταν μεγαλώνουν και βρίσκουν δουλειά πολλές φορές απογοητεύονται από την λανθασμένη επιλογή καριέρας. Η απογοήτευση οδηγεί αυτούς τους μαθητές στο δρόμο της διερεύνησης των τεχνικών επαγγελμάτων πιο διεξοδικά (Heines, 2002).

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημαντικότητα της παρούσης μελέτης και συγκεκριμένα ο σημαίνον ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στα σχολεία.

## **1.2 Πεδίο εφαρμογής της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επαγγελματικά Λύκεια. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν 9 διαφορετικά σχολεία: 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Αιγάλεω, 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Πετρούπολης, 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Χαϊδαρίου, 1<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Αιγάλεω, 2<sup>ο</sup> Ε.Κ Αιγάλεω, 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Αιγάλεω, 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Ιλίου, 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Περιστερίου, 5<sup>ο</sup> Ε.Κ Αιγάλεω.

## **1.3 Κύριες Θεωρητικές προσεγγίσεις**

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως η απάντηση στα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα του κόσμου. Έθνη και ιδιώτες στρέφονται προς την εκπαίδευση ως τη θεραπεία για τη φτώχεια, την άγνοια, την νοητική ανεπάρκεια, την ανεργία, την κακή διακυβέρνηση, το κακό σύστημα επικοινωνίας, την πείνα. Κάθε έθνος του κόσμου επιδιώκει την ποιότητα ζωής και την κοινωνική θέση. Η επιλογή καριέρας είναι μία από τις πολλές σημαντικές επιλογές που κάνουν οι μαθητές για τον καθορισμό των μελλοντικών τους

σχεδίων. Η απόφαση αυτή θα τους καθοδηγεί σε όλη τη ζωή τους (Hooley, κ.ά., 2012).

Η προσωπικότητα του κάθε μαθητή αντανακλάται στην επιλογή επαγγέλματος που θα κάνει. Ανεξαρτήτως της ηλικίας κάποιου, η επιλογή της σταδιοδρομίας ή η επιθυμία αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για όλους. Πολλοί μαθητές στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι το μέλλον τους θα αποτελείται από ένδοξες περιπέτειες στις οποίες είναι βέβαιο ότι θα πετύχουν. Πολλοί από αυτούς έχουν την άποψη ότι θα είναι σε θέση να εργαστούν σε δημόσια ή ιδιωτικά ιδρύματα, μόλις ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sharf, 2006).

Οι μαθητές στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και πολλοί άλλοι νεαροί ενήλικες, πάντα ανησυχούν για το τι θα κάνουν με τη ζωή τους, τι θα γίνουν όταν μεγαλώσουν. Ανησυχούν για την έγκαιρη έναρξη της επαγγελματικής τους ζωής και για την εύρεση παραγωγικών και αποδοτικών χώρων, για τις γρήγορα μεταβαλλόμενες κοινωνίες όπου οι μισθοί για την απασχόληση είναι απίθανο να είναι διαθέσιμοι σε επαρκή κλίμακα για να απορροφήσει περισσότερο από ένα μικρό κλάσμα νέων ανθρώπων όταν πλέον φθάσουν στην αγορά εργασίας (Akbulut & Looney, 2007).

Το πώς οι νέοι του σήμερα θα αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του αύριο θα εξαρτηθεί από το ποσοστό της επιτυχίας στον προγραμματισμό γι' αυτό το αύριο. Ο σχεδιασμός για το αύριο κατά κύριο λόγο αποτελεί την ευθύνη των γονέων, των εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβούλων. Οι μαθητές χρειάζονται γενικό προσανατολισμό στον κόσμο της εργασίας, μέσω του προγράμματος σπουδών. Η επιλογή της καριέρας είναι ένα ευαίσθητο θέμα που απαιτεί προσοχή και σοβαρές σκέψεις. Το είδος της σταδιοδρομίας που επιδιώκουν οι νέοι μπορεί να επηρεάσει την ζωή τους με πολλούς τρόπους (Akbulut & Looney, 2007).

#### **1.4 Σκοπός της παρούσας μελέτης**

Ως σκοπός ορίζεται η συσχέτιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και των επαγγελματικών μεταρρυθμίσεων με την ευρύτερη προσωπική και κοινωνική ευημερία. Ουσιαστικά η εργασία σκοπεύει να μελετήσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, την συσχέτισή του με την λειτουργία

του κοινωνικού επιχειρηματικού κέντρου αλλά και γενικά τη στήριξη των μαθητών στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

### **1.5 Θεωρητικοί στόχοι της μελέτης**

- 1.Βιβλιογραφική επισκόπηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης
- 2.Βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας κατάστασης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τον κόσμο.
- 3.Βιβλιογραφική επισκόπηση της έννοιας κοινωνικό επιχειρηματικό κέντρο.
4. Βιβλιογραφική επισκόπηση της σχέσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα.
5. Βιβλιογραφική επισκόπηση της έννοιας προσωπική και κοινωνική ευημερία.

### **1.6 Ερευνητικοί στόχοι**

Στη παρούσα ενότητα θα οριστούν οι ερευνητικοί στόχοι της μελέτης

1. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό κατά τον οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή της Δημόσιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ακολουθούν το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων
2. Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων στην προσωπική ευημερία
3. Να εξεταστούν οι πολιτικές που προτείνει ο ΟΟΣΑ
4. Να εξεταστούν οι αντιλήψεις και των καθηγητών σχετικά με τα μοντέλα που εφαρμόστηκαν σε διεθνές επίπεδο σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα προηγούμενων χωρών
5. Να εξεταστεί κατά πόσο προάγουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόστηκαν την εποχή των μνημονίων

6. Να εξεταστεί κατά πόσο προάγεται η επιμόρφωση των καθηγητών ως προαπαιτούμενο της αναγκαίας στρατηγικής μεταρρύθμισης στην επαγγελματική εκπαίδευση

7. Να εξεταστεί κατά πόσο το επαγγελματικό δημόσιο σχολείο λειτουργεί σαν κοινωνικό επιχειρηματικό κέντρο

### **1.7 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η μορφή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που εφαρμόζεται διεθνώς;
2. Ποια είναι η σημερινή κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διεθνώς;
3. Ποια είναι η σχέση επαγγελματικής εκπαίδευσης και αγορά εργασίας στην Ελλάδα;
4. Ποια είναι η σχέση προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας;
5. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής επιχειρηματικής μονάδας;
6. Πως εφαρμόζεται η κοινωνική ευημερία στην Ελλάδα, ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης;

### **1.8 Δομή εργασίας**

Η παρούσα εργασία θα μελετήσει την ουσία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στο παρόν θέμα, μέσα από δυο διαφορετικές οπτικές τη θεωρητική και τη πρακτική.

Σε θεωρητικό επίπεδο αναπτύχθηκαν εφτά κεφάλαια, τα οποία είχαν ως βασικό τους στόχο τη σωστή και ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση του. Συγκεκριμένα το Κεφάλαιο 1 ήταν το εισαγωγικό. Τέθηκε το πεδίο εφαρμογής της έρευνας, οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις, ο σκοπός της μελέτης, το αντικείμενο ανάλυσης, οι θεωρητικοί και ερευνητικοί στόχοι οι οποίοι έθεσαν τις βάσεις ανάπτυξης του θέματος και τέλος η σημαντικότητα της έρευνας.

Στο Κεφάλαιο 2 έγινε η μελέτη της Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι ενότητες του πρώτου κεφαλαίου εστίασαν στη μελέτη της μεταρρύθμισης στο κλάδο της εκπαίδευσης, η έννοια

της, οι αιτίες ανάπτυξης της και τα εμπόδια προσέγγισης της, ακόμα στο παρόν κεφάλαιο μελετήθηκαν οι στρατηγικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον, τέλος το δεύτερο κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με αναφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Το τρίτο κεφάλαιο της μελέτης εστιάζει στα Ευρωπαϊκά προγράμματα και στο ευρωπαϊκό μοντέλο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το κεφάλαιο αναπτύχθηκε μέσα την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη, τα μοντέλα στρατηγικού σχεδιασμού στην Εκπαίδευση, τα θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια για την Εκπαίδευση. Το κεφάλαιο τρία θα ολοκληρωθεί με τα τελικά συμπεράσματα της μελέτης.

Το τέταρτο Κεφάλαιο εστιάζει στη χαρτογράφηση της επαγγελματικής μεταρρύθμισης ανά τον κόσμο, συγκεκριμένα θα αναλύσει τα σχετικά συστήματα σε επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης όπως αυτά αναπτύσσονται σήμερα στη Γαλλία, στην Αγγλία, στην Ιρλανδία, στην Ολλανδία και στη Φιλανδία, στη Πολωνία, στην Ισπανία, στην Ιταλία, στην Ελλάδα, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στις ΗΠΑ και τέλος στην Ιαπωνία. Ουσιαστικά με αυτή την ανάλυση και με την επιλογή κρατών που έγινε παρουσιάστηκε η ανάπτυξη των επαγγελματικών προγραμμάτων στο σύνολο του πλανήτη, πράγμα που θα βοηθήσει τον αναγνώστη να έχει μια συνολική εικόνα του σήμερα σε επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικών προγραμμάτων για τις περισσότερες από τις μεγάλες χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής, της Ωκεανίας και της Ασίας.

Το πέμπτο κεφάλαιο ορίζει την κοινωνική ευημερία, δεδομένου ότι η γνώση και η εκπαίδευση αποτελούν βασικούς όρους που σχετίζονται και βοηθούν την επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας. Το έκτο κεφάλαιο περιγράφεται η σύνδεση βασικών μεταβλητών της μελέτης, που είναι επαγγελματική εκπαίδευση και η κοινωνική ευημερία, να μελετηθούν και να συνδεθούν με τη παρούσα κατάσταση στην Ελλάδα, αλλά και να συνδεθούν με την Ευρύτερη κατάσταση σε άλλες χώρες. Στο Κεφάλαιο 7, με το οποίο κλείνει το θεωρητικό μέρος, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής επιχειρηματικής μονάδας.

Προχωρώντας στο πρακτικό μέρος της μελέτης αναπτύχθηκαν άλλα δυο κεφάλαια. Στο όγδοο κεφάλαιο έγινε αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο, όπου

αναπτύχθηκαν οι συνιστάμενες της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα αρχικά αναπτύχθηκε η ποιοτική έρευνα η οποία αναφέρεται στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στις οποίες προέβη ο ερευνητής. Στην ενότητα της ποιοτικής αναπτύχθηκε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η αξιοπιστία των στοιχείων και τέλος ορίστηκε το είδος της ποιοτικής ανάλυσης. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε η ενότητα της ποσοτικής ανάλυσης, στη παρούσα ορίστηκαν διαδοχικά ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας, το δείγμα, το εργαλείο της ποσοτικής, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι περιορισμοί, ο κώδικας της έρευνας και τέλος η στατιστική ανάλυση των ερωτημάτων. Η εργασία ολοκληρώθηκε με τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής μελέτης και με το συνδυασμό αυτών για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Επαγγελματική Εκπαίδευση**

### **2.1 Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Έννοια, αιτίες και εμπόδια**

Με τον όρο εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εννοούμε τις σημαντικές αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας (Fagerlind & Saha, 1989). Αυτές οι αλλαγές ουσιαστικά απαιτούν θεμελιώδεις αλλαγές σε επίπεδο εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και αφορούν κάθε τομέα του συστήματος, όπως η κατανομή των εθνικών πόρων για την παιδεία, η κατανομή των πόρων αυτών εντός του συστήματος, το ποσοστό μαθητών που ολοκληρώνουν συγκεκριμένα επίπεδα εκπαίδευσης, το ποσοστό μαθητών από διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά επίπεδα, καθώς και οι στόχοι και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (Wilson, 1996).

Το 1990 η έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης πρόβαλε ως θέμα άμεσης προτεραιότητας τόσο για τις αναπτυγμένες, όσο και για τις αναπτυσσόμενες χώρες (Corrales, 1999). Σύμφωνα με τον John Corrales (1999), αυτό συνέβη διότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με δύο από τους βασικούς στόχους των μοντέρνων κρατών: την αύξηση της διεθνούς οικονομικής ανταγωνιστικότητας και την αυτοσυντηρούμενη εγχώρια ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τον πρώτο στόχο, η αύξηση της διεθνούς οικονομικής ανταγωνιστικότητας μιας χώρας αποτελεί παράγοντα μέγιστης σημασίας για την οικονομική αλλά και πολιτική της θέση, ειδικά σε ένα περιβάλλον παγκόσμιας οικονομίας, στο οποίο οι χώρες αναγκάζονται να συναγωνίζονται μεταξύ τους για επικράτηση στις αγορές, προσέλκυση ξένων επενδύσεων και τεχνολογικών καινοτομιών, καθώς και την προσέλκυση μεγάλων πολυεθνικών εταιρειών (Strange, 1992). Η ύπαρξη, λοιπόν, ενός άρτια εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα μιας χώρας σε συνθήκες παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού.

Επιπρόσθετα, σε ότι αφορά το δεύτερο στόχο, η υψηλή ποιότητα εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται πλέον από πολλούς συνώνυμη με την αυτοσυντηρούμενη εγχώρια ανάπτυξη (Corrales, 1999). Αν και τα περασμένα έτη, οι κυβερνήσεις αντιμετώπιζαν την εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα που παρέχεται στους πολίτες ανάλογα με τους διαθέσιμους δημοσιονομικούς πόρους, αυτή η συμπεριφορά άλλαξε, καθώς οι κυβερνήσεις πλέον αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως απαραίτητο καταλύτη για την ανάπτυξη (Corrales, 1999).

Αυτή η αλλαγή στη νοοτροπία καθρεπτίζεται και στη στάση των πολυμερών δανειοδοτικών ιδρυμάτων, τα οποία συμπεριλαμβάνουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ως βασικό άξονα του ‘δεύτερου σταδίου’ μεταρρυθμίσεων, στα πακέτα της οικονομικής και κρατικής μεταρρύθμισης που προσφέρουν (δείτε World Bank, 1996: 123-131).

Παρά την γενική αποδοχή της ανάγκης για μεταρρυθμίσεις στην παιδεία, η εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων αυτών παραμένει –ακόμη και σήμερα– δύσκολη υπόθεση. Ο Wilson (1973) στην ανάλυση του διαχωρίζει τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση σε δύο κατηγορίες: τις μεταρρυθμίσεις πρόσβασης και στις μεταρρυθμίσεις ποιότητας.

Με άλλα λόγια, οι μεταρρυθμίσεις πρόσβασης αφορούν πολιτικές οι οποίες δημιουργούν πολλά οφέλη και διαχύουν το κόστος, ενώ οι ποιοτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν το είδωλο τους (Wilson, 1973). Από τις πρώτες επωφελούνται οι μαθητές και οι γονείς τους, οι καθηγητές και τα σωματεία τους, οι κατασκευαστικές εταιρείες και οι οικοδόμοι, αλλά και οι γραφειοκράτες, των οποίων ο προϋπολογισμός αυξάνεται, ενώ από τις δεύτερες, τα οφέλη είναι πιο γενικά και μακροπρόθεσμα και αφορούν ολόκληρη την κοινωνία.

Για τον Wilson (1973), αυτό από μόνο του σημαίνει πως αυτοί που ωφελούνται από τις μεταρρυθμίσεις συνήθως δεν πιέζουν για την εφαρμογή τους, ενώ αντιθέτως αυτοί που επωμίζονται το κόστος αυτών των μεταρρυθμίσεων - όπως για παράδειγμα τα σωματεία των καθηγητών, οι προμηθευτές εκπαιδευτικού υλικού, οι φοιτητές, ακόμη και οι υπάλληλοι της εκπαίδευσης- συχνά είναι αυτοί που αντιστέκονται στις μεταρρυθμίσεις και καταφέρνουν να τις εξοστρακίσουν από την πολιτική ατζέντα.



## **2.2 Στρατηγικές Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και το νέο εργασιακό περιβάλλον**

Σύμφωνα με τον David N. Wilson (1996), η μεταρρύθμιση μπορεί να επιτευχθεί με τρεις τρόπους: α) με καινοτόμα και αυτόνομα έργα, β) με τομεακές και/ή πολιτικές αλλαγές και γ) με διάφορες μορφές αποκέντρωσης της εκπαίδευσης. Ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί η μεταρρύθμιση που επιχειρείται, οι αλλαγές μπορεί να πάρουν πρόσθετη, εξωγενή, ρυθμιστική ή διαρθρωτική μορφή (Wilson, 1996).

Ο ίδιος υποστηρίζει πως οποιαδήποτε μορφή μεταρρύθμισης και αν ακολουθηθεί, αυτό που θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της είναι η ολοκληρωμένη προσοχή που πρέπει να δοθεί στα βασικά συστατικά της μεταρρύθμισης, τα οποία είναι: οι επαρκής πόροι, η οικονομική αυτονομία και ασφάλεια, η αποτελεσματική εκπαιδευτική διαχείριση (Wilson, 1996).

Σύμφωνα με τον Chaffee (1990), στόχος του σχολείου είναι η αύξηση της αποδοτικότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης, ώστε να προσφέρει στους μαθητές του τα απαραίτητα εφόδια για την αντιμετώπιση των νέων κοινωνικό-οικονομικών προβλημάτων που θα συναντήσουν. Για την επίτευξη, όμως, αυτού του στόχου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να μελετήσουν και να αναλύσουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν, να εντοπίσουν τις διαθέσιμες επιλογές και έπειτα από αξιολόγηση, να επιλέξουν εκείνες που είναι δυνατό να υλοποιηθούν (Tsiakkios & Pashiardis, 2002).

Σε πρόσφατη έκθεση του Cedefop (2014), στην οποία μελετάται η πορεία και οι επαγγελματικές προοπτικές των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης ανά τον κόσμο, ο οργανισμός επισημαίνει πως η οικονομική κρίση του 2008, η οποία συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, δημιούργησε ένα μεγάλο κύμα συνταξιοδότησης, χωρίς, όμως, παράλληλα να ανοίξει νέες θέσεις για τους νέους εργαζόμενους, οι οποίοι είναι τα πιο συχνά θύματα της ανεργίας. Παρά το δύσκολο οικονομικό και εργασιακό περιβάλλον, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια αύξηση στη ζήτηση νέων εργαζομένων με ανώτερη και

μεταλυκειακή εκπαίδευση, ιδιαίτερα στα χαμηλής ειδίκευσης, τεχνικά και συγγενή προς αυτά επαγγέλματα σε όλη την Ευρώπη (Cedefop, 2014, σελ. 13).

Πιο συγκεκριμένα, το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης φαίνεται να έχει αυξήσει τη ζήτηση ατόμων με χαμηλότερης ειδίκευσης προσόντα, μια και οι εταιρείες δεν είναι σε θέση να πληρώνουν άτομα υψηλής εξειδίκευσης πλέον. Μάλιστα, η εν λόγω έκθεση υποστηρίζει πως αυτή η κατάσταση στην αγορά εργασίας της Ευρώπης θα διατηρηθεί για τα επόμενα δέκα χρόνια, ανοίγοντας έτσι πολλές προοπτικές για την περαιτέρω ανάπτυξη και μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Cedefop, 2014, σελ. 13).

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τις νέες και ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε περιοχής, αλλά και της παγκόσμιας αγοράς εργασίας, τα περισσότερα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο συμπεριέλαβαν στα σχέδια τους σχετικά με την μεταρρύθμιση και αναδιάρθρωση των σχολείων, την αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων (Caldwell, 2008). Αν και η αποκέντρωση ως ιδέα και τακτική έχει πια προχωρήσει, ακόμη και στην Ελλάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), παρόλα αυτά, σε σχετική του έκθεση ο ΟΟΣΑ (2004) διαπιστώνει πως σε ότι αφορά τη λήψη αποφάσεων σχεδιασμού και δομής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μονάδων, οι αποφάσεις παραμένουν ακόμη το προνόμιο των κεντρικών κυβερνητικών στελεχών κάθε χώρας.

Εφόσον το θέμα του στρατηγικού σχεδιασμού, λοιπόν, αφορά το κάθε σχολείο ξεχωριστά, η ευθύνη πέφτει κατά πολύ στη σχολική ηγεσία κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία, σύμφωνα με τους Dobson & Starkey (1994), θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν τόσο τις τοπικές ανάγκες κάθε περιοχής, όσο και το περιβάλλον στο οποίο αυτοί οι οργανισμοί λειτουργούν, ώστε να κατανοηθούν επαρκώς οι ανάγκες, οι δυνατότητες και οι απειλές κάθε περιβάλλοντος και να συνετιστούν και να αξιολογηθούν κατάλληλα οι στρατηγικές επιλογές (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012).

Σύμφωνα με τον Gowndarajan (1989), οι διευθυντές των σχολείων δεν φτάνει πλέον να είναι διοικητικοί υπάλληλοι με προσήλωση στα οικονομικά και εκπαιδευτικά θέματα, αλλά να διαθέτουν εργασιακή εμπειρία, εξοικείωση με την

αγορά, αυτοέλεγχο, αλλά και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (Lubienski, 2006).

### **2.3 Επαγγελματική εκπαίδευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα**

Ο Cedefop (2014) αναφέρει πως η συνολική συμμετοχή των μαθητών στην επαγγελματική εκπαίδευση παραμένει χαμηλή (25%), κυρίως επειδή τα πιο δημοφιλή προγράμματα (αυτά των ΕΠΑΛ) συνεχίζουν να παραμένουν ανεπαρκώς συνδεδεμένα με την αγορά εργασίας και να προσφέρουν περιορισμένες ευκαιρίες μαθητείας. Ακόμη και τα προγράμματα μαθητείας, τα οποία έχουν αρκετά χρόνια ζωής στη χώρα, δεν προτιμούνται ιδιαίτερα από τους μαθητές (Cedefop, 2014).

Εστιάζοντας στις αιτίες, ο Cedefop (2014) αναφέρει πως ένας από τους λόγους που οι μαθητές δεν επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση παραμένει η υποβαθμισμένη εικόνα που αυτή παρουσιάζει σε σχέση με τα γενικά λύκεια ή άλλες μεταδευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας δομές. Ένας ακόμη σημαντικός λόγος φαίνεται να είναι η έλλειψη στενής σύνδεσης μεταξύ επαγγελματικών σχολείων και επιχειρήσεων, αλλά ακόμη και η έλλειψη κατοχύρωσης στα επαγγελματικά τους δικαιώματα σε κάποια επαγγέλματα (Cedefop, 2014). Πράγματι, ένα από τα προβλήματα που παρουσιάζουν ακόμη και τα ΙΕΚ στην Ελλάδα είναι η περιορισμένη αξιολόγηση των δομών, προγραμμάτων και αποτελεσμάτων που αυτά προσφέρουν (Cedefop, 2014).

Στη χώρα μας, λοιπόν, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πλαισίων μεταρρύθμισης και αξιολόγησης στην επαγγελματική εκπαίδευση (OECD, 2011).

Από την ανάλυση που προηγήθηκε ως βασικά σημεία αναφοράς μπορούν να διαπιστωθούν από τη μια οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η κατάρτιση και από την άλλη οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η αγορά εργασίας αλλά και το εργασιακό περιβάλλον. Με βάση αυτές τις μεταβλητές εξάγονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

*Ηο: Δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια*

επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.

*H1: Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.*

*H0: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων*

*H2: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων*

### **2.3.1 Η αναγκαιότητα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού**

Οι σημερινές επαγγελματικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως, χαρακτηρίζονται από οικουμενική διάσταση, από έντονο ανταγωνισμό και από μεγάλη ανάπτυξη της τεχνολογίας. Σε αυτό το νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) αποκτά ιδιαίτερη σημασία γιατί η σωστή επαγγελματική επιλογή των νέων ανθρώπων θα τους βοηθήσει να αποκατασταθούν επαγγελματικά αλλά παράλληλα να εκπληρώσουν τα οράματα τους και τις δημιουργικές τους αναζητήσεις (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Σαφώς ο ΣΕΠ εμπεριέχει έντονα και κοινωνική διάσταση. Πρώτα απ' όλα, στην Ελλάδα τουλάχιστον, ο κοινωνικός παράγοντας και τα στερεότυπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις επαγγελματικές επιλογές των νέων. Υπάρχουν επαγγέλματα που από το οικογενειακό περιβάλλον και την κοινωνία θεωρούνται ως αξιόλογα με έντονο κοινωνικό γόητρο, ενώ άλλα λιγότερο. Επίσης, υπάρχει η τάση οι γονείς να προσπαθούν να αναπαράγουν μέσω των παιδιών τους τις επαγγελματικές εμπειρίες τους ή να εκπληρώσουν διάφορα επαγγελματικά απωθημένα τους. Ακόμα όμως και αν οι νέοι δεν δεχτούν πιέσεις, το οικογενειακό περιβάλλον δρα καταλυτικά σε αυτούς αφού τα μέλη του

αποτελούν πρότυπα για την υιοθέτηση συγκεκριμένων επαγγελματίων (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2002).

Επιρροές όμως στην επιλογή επαγγέλματος δέχονται οι νέοι και από άλλες κοινωνικές ομάδες όπως οι συνομήλικοι τους, θρησκευτικές ομάδες, αθλητικές ομάδες, κ.ά., καθώς επίσης και από τα Μ.Μ.Ε. Τέλος, σημαντικοί παράγοντες στις επαγγελματικές επιλογές των νέων θεωρούνται το φύλο και η θέση στην κοινωνική ιεραρχία που εξασφαλίζουν. Επικρατούν ακόμα στην ελληνική κοινωνία, στερεότυπα που θεωρούν ότι οι γυναίκες είναι κατάλληλες για συγκεκριμένα επαγγέλματα ενώ οι άνδρες για κάποια άλλα. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τα επαγγέλματα που θεωρούνται πιο κατάλληλα για γυναίκες που είναι μητέρες και ο ρόλος αυτός θεωρείται ως πιο σημαντικός κοινωνικά (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2002).

Ένας άλλος σημαντικός κοινωνικός παράγοντας που επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των νέων είναι ο οικονομικός. Ειδικά στις σημερινές συνθήκες, οι γονείς αλλά και οι νέοι, προσπαθούν να επιλέξουν επαγγέλματα που θα τους εξασφαλίσουν δύο πράγματα. Το πρώτο είναι ότι οι σπουδές τους δεν θα επιβαρύνουν οικονομικά τον οικογενειακό προϋπολογισμό και προσπαθούν να επιλέξουν σχολές που βρίσκονται στην ίδια γεωγραφική περιοχή με την οικογενειακή τους εστία ή να επιλέξουν σχολές που δεν χρειάζονται φροντιστήρια για την είσοδο τους (Μαργωμένος, 2005). Το δεύτερο είναι τα επαγγέλματα να τους εξασφαλίζουν άμεσα ένα σταθερό μισθό και αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν μεγάλη ζήτηση οι στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλα τα οικονομικά προβλήματα που υπάρχουν σήμερα στην κοινωνία, οι ελληνικές οικογένειες συνεχίζουν να δίνουν μεγάλη σημασία στην απόκτηση ενός πανεπιστημιακού τίτλου θεωρώντας ότι αυτός μπορεί να προσδώσει επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση και επενδύουν οικονομικά σε αυτόν (Γουβιάς, 2010).

Ο τρόπος που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι δομημένος σε ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό: τις γραπτές εξετάσεις αξιολόγησης που θα προσδώσουν στο μαθητή τα απαραίτητα μόρια για την εισαγωγή του σε κάποια σχολή.

Εκτός όμως από τον αριθμό των μορίων που θα συγκεντρώσει ο μαθητής, σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή του σε κάποια σχολή έχει και ο συνολικός αριθμός των φοιτητών που δέχεται το κάθε πανεπιστήμιο. Στο παρελθόν, οι μαθητές αρχικώς δήλωναν, συμπληρώνοντας το μηχανογραφικό δελτίο τις σχολές με τη σειρά προτίμησης και κατόπιν έδιναν γραπτές εξετάσεις. Ανάλογα με τον αριθμό των μορίων που συγκέντρωναν, εισέρχονταν και σε ένα από τα τμήματα που είχαν επιλέξει. Το σύστημα αυτό έχει μεταβληθεί σήμερα. Οι μαθητές πρώτα δίνουν εξετάσεις και στη συνέχεια, συμπληρώνουν το μηχανογραφικό, γνωρίζοντας μεν τα μόρια τους αλλά όχι τις βάσεις εισαγωγής των σχολών,, κάτι που οδηγεί συχνά σε μία σειρά λαθών (Μαργωμένου, 2005):

Πολλοί μαθητές δεν αντιλαμβάνονται ότι το κυρίαρχο ρόλο έχει η σειρά προτίμησης και όχι τα μόρια με αποτέλεσμα να μένουν έξω από σχολές που προτιμούν, γιατί θεωρούν πως δεν έχουν αρκετά μόρια και τις βάζουν σε κατώτερη θέση και να εισάγονται τελικά σε αυτές μαθητές με λιγότερα μόρια.

Πολλοί μαθητές υπολογίζουν τις προτιμήσεις τους με τις βάσεις του περασμένου έτους ή με τις προβλέψεις και τις εκτιμήσεις που συνήθως γίνονται στα ιδιωτικά φροντιστήρια. Ο υπολογισμός των βάσεων όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ασφαλής γιατί υπάρχουν μία σειρά παράγοντες που μπορεί να τις επηρεάσουν όπως για παράδειγμα, η αυξημένη ζήτηση. Έτσι, δηλώνουν τις σχολές σύμφωνα με προβλέψεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και οδηγούνται σε άλλες σχολές από αυτές της προτίμησης τους.

Λόγω του ότι όντως οι βάσεις δεν μπορούν να προβλεφθούν με ακρίβεια, πολλοί μαθητές, ακόμα και αν επιθυμούν κάποιες σχολές δεν τις δηλώνουν θεωρώντας ότι δεν μπορούν να τις προσεγγίσουν. Η εναλλαγή των βάσεων όμως τους φέρνει πολλές φορές αντιμέτωπους με το φαινόμενο να έχουν τα απαραίτητα μόρια για να εισαχθούν σε μία σχολή και να μην την έχουν δηλώσει καθόλου.

Η εναλλαγή των βάσεων δημιουργεί και άλλο ένα πρόβλημα, εντελώς αντίθετο από το προηγούμενο. Πολλοί μαθητές μην ξέροντας τις βάσεις, για να σιγουρέψουν την εισαγωγή τους δηλώνουν όσες περισσότερες μπορούν. Με αυτό τον τρόπο όμως στην ουσία χάνουν τον έλεγχο της σειράς προτίμησης. Υπάρχουν επιστημονικά πεδία στα οποία ο αριθμός των σχολών είναι μεγάλος και πολλοί μπορεί να επιλέξουν ακόμα και παραπάνω από 100 σχολές. Ένας τόσο μεγάλος

αριθμός είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα περιπλέξει την προτίμηση τους και στο τέλος πολλοί μαθητές να βρεθούν σε σχολές που δεν τις θέλουν.

Πολλοί μαθητές συνήθως περιορίζονται, λόγω άγνοιας ή ανασφάλειας, σε ένα επιστημονικό πεδίο ενώ έχουν το δικαίωμα να δηλώσουν μέχρι και δύο. Αντίστοιχα, έχουν το δικαίωμα να δηλώσουν σχολές και από τα δύο πεδία. Ο περιορισμός τους σε ένα πεδίο μπορεί να τους στερήσει την εισαγωγή τους σε αρκετές σχολές.

Πολλοί μαθητές δεν μπορούν να ταιριάζουν με επιτυχία την κατεύθυνση τους με το επιστημονικό πεδίο. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης που μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερα πεδία. Τα τρία από αυτά όμως σωστές επιλογές γι' αυτούς γιατί στο 3<sup>ο</sup> πεδίο θα έχουν απώλεια μορίων.

Τελευταίο είναι ένα πρακτικό πρόβλημα της υποβολής του μηχανογραφικού που όμως μπορεί να αποτελέσει και το πιο επιζήμιο. Η υποβολή του μηχανογραφικού στην Ελλάδα γίνεται πλέον με ηλεκτρονικό τρόπο με έναν προσωπικό κωδικό που οι μαθητές λαμβάνουν από τις σχολικές μονάδες. Αν ο μαθητής δεν κάνει τη διαδικασία σωστά υπάρχει το ενδεχόμενο να μην υποβάλλει καθόλου μηχανογραφικό με αποτέλεσμα να μην εισαχθεί σε καμία απολύτως σχολή.

Βλέπουμε λοιπόν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και η ελληνική κοινωνία μπορεί να δημιουργήσουν μία σειρά προβλημάτων και εμποδίων στην προσπάθεια εισαγωγής των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο καταλυτικός παράγοντας που μπορεί να παρέμβει όχι μόνο για να επιλύσει προβλήματα αλλά κυρίως για να τα προλάβει, είναι ο σύμβουλος ΣΕΠ (Κρίβας, 2002).

Οι μαθητές στην Ελλάδα βιώνουν μία ιδιαίτερη κατάσταση κατά τη διάρκεια της συνολικής τους φοίτησης στο Λύκειο και ειδικότερα στην τρίτη τάξη. Έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με πολύωρο διάβασμα και περνούν όλη την ημέρα τους στα ιδιωτικά φροντιστήρια προκειμένου να μπορέσουν να έχουν ένα καλό αποτέλεσμα στις εξετάσεις. Στην ουσία λοιπόν, δαπανείται πολύς χρόνος, χρήματα και προσωπική προσπάθεια για να εισαχθεί ένας νέος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2002).

Ο νέος που καλείται να επιλέξει μία σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ένα επάγγελμα, όπως ήδη αναφέρθηκε, έρχεται αντιμέτωπος με μία σειρά πιέσεων και στερεοτύπων. Αγωνιά ο ίδιος αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον για την επιλογή που θα κάνει και που θεωρείται ότι θα καθορίσει τη μελλοντική του ζωή. Αποτέλεσμα αυτών, είναι ο μαθητής συνήθως να κάνει επιλογές που δεν είναι αποκλειστικά δικές του (Watts & Fretwell, 2003).

Ο σύμβουλος ΣΕΠ θεωρείται αναγκαίος σε μία διαδικασία που ενδέχεται να επηρεάσει το μέλλον του παιδιού. Πρώτα απ' όλα είναι αυτός που θα μπορέσει να αποφανθεί για ποιους λόγους το παιδί κάνει τις επιλογές και αν είναι δικές του ή όχι. Θα προσπαθήσει επίσης να του δώσει και άλλες επαγγελματικές διεξόδους που το παιδί μπορεί να μην έχει φανταστεί και να είναι πιο κοντά στις κλίσεις του και στα οράματα του (Sultana, 2003).

Όποια όμως και να είναι η επιλογή του παιδιού, ο σύμβουλος ΣΕΠ θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί ώστε να συμπληρώσει με σωστό τρόπο το μηχανογραφικό του και να μη βρεθεί μπροστά σε δυσάρεστες εκπλήξεις ή κάνει σοβαρά λάθη, όπως αυτά που αναφέρθηκαν, που μπορεί να του στοιχίσουν την εισαγωγή του σε κάποια σχολή. Ο σύμβουλος ΣΕΠ επίσης είναι σε θέση να δώσει και πρακτικές διεξόδους στο μαθητή (συμβουλές για μετεγγραφές, ειδικά κριτήρια που θα του επιτρέψουν να σπουδάσει στο σπίτι του αν υπάρχει πρόβλημα), κ.ά (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002).

Οι ιδιομορφίες λοιπόν που εμπεριέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθιστούν απαραίτητη την ύπαρξη του σχολικού συμβούλου ΣΕΠ για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι η περιπλοκότητα του η οποία μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε εσφαλμένες επιλογές. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αντανάκλαση της ελληνικής κοινωνίας και των πεποιθήσεων της. Και οι δύο αυτοί λόγοι δημιουργούν μία κατάσταση για το μαθητή τόσο ιδιαίτερη και δύσκολη, την οποία όμως ο σύμβουλος ΣΕΠ μπορεί να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει.

#### **2.4 Ορισμοί της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα**

Οι προσεγγίσεις και οι στόχοι της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το περιβάλλον και την κατανόηση της έννοιας



από την κάθε χώρα. Στο ένα άκρο του φάσματος υπάρχει μία στενή αντίληψη που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των στάσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται οι νέοι για να δημιουργήσουν και να λειτουργήσουν τις δικές τους επιχειρήσεις ή να γίνουν αυτοαπασχολούμενοι. Το άλλο άκρο δίνει έμφαση στην επιχειρηματικότητα ως βασική ικανότητα, η οποία επιδιώκει να ενδυναμώσει τους νέους και να τους παρέχει δεξιότητες για την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την απασχολησιμότητα και ενδεχομένως αλλά όχι κατ' ανάγκη την επιχειρηματικότητα και την ενδοεπιχειρηματικότητα.

Η βάση αυτής της έκθεσης είναι η σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου του 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για την διά βίου μάθηση, η οποία προσδιόρισε την «αίσθηση για πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητας» ως μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες<sup>1</sup>.

Έκτοτε, αυτή η σύλληψη της επιχειρηματικότητας ως βασική ικανότητα έχει αναπτυχθεί περαιτέρω από την ομάδα εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα<sup>2</sup> και τον ορισμό του χρησιμοποιείται σε αυτήν την έκθεση:

«Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της νοοτροπίας στους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να μετατρέψουν τις δημιουργικές ιδέες τους σε επιχειρηματική δράση. Αυτή είναι μια βασική ικανότητα για όλους τους μαθητές, η οποία υποστηρίζει την προσωπική ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα. Είναι σχετική με όλη την διαδικασία της δια βίου μάθησης, σε όλους τους κλάδους της μάθησης και σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης), οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος ή συμπεριφοράς, με ή χωρίς εμπορικό στόχο».

---

<sup>1</sup> Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση. ΕΕ L 394.

<sup>2</sup> Συμφωνήθηκε στην Γενεύη στις 18 Ιανουαρίου 2012 από μια ομάδα εργασίας που περιλάμβανε εκπροσώπους από τους εξής οργανισμούς ETF, GIZ, ILO, την UNESCO και UNEVOC.

Αυτή η κοινή ευρωπαϊκή αντίληψη για την επιχειρηματικότητα ως βασική ικανότητα υποδεικνύει μία διπλή εστίαση<sup>3</sup>. Πρώτον, η ανάπτυξη της επιχειρηματικής νοοτροπίας, των δεξιοτήτων και των γνώσεων πρέπει να επιτρέπει στο άτομο να μετατρέπει τις ιδέες σε δράση. Δεύτερον, η επιχειρηματικότητα δεν σχετίζεται μόνο με τις οικονομικές δραστηριότητες και την δημιουργία επιχειρήσεων, αλλά και ευρύτερα με όλους τους τομείς της ζωής και της κοινωνίας<sup>4</sup>. Καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο ενός νέου εγχειρήματος ή στο πλαίσιο υφιστάμενων οργανισμών, δηλαδή ως «ενδοεπιχειρηματική δραστηριότητα».

Προηγούμενες έρευνες για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα έχουν παρουσιάσει σημαντικές διακυμάνσεις στην πράξη, τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όσο και στο εσωτερικό των χωρών, οι οποίες έχουν προκύψει από την διαφορετική αντίληψη και ερμηνεία της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα<sup>5</sup>. Σε έναν τομέα όπου η κρατική παρέμβαση είναι συχνά περιορισμένη και όπου απουσιάζει μία κοινή ή/και επίσημη ερμηνεία, υπάρχει μια ιδιαίτερη δυσκολία για τα ενδιαφερόμενα μέρη στην επίτευξη μιας κοινής αντίληψης.

Επομένως, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί πρώτα το πώς γίνεται αντιληπτή η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα και πώς ορίζεται στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και συνεπώς να αναγνωριστούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις σε αυτήν. Η κατανόηση του ρόλου και του σκοπού της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα θα πρέπει επίσης να αντικατοπτρίζεται σε κάθε συναφή μαθησιακά αποτελέσματα.

Μια ειδική έρευνα για το θέμα αυτό παρουσίασε δύο κύριες προσεγγίσεις<sup>6</sup>. Η πρώτη περιλαμβάνει μια ευρεία αντίληψη της επιχειρηματικότητας, παρόμοιας με αυτήν που ορίζεται για την ευρωπαϊκή βασική ικανότητα, τονίζοντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με την απασχολησιμότητα, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και τις

---

<sup>3</sup> ICF GHK, 2014, p. 6.

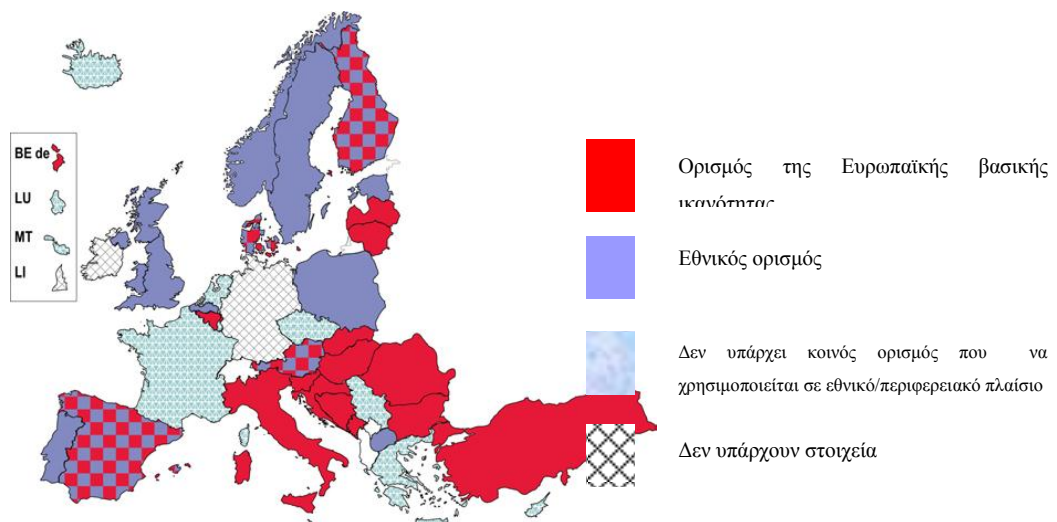
<sup>4</sup> Δείτε επίσης τον πρόσφατο ορισμό της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα ως «μάθηση μέσω της δημιουργίας αξίας» στο Lackéus 2015.

<sup>5</sup> McCoshan, 2010, p. 14.

<sup>6</sup> European Commission, 2014b, p. 41.

επιχειρηματικές δεξιότητες για την ζωή και την εργασία. Η δεύτερη διαθέτει ένα πιο περιορισμένο πεδίο εφαρμογής και επικεντρώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα που συνδέονται άμεσα με την επιχειρηματική και την εργασιακή δραστηριότητα, δηλαδή το πώς να ιδρύσει κανείς μια εταιρεία και να την λειτουργήσει.

Το Σχήμα 1.1 δείχνει ποιες χώρες αναφέρονται στον προαναφερόμενο ορισμό της Ευρωπαϊκής βασικής ικανότητας και οι οποίες, αντί ή επιπρόσθετα, χρησιμοποιούν έναν εθνικό ορισμό στα επίσημα έγγραφα, τον οποίον συμμερίζονται και με τον οποίον συμφωνούν τα περισσότερα ενδιαφερόμενα μέρη.



Σχήμα 1.1: Ορισμοί της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα που χρησιμοποιούνται, που συμμερίζονται και έχουν συμφωνηθεί από τα περισσότερα ενδιαφερόμενα μέρη σε κεντρικό επίπεδο, 2014/15

Πηγή: Eurydice.

## **Σημειώσεις ανά χώρα**

**Τσεχική Δημοκρατία:** Δεν υπάρχει κάποια επίσημη αναφορά στην εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Ως εκ τούτου, δεν χρησιμοποιείται κάποιος επίσημος ορισμός. Ορισμένοι εμπειρογνώμονες ωστόσο, χρησιμοποιούν τον ορισμό της Ευρωπαϊκής βασικής ικανότητας.

**Ελλάδα:** Παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιείται κάποιος κοινός ορισμός, τα μαθήματα στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα αντανακλούν τον ορισμό της Ευρωπαϊκής βασικής ικανότητας.

**Γαλλία και Κάτω Χώρες:** Υπάρχει μια κοινή αντίληψη της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και όχι ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, η οποία είναι κατανοητή στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και σημαίνει την ανάπτυξη της αίσθησης της ευθύνης, της αυτονομίας, της δημιουργικότητας, την περιέργεια και την πρωτοβουλία των μαθητών.

**Κύπρος:** Η ανάπτυξη ενός εθνικού ορισμού βρίσκεται σε εξέλιξη και θα βασίζεται στον ορισμό του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες.

**Μάλτα:** Αν και δεν υπάρχει κάποιος κοινός ορισμός, οι περισσότεροι ενδιαφερόμενοι χρησιμοποιούν αυτόν που δίδεται από το «Εθνικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για Όλους» (2012), το οποίο ορίζει ότι «η επιχειρηματικότητα επιτρέπει στα παιδιά και τους νέους να αναπτύξουν τις δεξιότητες για την ζωή, τους δίνει την δυνατότητα να χειριστούν την αβεβαιότητα, να αντιδράσουν στις αλλαγές και να είναι δημιουργικοί».

Περίπου οι μισές από τις χώρες της ΕΕ χρησιμοποιούν τον ευρωπαϊκό ορισμό και περίπου το ένα τρίτο των χωρών χρησιμοποιούν τους δικούς τους εθνικούς ορισμούς για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Σε σχεδόν 10 χώρες, δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα στο εθνικό πλαίσιο.

Οι περισσότεροι εθνικοί ορισμοί αντανακλούν την ίδια ευρεία αντίληψη της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα όπως ο ορισμός της Ευρωπαϊκής

βασικής ικανότητας. Ο ρόλο και ο σκοπός του αντανακλά όχι μόνο το πλαίσιο της εργασίας και των επιχειρήσεων, αλλά και το γενικότερο πλαίσιο της ζωής ενός ατόμου.

Μόνο λίγοι εθνικοί ορισμοί δίνουν έμφαση σε μια στενότερη αντίληψη, ιδίως οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται στην Ισπανία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) και την Νορβηγία. Στην Ισπανία, ο εθνικός ορισμός δίνει έμφαση στην γνώση και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την καριέρα και τις ευκαιρίες απασχόλησης, αλλά αναφέρεται επίσης και στην οικονομική εκπαίδευση και τις αρχές λειτουργίας των επιχειρήσεων, καθώς και στην ανάπτυξη των στάσεων που οδηγούν σε μια αλλαγή στην νοοτροπία και που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επιχειρηματικής νοοτροπίας, στην ικανότητα σκέψης με δημιουργικό τρόπο και στην διαχείριση του κινδύνου και της αβεβαιότητας. Ο ορισμός στο Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) αναφέρεται στις δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να κάνουν μία «μοναδική, καινοτόμα και δημιουργική συμβολή στον κόσμο της εργασίας είτε ως απασχολούμενοι ή ως αυτοαπασχολούμενοι», ενώ στην Νορβηγία ο ορισμός αναφέρεται στην σημασία της επιχειρηματικότητας σε όλους τομείς της εργασίας και της επιχειρηματικής ζωής.

Μεταξύ αυτών των εθνικών ορισμών με μια ευρύτερη κατανόηση, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο σκοπός της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα.

Η φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου κάνει λόγο για την «προστιθέμενη αξία σε κάθε άτομο στην καθημερινή ζωή του στο σπίτι και στην κοινωνία», ενώ στην Μάλτα γίνεται αναφορά για «δεξιότητες της ζωής». Το αυστριακό μοντέλο για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα αναφέρει ότι ο «τελικός στόχος είναι να δημιουργηθεί μία βιώσιμη και δυναμική κοινωνία των πολιτών». Σύμφωνα με τον φινλανδικό ορισμό, «οι ποιότητες (που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα) υποστηρίζουν την καθημερινή ζωή στην εκπαίδευση, στην εργασία, στις δραστηριότητες αναψυχής και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες», ενώ στην Σουηδία αναφέρεται στις δραστηριότητες στο κοινωνικό, πολιτιστικό ή οικονομικό πλαίσιο. Ο ορισμός της FYROM κάνει λόγο

για «βασικές αρχές της αποδοτικότητας στην καθημερινή ζωή, χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στις νεοφυείς επιχειρήσεις».

Το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) χρησιμοποιεί έναν διαφορετικό όρο, «επιχειρηματική εκπαίδευση»<sup>7</sup> και όχι εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Αυτός ο όρος περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που κάνουν ένα άτομο επιχειρηματικό αντί να εστιάζει στην αντίληψη της ανάγκης για περισσότερες νεοσύστατες επιχειρήσεις και περισσότερο επιχειρηματική οικονομία. Τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα είναι η επιχειρηματική πρόθεση και η ικανότητα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία), χρησιμοποιούνται και οι δύο ορισμοί, επιχειρηματική εκπαίδευση και εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Ο στόχος είναι να μπορούν οι νέοι να είναι θετικοί, δυναμικοί και επιτυχημένοι στην προσέγγισή τους για την ζωή και την εργασία.

## **2.5 Πλαίσιο της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα**

Η ενότητα αυτή εξετάζει το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και πολιτιστικών πτυχών, όπως η στάση απέναντι στην επιχειρηματικότητα και εξετάζει τους διαθέσιμους δείκτες που αποκαλύπτουν το πώς οι Ευρωπαίοι βλέπουν τους εαυτούς τους από την άποψη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Επίσης, αναλύει το πώς οι ειδικοί αξιολογούν μια συγκεκριμένη πτυχή της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα στην χώρα τους, δηλαδή την εκπαίδευση για την δημιουργία και την διαχείριση μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων (ΜΜΕ). Στη συνέχεια, διερευνάται το πόσο καλά προετοιμασμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν διαθεματικά θέματα όπως η επιχειρηματικότητα. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένοι δείκτες που σχετίζονται με τα πιθανά αποτελέσματα της εκπαίδευσης

---

<sup>7</sup> Η εκπαίδευση στην επιχείρηση ορίζεται ως «η εφαρμογή των δημιουργικών ιδεών σε πρακτικές καταστάσεις». Στοχεύει στην ευαισθητοποίηση του πνεύματος και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ανταποκριθεί κανείς στις ευκαιρίες, τις ανάγκες και τις προκλήσεις, όπως η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η ανθεκτικότητα. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλη την διδακτέα ύλη και να εκτείνεται πέρα από τις επιχειρήσεις σε ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. (Young enterprise: Outcomes map: Enterprise education and employability (2015)).

στην επιχειρηματικότητα, δηλαδή την επιχειρηματική πρόθεση και δραστηριότητα και την αυτο-απασχόληση μεταξύ των νέων.

Αυτοί οι τελευταίοι δείκτες προφανώς επισημαίνουν μόνον ορισμένα από τα πιθανά αποτελέσματα, ιδιαίτερα εκείνα που σχετίζονται με τον στενότερο ορισμό της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα που περιγράφηκε παραπάνω. Πράγματι, από την άποψη των επιχειρήσεων, ο πρώτος στόχος της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα θα ήταν να ενσταλάξει την ιδέα στους νέους ότι μπορούν να γίνουν επιχειρηματίες και να δημιουργήσουν την δική τους επιχείρηση. Το επόμενο βήμα θα είναι να τους εξοπλίσει με τις απαραίτητες δεξιότητες για να το υλοποιήσουν αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, συχνά αναφέρεται ότι το επίπεδο της επιχειρηματικότητας στην Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα, της αυτοαπασχόλησης, είναι μικρότερο σε σύγκριση με άλλα μέρη του κόσμου, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

Στο τρέχον οικονομικό κλίμα της υψηλής ανεργίας, ιδιαίτερα μεταξύ των νέων, οι εθνικές κυβερνήσεις, καθώς και η Ευρωπαϊκή Ένωση επιζητούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες στην επιχειρηματικότητα ως μέσο για την δημιουργία πλούτου και θέσεων απασχόλησης. Εστιάζοντας ειδικά τους πιθανούς νέους επιχειρηματίες, αναγνωρίζεται ότι εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια, καθώς προσπαθούν να μετατρέψουν τις ιδέες τους σε πράξη, προκειμένου να δημιουργήσουν επιχειρήσεις. Τα εμπόδια αυτά περιλαμβάνουν: τις κοινωνικές στάσεις, την έλλειψη δεξιοτήτων και την ανεπαρκή εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα<sup>8</sup>.

### **2.5.1. Στάσεις απέναντι στην επιχειρηματικότητα και αντιλήψεις των ατόμων για τις δικές τους επιχειρηματικές δεξιότητες**

Ένας τομέας στον οποίο η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα θα μπορούσε να ασκήσει επιρροή είναι στις συμπεριφορές και αντιλήψεις για την επιχειρηματικότητα. Το ειδικό Ευρωβαρόμετρο για την Επιχειρηματικότητα στην ΕΕ που δημοσιεύθηκε το 2012, παρουσιάζει τις αντιλήψεις και απόψεις για την επιχειρηματικότητα και τους επιχειρηματίες σε ολόκληρη την Ευρώπη. Οι

---

<sup>8</sup> OECD, 2012

συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν συμφωνούν με μια σειρά από δηλώσεις σχετικά με την επιχειρηματικότητα. Φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (στην ΕΕ των 27, ηλικίας 15 ετών και άνω) συμφώνησε ότι «οι επιχειρηματίες είναι δημιουργοί θέσεων εργασίας» (87% συμφώνησαν απόλυτα) και «δημιουργοί νέων προϊόντων και υπηρεσιών που ωφελούν όλους» (79% συμφώνησαν απόλυτα). Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εξέφρασε επίσης μια αρνητική αντίληψη για τους επιχειρηματίες συμφωνώντας στο ότι «εκμεταλλεύονται την εργασία άλλων ανθρώπων» (57% συμφώνησαν απόλυτα) και πως «σκέφτονται μόνο την τσέπη τους» (52% συμφώνησαν απόλυτα). Εξετάζοντας τα αποτελέσματα ανά χώρα, υπάρχουν διαφορές βέβαια. Στην Δανία και την Αυστρία για παράδειγμα, λιγότεροι ερωτηθέντες συμφώνησαν με την δήλωση ότι «οι επιχειρηματίες εκμεταλλεύονται την εργασία άλλων ανθρώπων» (20% και 33% αντίστοιχα), αλλά και αλλού το ποσοστό αυτών που συμφωνούν ήταν ιδιαίτερα υψηλό - στην Πολωνία (91%), την Λετονία (80%) και τη Σλοβακία (80%). Όσον αφορά στην δήλωση ότι «οι επιχειρηματίες σκέφτονται μόνο την τσέπη τους» και πάλι στην Δανία το ποσοστό αυτών που συμφωνούν ήταν σχετικά χαμηλό (26%), αλλά το ποσοστό ήταν υψηλότερο στην Ιρλανδία (36%) και την Φινλανδία (38%). Σε αντίθεση, μια μάλλον μεγάλη πλειοψηφία συμφώνησε με τη δήλωση στην Κύπρο (70%), την Ελλάδα (67%) και την Λιθουανία (67%).

Αυτές οι πολύπλοκες και μερικές φορές διχασμένες αντιλήψεις για τους επιχειρηματίες μπορούν επίσης να εξηγήσουν εν μέρει τις διαφορετικές στάσεις έναντι της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα, όχι μόνο μεταξύ των φορέων χάραξης πολιτικής και άλλων ενδιαφερομένων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

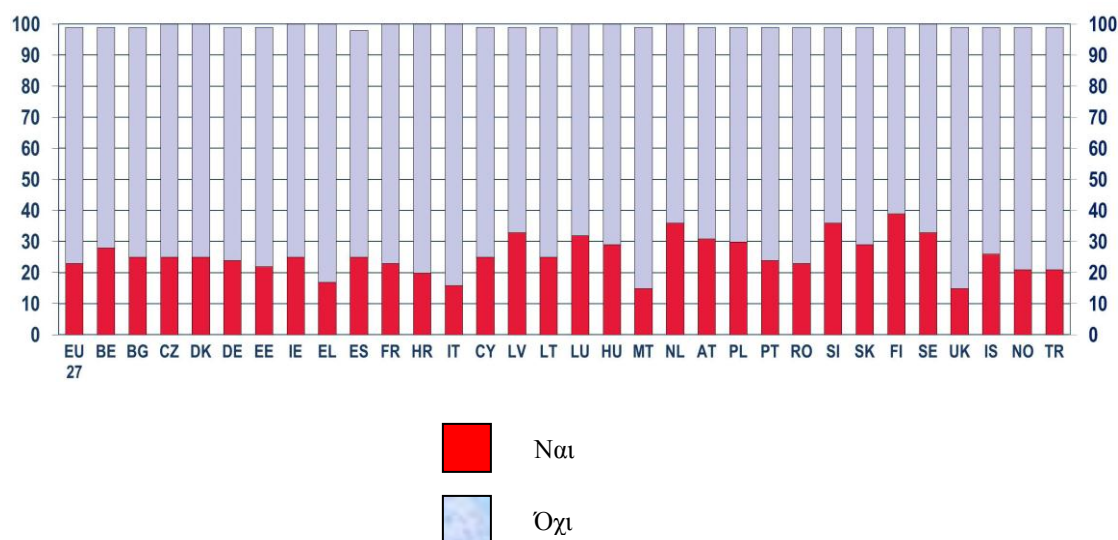
Η ίδια έρευνα ρώτησε επίσης για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην δραστηριότητα της επιχειρηματικότητας. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν είχαν λάβει ποτέ μέρος σε οποιοδήποτε μάθημα ή δραστηριότητα στο σχολείο σχετικά με την επιχειρηματικότητα, η οποία ορίζεται ως μετατροπή ιδεών σε πράξη και ως ανάπτυξη ενός έργου (βλέπε σχήμα 1.2)<sup>9</sup>. Το 23% των ερωτηθέντων της ΕΕ

---

<sup>9</sup> Flash Eurobarometer 354, 2012, p. 117.



δήλωσαν ότι είχαν συμμετάσχει, ενώ το 76% δήλωσαν ότι δεν είχαν. Είναι ενδιαφέρον, αλλά δεν προκαλεί έκπληξη, το ότι οι νεότεροι ερωτηθέντες είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν λάβει μέρος σε ένα μάθημα επιχειρηματικότητας: το 34% των ατόμων ηλικίας 15-24 ετών είχαν παρακολουθήσει ένα τέτοιο μάθημα, ενώ αυτό σταδιακά μειώθηκε σε μόλις 17% στις ηλικίες των 55 ετών και άνω. Οι χώρες με το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων που δηλώνουν ότι είχαν λάβει μέρος σε ένα μάθημα επιχειρηματικότητας ή σε δραστηριότητα είναι η Φινλανδία (39%), η Ολλανδία (36%), η Σλοβενία (36%), η Λετονία (33%), η Σουηδία (33%), το Λουξεμβούργο (32%), η Αυστρία (31%) και η Πολωνία (30%). Οι λιγότερο θετικές απαντήσεις δόθηκαν από την Μάλτα και το Ηνωμένο Βασίλειο (15% αντίστοιχα), την Ιταλία (16%) και την Ελλάδα (17%).



%	EU27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Yes	23	28	25	25	25	24	22	25	17	25	23	20	16	25	33	25	32
No	76	71	74	75	75	75	77	75	83	73	77	80	84	74	66	74	68
%	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
Yes	29	15	36	31	30	24	23	36	29	39	33	15	26	:	21	21	
No	71	84	64	68	69	75	76	63	70	60	67	84	73	:	78	78	

Σχήμα 1.2: Ποσοστό των ερωτηθέντων που συμμετείχαν σε μάθημα ή δραστηριότητα σχετικά με την επιχειρηματικότητα στο σχολείο, 2012

Πηγή: Flash Eurobarometer 354: Entrepreneurship in the EU and beyond.

Η έρευνα περιείχε επίσης κάποιες πιο λεπτομερείς ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα στο σχολείο και συγκεκριμένα:

- «Η σχολική μου εκπαίδευση με βοηθά/βοήθησε να αναπτύξω την αίσθηση της πρωτοβουλίας και ένα είδος επιχειρηματικής στάσης»
- «Η σχολική μου εκπαίδευση με βοηθά/βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τον ρόλο των επιχειρηματιών στην κοινωνία»
- «Η σχολική μου εκπαίδευση μου δίνει/έχει δώσει τις δεξιότητες και την τεχνογνωσία για να μπορώ να διευθύνω μια επιχείρηση»
- «Η σχολική μου εκπαίδευση μου προκάλεσε το ενδιαφέρον να γίνω επιχειρηματίας».

Υπάρχει ένα είδος προόδου σε αυτές τις ερωτήσεις, με την πρώτη να επικεντρώνεται στις στάσεις και τις δεξιότητες, την δεύτερη στην γνώση των επιχειρηματιών, την τρίτη στις πραγματικές επιχειρηματικές δεξιότητες και την τελευταία στην πρόθεση να γίνει κανείς επιχειρηματίας. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν θετικά στο πρώτο ερώτημα, συμφωνώντας ότι η σχολική τους εκπαίδευση τους βοήθησε να αναπτύξουν το αίσθημα της πρωτοβουλίας και ένα είδος επιχειρηματικής στάσης. Ακριβώς κάτω από το ήμισυ των ερωτηθέντων (47%) συμφώνησαν ότι τους είχε βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο των επιχειρηματιών στην κοινωνία και το 41% συμφώνησε ότι τους έδωσε τις δεξιότητες για να διευθύνουν μια επιχείρηση. Όμως, λιγότερο από το ένα τρίτο (28%) συμφώνησαν ότι τους έκανε να ενδιαφερθούν να γίνουν επιχειρηματίες. Και πάλι, τα άτομα ηλικίας 15-24 ετών ήταν πιο πιθανό σε σχέση με τους μεγαλύτερους ερωτηθέντες να συμφωνήσουν και τις τέσσερις δηλώσεις.

Φυσικά, κατά την ανάλυση αυτών των δεδομένων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η έρευνα ολοκληρώθηκε πριν από μερικά χρόνια, το 2012. Επιπλέον, για τους μεγαλύτερης ηλικίας ερωτηθέντες, πρέπει να σημειωθεί ότι, δεδομένου ότι έχει παρέλθει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από τότε που πήγαιναν σχολείο, οι απαντήσεις τους δεν αντικατοπτρίζουν τον αντίκτυπο των πρόσφατων πολιτικών και των αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα που αναφέρονται στην παρούσα έκθεση (έτος αναφοράς 2014/15). Επιπλέον, η έρευνα του Ευρωβαρόμετρου προσπαθεί να συλλάβει τις αντιλήψεις και απόψεις των ερωτηθέντων και να απεικονίσει τις δικές τους εκτιμήσεις για τις δυνατότητές τους, αντί να παρουσιάσει μια αντικειμενική αξιολόγηση. Παρ' όλα αυτά, παρέχει μία εικόνα σχετικά με το σημείο εκκίνησης από το οποίο μπορεί να μετρηθεί η πρόοδος που επιτεύχθηκε ως αποτέλεσμα των τρεχουσών προσπαθειών για την πρόωση της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα στο σχολείο.

## **2.6 Συμπεράσματα**

Η ΕΕΚ αποτελεί ένα από τα πιο χρήσιμα κομμάτια της εκπαίδευσης, μια και ετοιμάζει πιο στοχευμένα και αποτελεσματικά τους νέους για την αγορά εργασίας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν ως σκοπό να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να το συνδέσουν πιο αποτελεσματικά με την αγορά εργασίας, όμως, συχνά, για να επιτύχουν πρέπει να ακολουθούνται από τα ανάλογα ρυθμιστικά πλαίσια και στρατηγικό σχεδιασμό από πλευράς πολιτείας και σχολείου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Ευρωπαϊκά Μοντέλα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης: Δημιουργία κοινού εκπαιδευτικού πλαισίου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση**

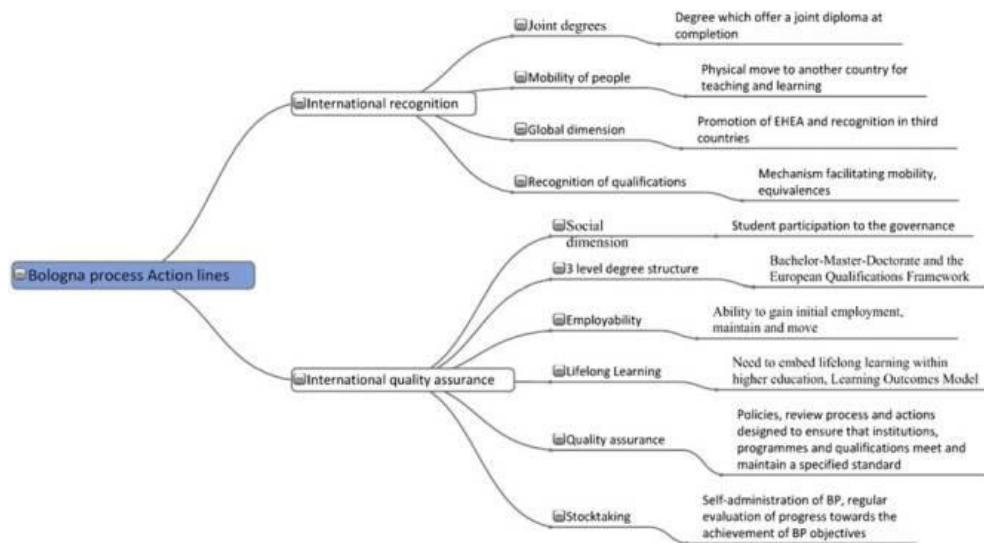
### **3.1 Η Διαδικασία της Μπολόνια και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ)**

Στη σύγχρονη αγορά εργασίας, όπου η ανεργία αλλά και το νέο εργασιακό περιβάλλον δημιουργεί όλο και πιο έντονη την ανάγκη για κινητικότητα των εργαζομένων μεταξύ των κρατών, η Ευρώπη ήρθε αντιμέτωπη με το πρόβλημα της συμβατότητας των τίτλων σπουδών των πολιτών της που σπουδάζουν και εργάζονται εντός των συνόρων της. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Η διαδικασία της Μπολόνια είναι μια συλλογική προσπάθεια δημόσιων αρχών, πανεπιστημίων, διδασκόντων και φοιτητών, καθώς και ενώσεων ενδιαφερομένων, εργοδοτών, φορέων διασφάλισης ποιότητας, διεθνών οργανισμών και οργάνων, περιλαμβανομένης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Κύριοι στόχοι της είναι:

- η καθιέρωση του συστήματος τριών κύκλων σπουδών (πτυχίο /μεταπτυχιακό /διδακτορικό)
- η αυξημένη διασφάλιση της ποιότητας και
- η ευκολότερη αναγνώριση των τίτλων και των περιόδων σπουδών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015)



**Σχήμα 3-1:** Η Διαδικασία της Μπολόνια. Πηγή: Tamaro (2012:211)

Σε ότι αφορά το δεύτερο στόχο που θέτει η διαδικασία της Μπολόνια, οι ευρωπαίοι αξιωματούχοι υποστηρίζουν πως ένα κατάλληλο και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να βασίζεται σε σωστές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα εξοπλίζουν τους φοιτητές με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και μεταβιβάσιμες ικανότητες απαραίτητες για την επιτυχία των σπουδών τους. Σε αυτές περιλαμβάνονται δεξιότητες όπως π.χ. γραφή, ανάγνωση, αριθμητική και ξένες γλώσσες, καθώς και στοιχειώδεις γνώσεις θετικών επιστημών και ψηφιακής τεχνολογίας.

Παράλληλα, οι εγκάρσιες δεξιότητες, όπως η ικανότητα μάθησης και ανάληψης πρωτοβουλιών, θα βοηθήσουν τα άτομα να ανταποκριθούν στις σημερινές ποικίλες και απρόβλεπτες ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης. Τέλος, οι επιχειρηματικές δεξιότητες θα συμβάλουν κυρίως στην απασχολησιμότητα των νέων καθώς και στη δημιουργία νέων επιχειρήσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ανάπτυξη Δεξιοτήτων, 2016).

Υπό αυτό το πρίσμα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει πως η διασφάλιση της ποιότητας ενισχύει την εμπιστοσύνη στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνεπώς, κάθε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να διαθέτει ένα αυστηρό εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, το οποίο θα αξιολογείται από ειδικευμένους ανεξάρτητους οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ποιότητα και καταλληλότητα της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης, 2016). Για το σκοπό αυτό, το 2006 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο εξέδωσαν τη σύσταση για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία προβάλλεται η χρήση των ευρωπαϊκών προτύπων και κατευθυντήριων γραμμών για τη διασφάλιση της ποιότητας (ESG). Με τη σύσταση αυτή ζητήθηκε από τις χώρες της ΕΕ να θεσπίσουν το Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας (EQAR) για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μέχρι σήμερα έχουν αναληφθεί διάφορες πρωτοβουλίες με στόχο τη μεγαλύτερη διαφάνεια και την απλούστευση της αναγνώρισης δεξιοτήτων και προσόντων σε όλη την Ευρώπη. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται οι εξής:

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αναγνώριση δεξιοτήτων και προσόντων, 2016)

Το ΕΠΕΠ είναι ένα κοινό ευρωπαϊκό σύστημα αναφοράς, το οποίο επιχειρεί να συνδέσει τα εθνικά συστήματα και πλαίσια επαγγελματικών προσόντων όλων των ευρωπαϊκών χωρών (ΕΠΕΠ, 2016).

### **3.2 Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων**

Το ECVET λειτουργεί σε συνδυασμό με το ΕΠΕΠ και εφαρμόζεται σε όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα που αποκτώνται από τους πολίτες σε διάφορες κατευθύνσεις εκπαίδευσης και μάθησης (EEC 155, 8.7, 2009).

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, το ECVET αποτελεί αποκεντρωμένο μηχανισμό, ο οποίος βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή των κρατών-μελών και του ευρύτερου κύκλου των ατόμων που εμπλέκονται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και επενδύει στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των ενδιαφερομένων που συμμετάσχουν σε αυτό. Το ευρωπαϊκό αυτό σύστημα (ECVET) εστιάζει σε μια σειρά από τεχνικά στοιχεία, τα οποία, όλα μαζί βοηθούν στην αναγνώριση της μαθησιακής διαδικασίας, άσχετα με τη χώρα ή το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο συντελείται η γνώση (EE C 155, 8.7, 2009).

Για την επιτυχημένη εκτέλεση του συστήματος αυτού είναι απαραίτητο τα αποκτηθέντα προσόντα να περιγράφονται με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων,

τα οποία θα συνοψίζονται σε μονάδες, οι οποίες με τη σειρά τους θα συσσωρεύονται ώστε να δημιουργήσουν τη βάση για τα προσόντα ή τους τίτλους σπουδών. Τα κριτήρια αξιολόγησης, νομιμοποίησης και αναγνώρισης θα πρέπει επίσης να συμφωνηθούν μεταξύ όλων των συμμετεχόντων και να λαμβάνουν υπόψη τις υπάρχουσες εθνικές, περιφερειακές, τομεακές ή θεσμικές πρακτικές (EE C 155, 8.7, 2009).

### **3.3 Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη**

Η Δήλωση της Κοπεγχάγης επιδιώκει να ενθαρρύνει την αξιοποίηση διάφορων ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (ΔΒΜ) (EUROPA, Summaries of EU Legislation, 2011).

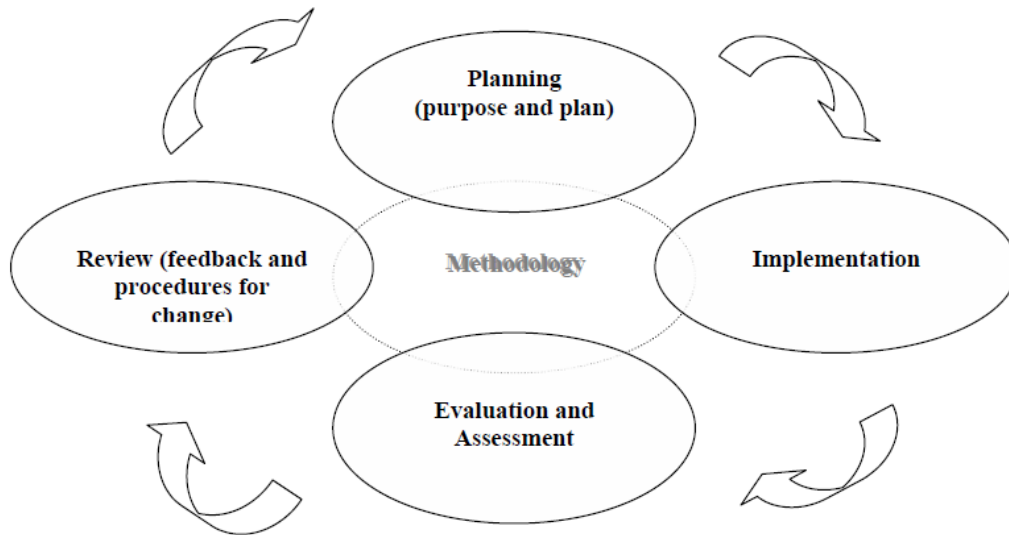
### **3.4 Μοντέλα Στρατηγικού Σχεδιασμού στην Εκπαίδευση**

Για την υλοποίηση όλων των παραπάνω στόχων που θέτει η Ε.Ε. για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση γενικότερα, είναι αναγκαία η υλοποίηση ενός στρατηγικού σχεδιασμού (strategic planning) σε εθνικό επίπεδο, ώστε να ενισχυθεί ουσιαστικά η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Προς αυτή την κατεύθυνση, η Ε.Ε. προτείνει την εφαρμογή του μοντέλου πιστοποίησης της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση (CQAF).

Το CQAF είναι δυνατό να εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα και στους παρόχους επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της ΕΕΚ, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, δηλαδή την αύξηση των προσλήψεων αποφοίτων, τη βελτίωση της σύνδεσης μεταξύ προσφοράς και ζήτησης (European Commission, 2005).

Το μοντέλο στρατηγικού σχεδιασμού του CQAF περιλαμβάνει τέσσερα αλληλένδετα στοιχεία: το στοιχείο του σχεδιασμού, το στοιχείο της εκτέλεσης, το στοιχείο της εκτίμησης και αξιολόγησης και τέλος το στοιχείο της αναθεώρησης (Σχήμα 2).

DIAGRAM. QUALITY ASSURANCE MODEL



Σχήμα 3-2: Quality Assurance Model CQAF (European Commission, 2005:5).

Κάθε ένα από τα στοιχεία του μοντέλου συνοδεύεται από κάποια βασικά ποιοτικά κριτήρια, τα οποία καλύπτουν το ευρύ φάσμα των επιλογών των κρατών-μελών της Ε.Ε.. Έτσι, το πρώτο στοιχείο του σχεδιασμού αφορά στη θεσμοθέτηση ξεκάθαρων στόχων σε ότι αφορά τις πολιτικές, τις διαδικασίες, τα καθήκοντα και τους ανθρώπινους πόρους και τη σύνδεση τους με μετρίσιμους δείκτες, ώστε να παρακολουθούνται τα αποτελέσματα.

Το δεύτερο στοιχείο, αυτό της εκτέλεσης του σχεδιασμού, αφορά στη θέσπιση βασικών αρχών για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων που έχουν σχεδιαστεί (European Commission, 2005).

Το τρίτο στοιχείο, αυτό της εκτίμησης και αξιολόγησης, είναι δυνατό να υλοποιηθεί με τη θέσπιση εκτιμητικών μηχανισμών σχετικών με το περιεχόμενο, το καθορισμό της συχνότητας και του σκοπού των αξιολογήσεων και τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους εμπλεκόμενους



φορείς, με ιδιαίτερη μνεία στα θετικά στοιχεία, τις αδυναμίες και τους τρόπους βελτίωσης αυτών με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων.

Το τέταρτο και τελευταίο στοιχείο, αυτό της αναθεώρησης, περιλαμβάνει το συνδυασμό της αυτό-αξιολόγησης και της εκτίμησης από εξωτερικό φορέα αξιολόγησης, καθώς και την επεξεργασία της ανατροφοδότησης και την οργάνωση διαδικασιών για τη δρομολόγηση αλλαγών. Σημαντικό κομμάτι της επιτυχίας αυτού του στοιχείου αποτελεί ο ανοιχτός και δημόσιος διάλογος των αποτελεσμάτων με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (European Commission, 2005).

Στο ίδιο μήκος κύματος με τα παραπάνω είναι και ο Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση του Τμήματος Εκπαίδευσης της UNESCO (2006). Το εν λόγω σχέδιο προτείνει τρία διαφορετικά επίπεδα στρατηγικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση, τα οποία είναι: η τομεακή ανάλυση, ο σχεδιασμός πολιτικής, ο προγραμματισμός δράσης και ο σχεδιασμός παρακολούθησης και αξιολόγησης (UNESCO, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, κατά το πρώτο επίπεδο σχεδιασμού, οι οργανισμοί είναι απαραίτητο να συλλέξουν πληροφορίες και να αναλύσουν κριτικά όλα τα στοιχεία που αφορούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε αυτά περιλαμβάνονται: το μακρό-οικονομικό και κοινωνικό-δημογραφικό πλαίσιο, η πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση, η ποιότητα της εκπαίδευσης και διαχειριστικά και θεσμικά θέματα της εκπαίδευσης.

Κατά το δεύτερο επίπεδο του στρατηγικού σχεδιασμού, αυτό του σχεδιασμού πολιτικής, είναι σημαντικό να διατυπωθούν συγκεκριμένοι στόχοι και σκοποί (ειδικοί στόχοι).

Το τρίτο επίπεδο, αυτό του προγραμματισμού δράσης, αφορά στην προετοιμασία για την εκτέλεση των μεταρρυθμίσεων ή αλλαγών που έχουν αποφασιστεί και έχει ως σκοπό του τη μετατροπή των πολιτικών σε συγκεκριμένες δράσεις. Σύμφωνα με την UNESCO (2006), αρχικά, ο προγραμματισμός δράσης θα πρέπει να βασιστεί σε μια κοινά αποδεκτή και λογική τυπολογία των εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν, η οποία θα

περιλαμβάνει τους στόχους, τα αποτελέσματα, τις δράσεις, τις δραστηριότητες, τις μετρήσεις, τους πόρους κ.τ.λ..

Τέλος, το τέταρτο επίπεδο, αυτό του σχεδιασμού παρακολούθησης και αξιολόγησης, αφορά στη σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων των σκοπών και στόχων που έχουν τεθεί και υλοποιηθεί και των 'αναμενόμενων' αποτελεσμάτων της εκτέλεσης του στρατηγικού σχεδιασμού. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι είναι αναγκαία η θέσπιση δεικτών, οι οποίοι θα πρέπει να τεθούν κατά τον αρχικό σχεδιασμό, ώστε να υφίστανται μετρήσεις σχετικά με το εάν και το πώς ένα αποτέλεσμα ή μια δραστηριότητα υλοποιήθηκε ή λειτούργησε σε σύγκριση με τον αρχικό σχεδιασμό και στόχους (UNESCO, 2006).

### **3.5 Άλλα θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια για την Εκπαίδευση**

Η ποιότητα της εκπαίδευσης ή η σύγκριση μεταξύ χωρών σε επίπεδο αξιολόγησης στρατηγικών σχεδίων βασίζεται συχνά σε ποσοτικές παραμέτρους που ονομάζονται εκπαιδευτικοί δείκτες. Σύμφωνα με τον Lauterbach (2008), οι δείκτες αυτοί επιτρέπουν τη μέτρηση αποτελεσμάτων και των διαδικασιών του συστήματος, με την προϋπόθεση, όμως, ότι το πλαίσιο του συστήματος που αξιολογείται θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να μελετάται για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

Οι δείκτες διαφέρουν από τα στατιστικά στοιχεία, μια και τα στατιστικά στοιχεία μπορούν να μετατραπούν σε δείκτες μόνον όταν ερμηνευτούν με βάση σημεία αναφοράς, όπως το κοινωνικό πλαίσιο ή οι τοπικές και εθνικές διαφορές. Φυσικά, για την επιτυχημένη εφαρμογή δεικτών είναι αναγκαία η ύπαρξη και χρήση προτύπων, πράγμα που για την ώρα διαφέρει από χώρα σε χώρα.

Σε διεθνές επίπεδο, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO (ISCED classification system) έχουν αναπτύξει τέτοια συστήματα δεικτών που τους επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ χωρών και σε συνεργασία με την EUROSTAT δημιούργησαν βάσεις δεδομένων εντός του πλαισίου INES (Indicators of Education Systems) (Lauterbach, 2008). Σε εθνικό επίπεδο, οι Η.Π.Α. έχει μια μακρά παράδοση δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης με τη χρήση δεικτών,

μέσα από την έκθεση *Προϋποθέσεις για την Εκπαίδευση* (CoE) που εκδίδει το Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την Εκπαίδευση (NCES) (Lauterbach, 2008).

Ομοίως, και η Ε.Ε. έχει αναπτύξει τα συστήματα που παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραπάνω (EQF, ECVET, ECTS), χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως εφαρμόζονται ολοκληρωτικά από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες.

Για παράδειγμα, στην Ελβετία οι δείκτες που προσφέρουν τη δυνατότητα εθνικών και διεθνών συγκρίσεων βασίζονται στην έρευνα του Ελβετικού Ομοσπονδιακού Γραφείου Στατιστικής (BFS) (Bundesamt für Statistik), με έμφαση όχι μόνον στα ποσοτικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης αλλά και σε ερωτήματα σχετικά με το πόσο δημοκρατικό, δίκαιο και αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα (Lauterbach, 2008). Η Γερμανία, από την άλλη, δεν διαθέτει παρόμοιες εκθέσεις και πρότυπα εκπαιδευτικών δεικτών, αν και τα τελευταία χρόνια, βασιζόμενη στους δείκτες της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ, έχει εκδώσει σχετικές εκθέσεις, στις οποίες εξετάζονται κυρίως οι πολιτικοί στόχοι, οι προβληματικές περιοχές αλλά και οι καλές πρακτικές στην εκπαίδευση (Lauterbach, 2008).

Ένα από αυτά είναι το θεωρητικό μοντέλο της σχολικής αποτελεσματικότητας που παρουσιάζει ο Duignan (1986) βασιζόμενος στα αποτελέσματα ερευνών στο χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά από παράγοντες επιρροής, όπως η αξιολόγηση, οι κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, οι προσδοκίες και ανάγκες, οι ανάγκες των γονέων και των μαθητών (φύλλο, τάξη, ειδικές ανάγκες), οι νέες τεχνολογίες και οι πολιτικές αποφάσεις και τάσεις καθώς και η χρηματοδότηση (Duignan, 1986).

Εντός του σχολείου, ο Duignan (1986) αναφέρει παράγοντες όπως η σχολική ηγεσία, οι απαιτήσεις των καθηγητών από τις μαθητικές επιδόσεις, η ύπαρξη ξεκάθαρων στόχων του σχολείου, η κατάρτιση των καθηγητών, η καλή ατμόσφαιρά εντός σχολείου, η επιτυχία στην μετάδοση βασικών γνώσεων, ο συχνός έλεγχος των μαθητικών επιδόσεων και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Duignan, 1986).

Παρομοίως, οι Walker & Murphy (1986) παρουσιάζουν το δικό τους μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, το οποίο χωρίζουν σε δύο τμήματα:

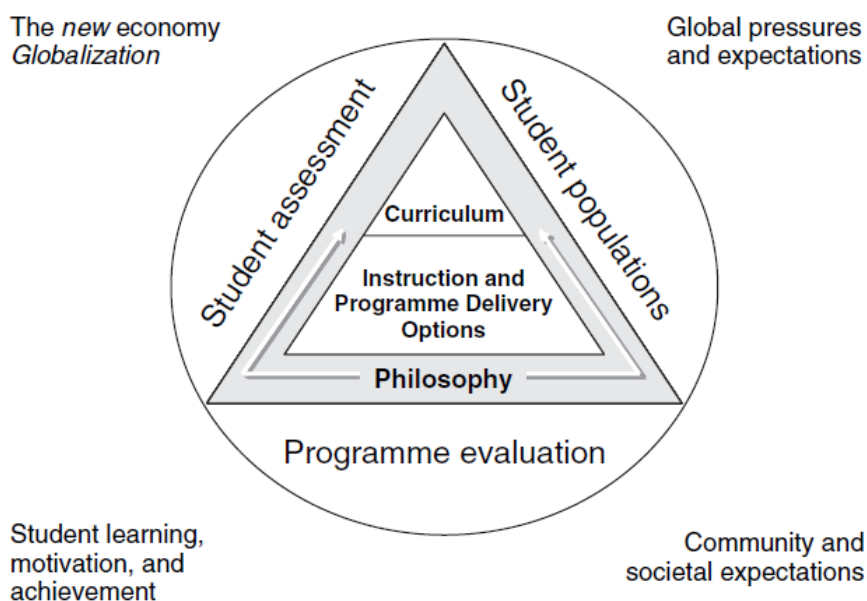
στους παράγοντες σχολικού προγράμματος και εκπαίδευσης (τεχνολογία) και τους παράγοντες σχολικού κλίματος (περιβάλλοντος). Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες του πλαισίου αυτού (Σχήμα 3-3).

School Technology		Environment	
1)	Tightly Coupled Curriculum	1)	Opportunities for meaningful student involvement
2)	Opportunity to Learn	2)	Widespread rewards and recognition
3)	Direct Instruction	3)	Collaborative Organizational Processes
4)	Clear Academic Mission & Focus	4)	High Student Expectations
5)	Instructional Leadership	5)	High home-school Cooperation & Support
6)	Frequent Monitoring	6)	Safe & orderly environment
7)	Structured Staff Development	7)	Student & staff cohesion & support

**Σχήμα 3-3.** Παράγοντες Σχολικής Αποτελεσματικότητας.

Πηγή: Walker & Murphy (1986)

Ο Jay W. Rojewski (2002) στην ανάλυση του επικεντρώνεται κυρίως στην ανάγκη δημιουργίας ενός εννοιολογικού πλαισίου, σε ότι αφορά την ΕΕΚ, το οποίο θα απομακρύνεται από την ουσιοκρατική φιλοσοφία, ώστε να καθοριστεί πιο εύκολα το εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε τρεις βασικές περιοχές ενδιαφέροντος του σχολικού προγράμματος ΕΕΚ: τη γενική παιδεία των εργαζομένων, το περιεχόμενο των εξειδικευμένων γνώσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη των αποφοίτων. Στο σχήμα που ακολουθεί το πλαίσιο του παρουσιάζεται αναλυτικά (Σχήμα 3-4).



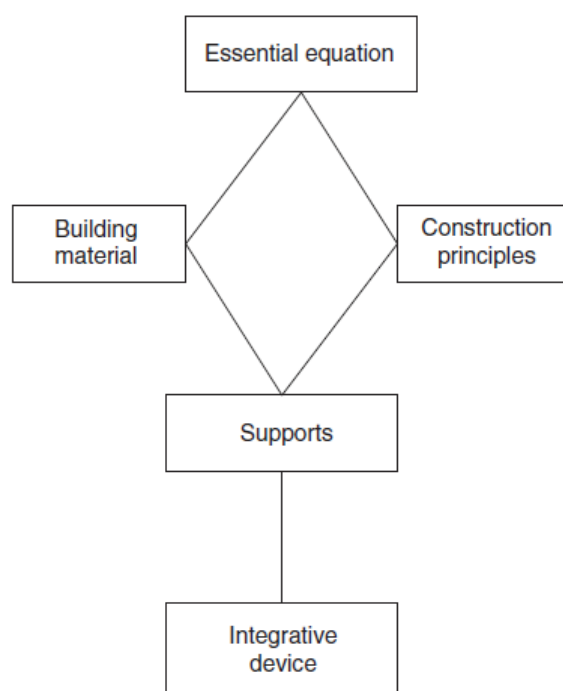
**Σχήμα 3-4.** Εννοιολογικό Πλαίσιο της ΕΕΚ.

Πηγή: Jay W. Rojewski (2002)

Ο Joseph Murphy (2011), τέλος, βασιζόμενος στα υπάρχοντα παραδείγματα και προσπάθειες μεταρρύθμισης των τελευταίων 40 ετών στο χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζει πως οι μεταρρυθμίσεις είναι το αποτέλεσμα πάντα συγκεκριμένων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων.

Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, τα ερευνητικά αποτελέσματα των τελευταίων τριών δεκαετιών, ο ίδιος κατασκευάζει το δικό του μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, το οποίο περιλαμβάνει δομικά υλικά, όπως ποιοτική διδασκαλία, σωστά σχολικά προγράμματα, εξατομικευμένη διδασκαλία, επαγγελματική κατάρτιση καθηγητών, ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση και στη συνεργασία με την τοπική κοινότητα, έλεγχος αποτελεσμάτων και ευθύνη.

Επίσης, μεγάλη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στο τρόπο εφαρμογής των δομικών αλλαγών, στο πλαίσιο που υπάρχει σε κάθε περίπτωση σχολείου και τέλος η σωστή σύνδεση και διαχείριση όλων των υλικών που συντελούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, πάντα με τη σωστή υποστήριξη από όλους τους εμπλεκόμενους (Murphy, 2011). (Σχήμα 3-5).

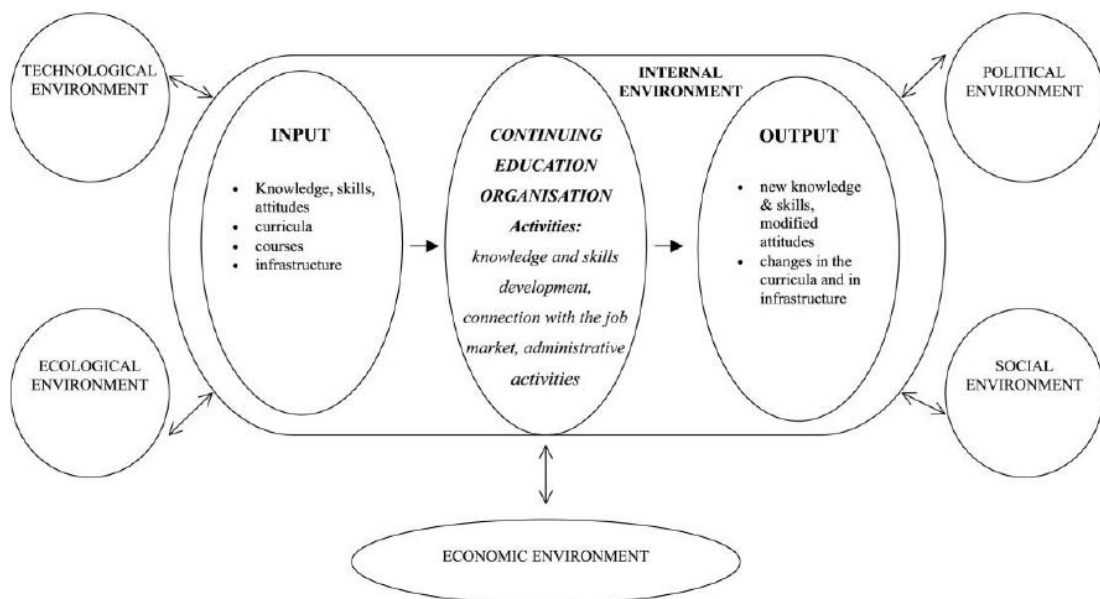


**Σχήμα 3-5.** Η αρχιτεκτονική της βελτίωσης του σχολείου.

Πηγή: (Murphy, 2011).

Τέλος, οι Petridou & Chatzipanagiotou (2004), προτείνουν το δικό τους μοντέλο σχεδιασμού οργάνωσης των οργανισμών δια βίου μάθησης και κατάρτισης, το οποίο εμπεριέχει εντός του δράσεις σχεδιασμού, οργάνωσης, διοίκησης και ελέγχου όλων των εισροών που βοηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε οι αποφάσεις, δραστηριότητες και οι γνώσεις που παράγονται να είναι αποτελεσματικές.

Στόχος αυτού του μοντέλου είναι η διοίκηση ενός οργανισμού που θα συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσης και δεξιοτήτων. Το μοντέλο παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω (Σχήμα 3-6).



**Σχήμα 3-6.** Μοντέλο Οργανισμών Δια Βίου Μάθησης.

Πηγή: Petridou & Chatzipanagiotou (2004).

Στη παρούσα ενότητα και με βάση τις αναφορές που έγιναν στα διάφορα νομοθετικά συστήματα και τις διάφορες σχετικές με το αντικείμενο μεταρρυθμίσεις. Η υπόθεση που εξάχθηκε συνέδεσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση και τη κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων κ.λ.π.

*H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς τη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους*

*H<sub>1</sub>: Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς τη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους*

### 3.6 Ο θεσμός της αξιολόγησης

Αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, που χρησιμοποιούμε. Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο δάσκαλος ερμηνεύει τη βαθμολογία του μαθητή σε αναφορά προς ένα συγκεκριμένο κριτήριο, το οποίο μπορεί να είναι ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων, η επίδοση μιας αντιπροσωπευτικής ομάδας μαθητών ή των μαθητών όλης της τάξης, οι δεξιότητες ή οι ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον είναι αντικειμενικά γνωστές κ.α. Στα πλαίσια επίσης της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μελετά το νόημα των βαθμών του μαθητή σε συνάρτηση με τη διδασκόμενη ύλη, με τις ικανότητές του, τη γενική επίδοση των συμμαθητών του κλπ. Προκειμένου να διαπιστώσει πώς πάει ο μαθητής, που προχωρεί καλά και πού υστερεί, ώστε να λάβει αποφάσεις για την παραπέρα αντιμετώπιση του μαθητή (Καψάλης, 2004).

Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αφορούν στην προφορική αξιολόγηση, η οποία, λαμβάνει χώρα στο μάθημα της ημέρας ή σε ορισμένες περιπτώσεις σε αντικατάσταση των γραπτών αξιολογήσεων (Χάρης, 1995). Τέλος οι γραπτές εξετάσεις, αποτελούν επίσης μορφή παραδοσιακής αξιολόγησης, οι οποίες εξετάζουν το σχολικό επίπεδο των μαθητών και οι οποίες υπαγορεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας (Μανωλάκος, 2012).

Περισσότερο αποτελεσματικές από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αποτελούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, που ξεκίνησαν να εισάγονται στα σχολεία από το 2000 και έπειτα. Μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, είναι η αξιολόγηση μέσω της παρατήρησης, η οποία περιλαμβάνει: α) Σύντομες εκθέσεις: περιγράφεται η συμπεριφορά του μαθητή μέσα και έξω από την τάξη, β) Κλίμακες αξιολόγησης: καταγράφεται πάνω σε κλίμακα η ύπαρξη ή η εμφάνιση ενός χαρακτηριστικού ή μιας αντίδρασης της συμπεριφοράς. Οι κλίμακες μπορεί να είναι: i) αριθμητικές (1 = καθόλου, 2 = σχεδόν καλά, 3 = καλά, 4 = πολύ καλά, 5 = εξαιρετικά), ii) φραστικές: στη θέση των αριθμών υπάρχουν λέξεις (Ματσαγγούρας, 2004), iii) περιγραφικές: είναι πιο λεπτομερές στην περιγραφή της συμπεριφοράς, iv) διατακτικές: οι μαθητές διαβαθμίζονται ανάλογα με ένα χαρακτηριστικό τους. τέλος η παρατήρηση μπορεί να



περιλαμβάνει καταλόγους παρατηρήσεων, στους οποίους απαριθμούνται διάφορα χαρακτηριστικά και ο εκπαιδευτικός καλείται να τσεκάρει εκείνα που διαπιστώνει στους μαθητές του (Καυάλης, 2004).

Άλλη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση project, τα οποία αποτελούν έναν τρόπο εργασίας, που αξιοποιεί τη βιωματικότητα και τη δημιουργική σκέψη και δράση. Βασικά βήματα της αξιολόγησης αυτής είναι η αποσαφήνιση του βασικού σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους στόχων τους, η επιλογή των κριτηρίων και των μεθόδων αξιολόγησης σε συνεργασία με τους μαθητές και τη δυνατότητα ευελιξίας (Μανωλάκος, 2012).

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio), η οποία θα αναπτυχθεί διεξοδικότερα στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσης εργασίας, περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, όπως είναι: εργασίες πέραν των υποχρεωτικών, αναφορές για εργασίες και σχολικές δράσεις, επιτυχίες σε εξωσχολικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, παρατηρήσεις ή προτάσεις για τα μαθήματα (Μανωλάκος, 2012).

Η αυτοαξιολόγηση, εμπλέκει ενεργά το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο, αυτοτροποποίηση και συμβάλλει ώστε ο μαθητής να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης. Η σπουδαιότητα τόσο της αυτοαξιολόγησης όσο και της ετεροαξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού, αλλά και στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (Ματσαγγούρας, 2004).

Τέλος, η αυθεντική αξιολόγηση περιλαμβάνει πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και εφαρμόζει της αποκτηθείσες γνώσεις σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Στην αυθεντική αξιολόγηση ζητείται από τους μαθητές μέσα στην τάξη να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, έτσι ώστε να παραχθεί ένα έργο, ένα προϊόν. Η αξιολόγηση επομένως του μαθητή, αποτελεί κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση μέσα από πραγματικές – αυθεντικές καταστάσεις. Ο μαθητής μέσα από την αυθεντική αξιολόγηση γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε

ένα πλαίσιο, όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικό. Η αυθεντική αξιολόγηση εστιάζει στην αναλυτική δεξιότητα των μαθητών, στη δεξιότητα αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, στη δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας, στην έμφαση τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές δεξιότητες των μαθητών. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τη διαλογιστική σκέψη (higher-order thinking skills, pensee retlexive), αντί της στείρας απομνημόνευσης με μηχανικό τρόπο (Βαρσαμίδου & Ρες, 2012).

### **3.6 Συμπεράσματα**

Τόσο η Ε.Ε. όσο και άλλοι οργανισμοί, όπως η UNESCO, προσφέρουν μια σειρά από εργαλεία που βοηθούν ουσιαστικά τη δημιουργία πλαισίων προσόντων και ποιότητας στην εκπαίδευση, και ειδικά στην ΕΕΚ. Η σύγχρονη θεωρία προσφέρει επίσης πληθώρα μοντέλων αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου αλλά και στρατηγικού σχεδιασμού, τα οποία είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν από χώρες όπως η Ελλάδα ώστε να βελτιωθούν οι δομές και τα προγράμματα ΕΕΚ που προσφέρονται.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Οι στρατηγικές μεταρρυθμίσεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση ανά τον κόσμο**

### **4.1 Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη: η περίπτωση της Γερμανίας**

Η **Γερμανία** είναι η ευρωπαϊκή χώρα με τη μεγαλύτερη ιστορία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μια και οι δημογραφικές της αλλαγές δημιούργησαν ελλείψεις σε ειδικευμένους εργαζόμενους σε εθνικό επίπεδο, τις οποίες οι χώρα κατάφερε να ξεπεράσει με μια σειρά από ενέργειες (UNESCO, World TVET Database, 2014).

Η εκπαιδευτική στρατηγική της Γερμανίας βασίζεται στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης σε εθνικό επίπεδο, αλλά και στην ανάπτυξη στρατηγικών που θα βελτιώσουν τη μεταφορά από το σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση, ειδικά για εκείνους τους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες ή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (UNESCO, World TVET Database, 2014).

Τα τελευταία χρόνια η Γερμανία εφαρμόζει διάφορες νέες πολιτικές στην επαγγελματική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση της εικόνας της, της πρόσβασης των μαθητών σε αυτή και της αποτελεσματικότητας της. Μία από αυτές αφορά στις ενότητες προσόντων, οι οποίες προσφέρονται από εμπορικά και βιομηχανικά επιμελητήρια σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε ευάλωτες ομάδες, ώστε να βελτιωθεί και να διευκολυνθεί η πρόσβαση τους στην κατάρτιση (CEDEFOP Refernet, Germany, 2011).

Το 2010, η Γερμανία ξεκίνησε ένα νέο πρόγραμμα με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής διαρροής κατά τη μεταβίβαση από το σχολείο στο διπλό σύστημα EEK των μαθητών, το οποίο αποτελείται από τρία βασικά τμήματα: συμβουλευτική για το ξεκίνημα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού και διαρθρωτικό πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού στην αρχική EEK (CEDEFOP Refernet, Germany, 2011).

Παράλληλα, τον ίδιο χρόνο θεσπίστηκε ο νόμος Ευκαιριών Απασχόλησης, ο οποίος όρισε μια χρηματική αμοιβή προς τους εργοδότες, ώστε να μειωθεί το

αρχικό κόστος επαγγελματικής κατάρτισης και να δημιουργηθούν νέες θέσεις κατάρτισης για τους μαθητές. Προς την ίδια κατεύθυνση, σημαντική χρηματοδότηση έχει δοθεί τόσο στους μαθητές για να ακολουθήσουν συγκεκριμένες επαγγελματικές κατευθύνσεις (π.χ. ενίσχυση για απόκτηση εξειδικευμένων προσόντων τεχνίτη), όσο και στην προώθηση της συνεχιζόμενης κατάρτισης (CEDEFOP Refernet, Germany, 2011).

Το 2014, θεσπίστηκαν μια σειρά από χρηματικά έπαθλα για έργα και πρωτοβουλίες σχεδιασμού και εκτέλεσης καινοτόμων επιχειρηματικών μοντέλων στο δυικό σύστημα, με σκοπό την ένταξη ατόμων με αναπηρίες στην ΕΕΚ, βραβεία μαθητείας και ανταλλαγής μεταξύ εταιρειών και μαθητών Αμεα, αλλά και έπαθλα για την ένταξη ατόμων με προβλήματα ακοής στην περίθαλψη υγείας (CEDEFOP Refernet, Germany, 2014). Επιπρόσθετα, δρομολογήθηκαν πιλοτικά προγράμματα και έργα, τα οποία σκοπό έχουν την ανάπτυξη και τον έλεγχο καινοτόμων ιδεών στην ΕΕΚ, πριν την εφαρμογή τους, ώστε να αντιμετωπιστεί η ανάγκη για καινοτόμες λύσεις ως απάντηση στις απαιτήσεις για αλλαγή, εξαιτίας της νέας τεχνολογίας και των νέων δομών εργασίας.

Το 2013 δημιουργήθηκαν 34 πιλοτικά προγράμματα σε τρεις βασικούς τομείς της οικονομίας: βελτίωση ένταξης στο δυικό σύστημα για όλους, ανάπτυξη της ποιότητας και διασφάλιση στη πρακτική σε εταιρείες ως κομμάτι της ΕΕΚ και τέλος τη βιώσιμη ανάπτυξη της ΕΕΚ (στους τομείς της μεταλλουργίας και ηλεκτρονικής, των κατασκευών και των σπιτιών και της χημείας και της διατροφής) (CEDEFOP Refernet, Germany, 2014).

## 4.2 Η περίπτωση της Γαλλίας

Η ΕΕΚ στη **Γαλλία** διέπεται από στρατηγικές Δια Βίου Μάθησης, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της μαθητείας και της επαγγελματικής κατάρτισης μέσω προγραμμάτων, αλλά και την ενσωμάτωση της άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην εμπειρία (*validation des acquis d'expérience*). Τα επαγγελματικά προσόντα και τίτλοι σπουδών ΕΕΚ αναγνωρίζονται από το κράτος και τους κοινωνικούς εταίρους και βασίζονται

στις κατηγορίες του Εθνικού Μητρώου Επαγγελματικών Προσόντων (Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) (CEDEFOP Refernet, France, 2012).

Η στρατηγική που ακολουθεί η Γαλλία καθοδηγείται κατά πολύ από το δεκαετές στρατηγικό πλαίσιο που έχει ορίσει η Ε.Ε., μέσω της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη 2020. Ειδικά για την περίπτωση της Γαλλίας, η προαγωγή της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και τους επιχειρηματικού πνεύματος αποτελεί στόχο μεγίστης σημασίας για την παρούσα δεκαετία και προς αυτό το σκοπό οι μεταρρυθμίσεις της εστιάζουν στην συνεργασία μεταξύ ΕΕΚ και καινοτόμων επιχειρήσεων, κέντρων σχεδιασμού και πολιτιστικών κέντρων, καθώς και πανεπιστημίων, ώστε να χτιστεί μια ‘συνεργασία γνώσης’(CEDEFOP Refernet, France, 2014).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από καινοτόμα προγράμματα στην ΕΕΚ, όπως το ÉCLAIR Programme, που στοχεύει στη δημιουργία δικτύου σχολείων με έμφαση στην καινοτομία και τον πειραματισμό σε θέματα παιδαγωγικά, σχολικής ζωής, ανθρώπινων πόρων και ασφάλειας. Παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας αναπτύσσει μέτρα συνεργασίας με τους επαγγελματίες εταίρους του, που σκοπό έχουν την εμπλοκή των μαθητών και ενηλίκων στην επιχειρηματικότητα και την οικονομική ζωή της χώρας. Ομοίως, από το 2013 έχουν ξεκινήσει η προσπάθειες της ‘μαθητικής επιχειρηματικότητας’, με σκοπό τη δημιουργία πάνω από 30 κόμβων μαθητικής καινοτομίας, μεταβίβασης και επιχειρηματικότητας μέχρι το τέλος αυτού του έτους(CEDEFOP Refernet, France, 2014).

Τέλος, το εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων της Γαλλίας περιλαμβάνει μέτρα για την αγορά εργασίας και την ΕΕΚ, με σκοπό την βελτίωση της μεταβίβασης από το σχολείο στην εργασία.

#### **4.3 Η περίπτωση της Αγγλίας: η ΕΕΚ και το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων**

Στην **Αγγλία**, η ΕΕΚ είναι διαθέσιμη στους μαθητές σε όλα σχεδόν τα επίπεδα, ξεκινώντας από την αρχική ΕΕΚ στα σχολεία και κολλέγια και συνεχίζοντας στα προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί να ειπωθεί

στα σχολεία με τη μορφή γενικών ακαδημαϊκών γνώσεων σε συνδυασμό με επαγγελματικά στοιχεία και σε ευρύτερα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και εξειδικευμένα επαγγελματικά προγράμματα, τα οποία συνδυάζουν σχολική εκπαίδευση και κατάρτιση στο χώρο εργασίας. Επιπρόσθετα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ΕΕΚ μερικώς ή ολοκληρωτικά, μια και διατίθενται βραδινά μαθήματα ή μόνον τα Σαββατοκύριακα (CEDEFOP, REFERNET, UK, 2013).

Το Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (NVQ's) της Αγγλίας εμπεριέχει εντός του τα πλαίσια προσόντων που εφαρμόζονται στην Ουαλία και τη Σκωτία και μέχρι χθες περιλάμβανε οκτώ επίπεδα προσόντων βασισμένα σε μαθησιακά αποτελέσματα, ομοίως με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (CEDEFOP, REFERNET, 2013). Από το Σεπτέμβριο του 2014, τα προσόντα πλέον χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα τεχνικά προσόντα και τα γενικά προσόντα. Τα κριτήρια για τα τεχνικά προσόντα καθορίζονται από τους εργοδότες και τις εμπορικές και επαγγελματικές ενώσεις με κριτήριο την ποιότητα και τη συνάφεια τους με την αγορά εργασίας (CEDEFOP, REFERNET, 2013).

Το 2013 ένα νέο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης μπήκε σε εφαρμογή στην Αγγλία, με σκοπό να παρέχει σε νέους άνεργους με χαμηλού επιπέδου προσόντα την ευκαιρία να αποκτήσουν δεξιότητες και επαγγελματική εμπειρία, ώστε να εισέλθουν σε προγράμματα μαθητείας και στο χώρο εργασίας γενικότερα. Τα βασικά συστατικά του προγράμματος αυτού περιλαμβάνουν μαθήματα ανάγνωσης και αριθμητικής, προετοιμασία για το χώρο της εργασίας και πρακτική εργασία. Παρόμοια προγράμματα προσφέρονται στη Σκωτία και την Ουαλία (CEDEFOP, REFERNET, UK, 2013).

Τα τελευταία χρόνια, η αγγλική κυβέρνηση προσπάθησε, επίσης, να αυξήσει τα ποσοστά μαθητείας, όμως, το κόστος που επιβαρύνει τις επιχειρήσεις που προσφέρουν ευκαιρίες μαθητείας είναι ακόμη απαγορευτικό για τις μικρές επιχειρήσεις (Review of Apprenticeships Research, 2012). Το 2013 το πρόγραμμα έπαψε να προσφέρεται πλέον σε μαθητές κάτω από την ηλικία των 19 ετών, ενώ για εκείνους που είναι πάνω από 24 ετών, θα πρέπει οι ίδιοι να

καλύπτουν το κόστος του (περίπου 4.000 λίρες), εφόσον δεν καλύπτεται από την εταιρεία.

Σε αντίθεση με την Αγγλία, στη Σκωτία η μαθητεία έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της συνεργασίας που έχει επιτευχθεί μεταξύ των εργοδοτών, των υπευθύνων προγραμμάτων κατάρτισης και του κρατικού τομέα (CEDEFOP, REFERNET, UK, 2013).

Τέλος, ακολουθώντας τις προσαγές της *Ευρώπης 2020*, η Αγγλία δημιούργησε τα *Studio Schools*, σε μια προσπάθεια να ενισχύσει τις επιχειρηματικές, δημιουργικές και καινοτόμες δεξιότητες των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτά τα νέα σχολεία στοχεύουν στο συνδυασμός ακαδημαϊκών γνώσεων και πρακτικής στους χώρους εργασίας, αλλά και την ανάπτυξη ικανοτήτων εξεύρεσης εργασίας και λογικής σκέψης στους μαθητές τους (UKNARIC, CEDEFOP, Refernet, UK, 2014).

#### **4.4 Η περίπτωση της Ιρλανδίας**

Η ΕΕΚ της Ιρλανδίας επικεντρώνεται κυρίως στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες της βιομηχανίας της χώρας, κυρίως στο τομέα της επεξεργασίας του μετάλλου και του πλαστικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συνεργασία μεταξύ των φορέων ΕΕΚ και των εργοδοτών, του Πρακτορείου Βιομηχανικής Ανάπτυξης, του SOLAS και του Ινστιτούτου Τεχνολογίας SILGO στο Βορειοδυτικό τμήμα της χώρας, το οποίο συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό κατασκευαστικών και σχεδιαστικών εταιρειών εργαλείων.

Η στενή αυτή συνεργασία έχει καταφέρει να αυξήσει τα ποσοστά κατασκευαστών και σχεδιαστών εργαλείων, αλλά και τεχνικών πολυμερών, καλύπτοντας έτσι την έλλειψη σε άτομα με δεξιότητες μηχανικής ακρίβειας που χρειάζονται οι εταιρείες της περιοχής (CEDEFOP, REFERNET, Ireland, 2016)

#### 4.5 Η περίπτωση της Ολλανδίας

Το σύστημα ΕΕΚ της **Ολλανδίας** είναι πολύ καλά οργανωμένο και ενσωματωμένο στη γενική εκπαίδευση. Οι επιλογές που προσφέρει επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν ανάμεσα στην εργασία ή τη συνέχιση των σπουδών τους στη γενική εκπαίδευση ή τη δια βίου εκπαίδευση. Η δομή του πλαισίου προσόντων της Ολλανδίας αναθεωρήθηκε το 2010 και εμπεριέχει εντός της 237 πτυχία/διπλώματα βασισμένα στις ικανότητες των μαθητών ανά επίπεδο.

Το Ολλανδικό Πλαίσιο Προσόντων (NLQF) χαρακτηρίζεται ως συστηματική δομή όλων των υπάρχοντων προσόντων στην Ολλανδία, μια και περιλαμβάνει προσόντα που ρυθμίζονται από τα τρία Υπουργεία (Παιδείας, Πολιτισμού & Επιστημών, Οικονομικών, Αγροτικής Ανάπτυξης και Καινοτομίας και Υγείας, Πρόνοιας και Αθλημάτων) καθώς και προσόντα που ρυθμίζονται από άλλους φορείς της αγοράς εργασίας (CEDEFOP, 2010).

Η κατηγοριοποίηση των προσόντων γίνεται με εντολή του κάθε φορέα που απονέμει το σχετικό τίτλο, ο οποίος είναι συνήθως και αυτός που παρέχει το πρόγραμμα για την απόκτηση του (van der Sanden, Smit & Dashorst, 2012).

Την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η Ολλανδία ξεκίνησε μια σειρά πρωτοβουλιών που συνδέεται με τη βιομηχανία της χώρας. Αρχικά η προσπάθεια αναπτύχθηκε σε περιφερειακό επίπεδο, όμως, σε λίγα χρόνια εξελίχθηκε σε μια πρωτοβουλία που περιλαμβάνει τους εννέα πιο σημαντικούς τομείς οικονομίας της Ολλανδίας: αγροτικός-τροφίμων, φυτοκομίας και υλικών διάδοσης, υψηλής τεχνολογίας, ενέργειας, εφοδιαστικής διοίκησης, δημιουργικής βιομηχανίας, επιστήμες ζωής και υγείας και τέλος χημείας και επεξεργασίας νερού (CEDEFOP, Refernet, Netherlands, 2014).

Ανάμεσα στις πρωτοβουλίες είναι και αυτή της σύνδεσης της βιομηχανικής και εκπαιδευτικής καινοτομίας, μέσα από τη δημόσια-ιδιωτική συνεργασία μεταξύ της ΕΕΚ και των εταιρειών, με σκοπό την εκμετάλλευση της βάσης καινοτόμων γνώσεων της βιομηχανίας και την καλύτερη χρηματοδότηση αυτών των πρωτοβουλιών (CEDEFOP, Refernet, Netherlands, 2014).

Κομμάτι της παραπάνω πρωτοβουλίας, λοιπόν, είναι και η δημιουργία Κέντρων Καινοτομίας της Δεξιοτεχνίας, τα οποία επιχειρούν να αυξήσουν το



κύρος της ΕΕΚ, να βοηθήσουν στην αύξηση της καινοτομίας των εταιρειών και να αυξήσουν την ευελιξία και την κινητικότητα των εργαζομένων, μέσα από μια σειρά προγραμμάτων δια βίου μάθησης (CEDEFOP, Refernet, Netherlands, 2014).

Στις δραστηριότητες αυτών των κέντρων περιλαμβάνονται συναντήσεις μεταξύ επιχειρηματιών και ειδημόνων για τον καθορισμό καινοτόμων μαθησιακών στόχων και υλικών, εκπαιδευτικές επισκέψεις και τηλεδιασκέψεις αφιερωμένες στις νέες καινοτομίες με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις νέες εργασιακές διαδικασίες και προϊόντα (CEDEFOP, Refernet, Netherlands, 2014).

Παρά τη μεγάλη ζήτηση και την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής ατόμων σε αυτά τα προγράμματα, η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα τους είναι ακόμη υπό διερεύνηση από τις αρχές της Ολλανδίας, καθώς φαίνεται να υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των δημοσίων/κρατικών και των ιδιωτικών φορέων των προγραμμάτων, όπου στα τελευταία φαίνεται να επικρατεί πιο πολύ η γνώμη των επιχειρήσεων για τη δομή τους και πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες τους έχουν πειραματικό χαρακτήρα και δεν είναι εύκολο να ελεγχθούν με τα υπάρχοντα εργαλεία ελέγχου. Επίσης, η συνεργασία μεταξύ όλων αυτών των δομών και η ανταλλαγή γνώσης καλών και κακών πρακτικών παραμένει ανύπαρκτη για την ώρα (CEDEFOP, Refernet, Netherlands, 2014).

#### **4.6 Η περίπτωση της Φιλανδίας**

Τα ιδρύματα που παρέχουν ΕΕΚ αναπτύσσουν τις δικές τους διατάξεις σε συνδυασμό με το χώρο εργασίας, ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών μέσα σε μικρές και μικρομεσαίες επιχειρήσεις (CEDEFOP ReferNet, Finland, 2012). Οι καθηγητές που διδάσκουν στην ΕΕΚ είναι αυτόνομοι στη σχεδίαση του μαθήματος τους και οι αποφάσεις παίρνονται από τους ίδιους με τη συνεργασία συχνά των εκπαιδευτών (Finnish National Board of Education, 2010).

Οι Απαιτήσεις Προσόντων (QRs) είναι ξεχωριστές για κάθε επαγγελματικό τίτλο και βασίζονται στις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που

απαιτούνται στο χώρο εργασίας . Τα επαγγελματικά προσόντα στη Φιλανδία χωρίζονται σε ανώτερα δευτεροβάθμια επαγγελματικά προσόντα, προχωρημένα και εξειδικευμένα προσόντα και πτυχία πολυτεχνικών σχολών, καθώς και πτυχία εξειδίκευσης (master's) (CEDEFOP ReferNet, Finland, 2012).

Η φιλανδική κυβέρνηση αναθεωρεί τον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό κάθε πέντε χρόνια. Η EEK αλλάζει και διαμορφώνεται συνεχώς στη Φιλανδία μέσα από έργα εθνικής ανάπτυξης. Τα τελευταία χρόνια, οι αλλαγές αφορούν στην εναρμόνιση των δεξιοτήτων με τις επιταγές της παγκόσμιας αγοράς εργασίας, στην συνεργασία μεταξύ παρόχων EEK και το χώρο της εργασίας, στη διασφάλιση της ποιότητας της EEK, στην αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης, στην διαφοροποίηση του περιβάλλοντος μάθησης, στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών της εκπαίδευσης, στη μείωση της σχολικής διαρροής και στην αύξηση του κύρους της EEK (CEDEFOP ReferNet, Finland, 2012).

Σημαντικό κομμάτι της φιλανδικής εκπαίδευσης είναι η αυτονομία των μαθητών και η χάραξη της πορείας τους με βάση τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες τους. Έτσι, το 2012 δημιουργήθηκε σχετικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη εξατομικευμένων προβλέψεων και διαδικασιών στο κομμάτι του προσανατολισμού και της συμβουλευτικής, ώστε να δίνονται παιδαγωγικές λύσεις στα προβλήματα των μαθητών και να αυξηθεί η μαθητική επιτυχία και επαγγελματική σταδιοδρομία των αποφοίτων (CEDEFOP ReferNet, Finland, 2012).

Το 2014 υπήρξε αλλαγή στο νόμο για την EEK της Φιλανδίας, ώστε να καθοριστούν με πιο σαφή τρόπο οι δομές αναγνώρισης προσόντων και να συνδεθούν με τις επιταγές της αγοράς εργασίας. Βασικό συστατικό της εν λόγω μεταρρύθμισης ήταν η πιο σαφής διατύπωση των πρακτικών δεξιοτήτων και η σύνδεση τους με συγκεκριμένα μαθήματα, ώστε να υποστηριχθούν καλύτερα οι ατομικές επιλογές εκπαίδευσης των μαθητών και να αναγνωριστεί η πρότερη γνώση τους. Αυτή η εξατομίκευση των σπουδών θεωρείται βασικό συστατικό για την ανάπτυξη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην EEK (CEDEFOP ReferNet, Finland, 2014).

Παρά τις μεταρρυθμίσεις, η φιλανδική κυβέρνηση συνεχίζει να αντιμετωπίζει σοβαρές προκλήσεις στο χώρο της παιδείας εξαιτίας των δημογραφικών αλλαγών και τα προβλήματα της βιωσιμότητας της εθνικής της οικονομίας. Σημαντική πρόκληση αποτελεί, επίσης, η μεγάλη διαφορά στην προσβασιμότητα των ατόμων στην ΕΕΚ σε περιφερειακό επίπεδο, μια και πολλά άτομα από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες συναγωνίζονται για συγκεκριμένο αριθμό θέσεων, με αυτούς που έχουν ήδη κάποια προσόντα να παίρνουν το προβάδισμα έναντι των μη πτυχιούχων.

Τέλος τα προσόντα των διδασκόντων στην ΕΕΚ φαίνεται να μην επαρκούν, με αποτέλεσμα να χρειάζεται ενίσχυση τόσο το πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων των διδασκόντων όσο και η κατάρτιση τους (CEDEFOP ReferNet, Finland, 2012).

#### **4.7 Η περίπτωση της Πολωνίας**

Η Πολωνία ξεκίνησε τις μεταρρυθμίσεις της στην ΕΕΚ το 2012 και αφορούσαν στην αύξηση της προσβασιμότητας στην ΕΕΚ, στην ενίσχυση της απόκτησης προσόντων μέσω της ΕΕΚ, στο διαχωρισμό των επαγγελματιών και των προσόντων τους σε οκτώ διαφορετικές κατηγορίες; στη μετατροπή των δομών της δευτεροβάθμιας σε είτε γενικής είτε μετά-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη μετατροπή των επαγγελματικών σχολείων σε επαγγελματικά κέντρα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης; στην αύξηση της συνεργασίας αυτών των κέντρων με την αγορά εργασίας; στην ενσωμάτωση της γενικής εκπαίδευσης ως βάση του σχολικού προγράμματος και στα επαγγελματικά σχολεία; στην απλοποίηση των εξετάσεων για την απόκτηση προσόντων και τέλος στη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου, με την απόκτηση τίτλου σπουδών/προσόντων (CEDEFOP ReferNet, Poland, 2011) (CEDEFOP ReferNet, Poland, 2011).

Η μεταρρύθμιση του Εκπαιδευτικού Νόμου στην Πολωνία ενίσχυσε τη δημιουργία συνεργασιών μεταξύ εκπαίδευσης και εταιρειών, μέσα από την ενίσχυση του νομικού πλαισίου συμμετοχής των εργοδοτών στη διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων, την πρακτική άσκηση των μαθητών και τη

συνεχιζόμενη κατάρτιση των καθηγητών. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές των σχολείων απόκτησαν αυτονομία και τους δόθηκε η ελευθερία να προσεγγίζουν εταιρείες και οργανισμούς με σκοπό την υπογραφή συμφωνιών συνεργασίας, αλλά και τη χρήση χρηματοδότησης από την ΕΕ για τον εκσυγχρονισμό των σχολείων ΕΕΚ, την κατάρτιση των καθηγητών και την ενσωμάτωση καινοτομιών (CEDEFOP ReferNet, Poland, 2014).

Μέσα από αυτό το πλαίσιο λειτουργούν προγράμματα, όπως το *The Human Capital Operational Programme Action 9.2*, για την υλοποίηση έργων προώθησης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και εταιρειών (3.612 ιδρύματα ΕΕΚ πήραν μέρος και 2.476 από αυτά καθιέρωσαν συνεργασίες), και τέλος τη δημιουργία πλατφόρμας επικοινωνίας και ανταλλαγής καινοτόμων ιδεών και πρακτικών μέσα από τομεακές και περιφερειακές συσπειρώσεις σε τομείς όπως η τεχνολογία (Pomeranian ICT cluster) και οι θετικές επιστήμες (Cracow Life Science Cluster) (CEDEFOP ReferNet, Poland, 2014).

#### **4.8 Η περίπτωση της Ισπανίας**

Στην Ισπανία η ΕΕΚ έχει ιστορία δεκαετιών πίσω της, μέσω κυρίως προγραμμάτων πρακτικής άσκησης σε συνδυασμό με σχολική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια το δυικό σύστημα έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται στη χώρα, σε μία, όμως, πιο ευέλικτη μορφή του, κατά την οποία ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επεκτείνει τη χρονική περίοδο της πρακτικής του.

Το εν λόγω σύστημα, βέβαια, δεν έχει την ίδια αποτελεσματικότητα σε όλα τα επαγγέλματα, ούτε και όλες οι εταιρείες έχουν τις απαραίτητες δομές και προϋποθέσεις για να το προσφέρουν σε μαθητές (CEDEFOP ReferNet, Spain, 2014). Στην Ισπανία, όλα τα θέματα που αφορούν στο πλαίσιο προσόντων (διπλώματα, πιστοποιήσεις) και τα σχολικά προγράμματα ελέγχονται από το Υπουργείο μέσα από τις διαδικασίες ποιοτικού ελέγχου της εκπαίδευσης και από το Υπουργείο Εργασίας, για πιστοποιήσεις εργασίας.

Για την εφαρμογή του δυικού συστήματος στην ΕΕΚ έχει επιλεγεί η μαθητεία. Προσοχή έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια και στην ανάπτυξη της νεανικής επιχειρηματικότητας, ως εναλλακτική για τους νέους που επιθυμούν να

εργαστούν, όμως η έλλειψη επιχειρηματικής εμπειρίας αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για αυτούς.

Η ισπανική κυβέρνηση, για την ενίσχυση όλων των παραπάνω, υλοποιεί πρόγραμμα βελτίωσης των δομών ευρέσεως εργασίας, ώστε να ενισχυθεί το ποσοστό πρακτικής άσκησης, μαθητείας και κινητικότητας των νέων ατόμων, αλλά και το ενδιαφέρον των εταιρειών σε τέτοια προγράμματα (National Implementation Plan of Youth Guarantee).

Τα τελευταία χρόνια η ΕΕΚ της Ισπανίας έχει επικεντρωθεί, επίσης, στις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας, όπως το διαδίκτυο, και στις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν τόσο στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας και κατάρτισης των μαθητών ΕΕΚ όσο και την γενικότερη ανάπτυξη του τομέα των τεχνολογιών στην χώρα. Υπό αυτό το πρίσμα, οι αρχές της χώρας έχουν επικεντρωθεί σε μια προσπάθεια δημιουργίας εικονικών περιβαλλόντων μάθησης (VLE) εντός του συστήματος κατάρτισης για την εξεύρεση εργασίας, με την διατήρηση –όμως– των προτύπων ποιότητας που απαιτούνται στην ΕΕΚ (CEDEFOP ReferNet, Spain, 2014).

#### **4.9 Το παράδειγμα της Ιταλίας**

Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν τόσο τεχνικά όσο και επαγγελματικά σχολεία, τα οποία προσφέρουν πιστοποίηση σε διάφορους τομείς της οικονομίας, με βάση τα μοντέλα και τα κριτήρια προσόντων που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας της χώρας. Επιπρόσθετα, η μαθητεία είναι επίσης διαδεδομένη, τόσο στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας, όσο και στα υπόλοιπα επίπεδα εκπαίδευσης (CEDEFOP, VET in Italy, 2014).

Ακολουθώντας τις επιταγές της *Ευρώπης 2020* για σχεδιασμό μοντέλων βιώσιμης ανάπτυξης, η Ιταλία σχεδίασε και υλοποιεί το πρόγραμμα *Porta Futuro* με μοναδικό σκοπό τη μείωση την ανεργία των ανέργων και συχνά χαμηλών προσόντων νέων της, μέσα από τη δημιουργία μιας γέφυρας επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ της ζήτησης και της προσφοράς στην αγορά της εργασίας.

Η πρωτοβουλία αυτή ευελπιστεί να το επιτύχει αυτό μέσα από ένα πιο στοχευόμενο πρόγραμμα παροχής κατάρτισης και απόκτησης προσόντων των νέων, ώστε να ανταποκρίνονται άμεσα στις σύγχρονες και συχνά μεταβαλλόμενες ανάγκες των επιχειρήσεων της κάθε περιοχής. Υπό αυτό το πρίσμα, το εν λόγω πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως μηχανή ενσωμάτωσης, καινοτομίας, εξατομικευμένης παροχής υπηρεσιών και τεχνολογίας (CEDEFOP, VET Innovations in Italy, 2014).

#### **4.10 Το παράδειγμα της Ελλάδας**

Παρά τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας που μαστίζουν την Ελλάδα, η εικόνα της ΕΕΚ συνεχίζει να παραμένει υποβαθμισμένη με πολλούς νέους να θεωρούν την ΕΕΚ λύση ανάγκης και όχι ως αξιόλογη εναλλακτική της γενικής ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η ΕΕΚ να προσελκύει κυρίως μαθητές με χαμηλότερες μαθητικές επιδόσεις και εμφανίζει σημαντικά ποσοστά σχολικής διαρροής (20,3% το 2006) (CEDEFOP, Refernet, Greece, 2014).

Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων της χώρας, το οποίο θεσμοθετήθηκε με το νόμο για τη δια βίου μάθηση (Ν. 3879/2010), έχει ως σκοπό την αναγνώριση και συσχέτιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μορφών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, ώστε αυτές να συμπίπτουν με τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.

Μια και τα ποσοστά των ατόμων που επιλέγουν την ΕΕΚ είναι διαχρονικά χαμηλά στην Ελλάδα, η ελληνική πολιτεία έχει ξεκινήσει τα τελευταία 2 έτη μια συστηματική προσπάθεια παροχής κινήτρων για την αύξηση της συμμετοχής στην ΕΕΚ τόσο των ατόμων όσο και των επιχειρήσεων/τομέων της οικονομίας. Στα ατομικά κίνητρα συγκαταλέγονται η δωρεάν παροχή της εκπαίδευσης, η απονομή αναγνωρισμένων πιστοποιητικών που οδηγούν στην αγορά εργασίας, η παροχή 12μηνής μαθητείας που οδηγεί σε απονομή τίτλου ανωτέρου επιπέδου προσόντων, αλλά και η δυνατότητα εισαγωγής των αποφοίτων ΕΠΑΛ σε δομές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (CEDEFOP, Refernet, Greece, 2014).

Σημαντικές, επίσης, είναι οι νομοθετικές προσπάθειες για την σύνδεση της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση (Ν. 4186/2013), αλλά και την ενίσχυση της

δια βίου μάθησης (Ν. 3879/2010), οι οποίοι όμως δεν έχουν ακόμη εφαρμοστεί καθολικά ή για αρκετό διάστημα, ώστε να επιφέρουν μετρήσιμα αποτελέσματα (CEDEFOP, Refernet, Greece, 2014).

Επιπρόσθετα, οικονομικά κίνητρα έχουν επίσης δοθεί στις επιχειρήσεις, τόσο για την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης και δια βίου μάθησης των εργαζομένων τους (ΛΑΕΚ) όσο και για τη προσφορά θέσεων μαθητείας και πρακτικής άσκησης αποφοίτων της ΕΕΚ αλλά και για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιταγής εισόδου.

Τέλος, σημαντικές προσπάθειες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια και στο τομέα της καθοδήγησης και της δια βίου συμβουλευτικής μέσω του ΕΟΠΠΕΠ και του ΟΑΕΔ, καθώς και πλήθους δομών σε τοπικό επίπεδο, αλλά και διαδικτυακών πυλών, όπως η διαδικτυακή πύλη *Πλοηγός* και το ηλεκτρονικό φόρουμ *ΙΠΙΔΑ*, όπου προσφέρονται πληροφορίες για επαγγέλματα και ευκαιρίες κατάρτισης, αλλά και συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού (CEDEFOP, Refernet, Greece, 2014).

#### **4.11 Το παράδειγμα της Αυστραλίας**

Η τυπική τεχνική και ΕΕΚ στην **Αυστραλία** προσφέρεται ως μετασχολική επιλογή στους ενήλικους και σε κάποιες περιπτώσεις και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και η πλειοψηφία των μαθητών ΕΕΚ είναι ενήλικες μερικής φοίτησης (Department of Education, Science and Training, 2007). Η κατάρτιση μπορεί να γίνει σε κάποιο οργανισμό ή στο χώρο εργασίας, καθώς μεγάλο τμήμα της συντελείται μέσα από προγράμματα μαθητείας και πρακτικής άσκησης, με υπογραφή συμβολαίου (Department of Education, Science and Training, 2007). Το Πλαίσιο Προσόντων της Αυστραλίας (AQF) είναι ενιαίο για όλη τη χώρα, περιλαμβάνει 10 επίπεδα και συνδέει τη σχολική, επαγγελματική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε ένα εθνικό σύστημα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας είναι αποκεντρωμένο, με τις περιφερειακές και τοπικές αρχές να έχουν την ευθύνη των μεταρρυθμίσεων για την εκπαίδευση, αλλά και την ανάγκη της συναίνεσης από πλευρά της

Ομοσπονδιακής κυβέρνησης σε αυτές, για τις ανάγκες χρηματοδότησης τους (Watterstone & Caldwell, 2011).

Πέρα από την φαινομενική αποκέντρωση που υπάρχει στις εκπαιδευτικές δομές της Αυστραλίας, τα τελευταία χρόνια ο χώρος της εκπαίδευσης στη χώρα αντιμετωπίζει κάποια κοινά προβλήματα, όπως για παράδειγμα την αύξηση του κύρους των ιδιωτικών έναντι των δημοσίων σχολείων (και τα δύο δέχονται κρατική χρηματοδότηση), τη σημαντική διαφορά στις μαθητικές επιδόσεις μεταξύ των αυτοχθόνων και μη μαθητών, αλλά και των μαθητών υψηλής και χαμηλότερης κοινωνικής τάξης, αλλά και την ανάγκη για τη θέσπιση κοινών εκπαιδευτικών στόχων και διαφάνειας στα μαθητικά αποτελέσματα όλων των περιφερειών της χώρας (Watterstone & Caldwell, 2011).

Τα παραπάνω ώθησαν την κυβέρνηση της Αυστραλίας σε μια σειρά από μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων όλων των μαθητών, την αύξηση στη χρηματοδότηση σχολείων με μαθητές χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, την βελτίωση της κατάρτισης των καθηγητών και της σχολικής ηγεσίας αλλά και τη θέσπιση κανόνων διαφάνειας στη διοίκηση και τα μαθητικά αποτελέσματα των σχολείων. Ειδικά για το τελευταίο, η κυβέρνηση δημιούργησε ένα εθνικό διαδικτυακό τόπο (My School) στον οποίο υποχρεώνονται όλα τα σχολεία της χώρας να δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα των στρατηγικών τους.

Η εν λόγω κίνηση, πέρα από συνθήκες διαφάνειας στη διοίκηση των σχολείων και έντονη κριτική από τους αντιφρονούντες, δημιούργησε και έναν άτυπο ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων, ο οποίος οδήγησε στην ανάγκη θέσπισης νέων αλλαγών (Watterstone & Caldwell, 2011). Αν και η κίνηση αυτή αύξησε σημαντικά τις μαθητικές επιδόσεις στη χώρα, παρόλα αυτά, τα πρόσφατα στοιχεία δείχνουν πως πάνω από το 20% των νέων στη χώρα δεν εργάζεται ή δεν έχει συμμετοχή στην εκπαίδευση (Watterstone & Caldwell, 2011).

Οι καινούργιες ανάγκες στην εκπαίδευση ώθησε πολλές περιοχές σε προσπάθειες πλήρους αυτονόμησης (π.χ. το 2009 στη Δυτική Αυστραλία και το 2010 στη Νότια), με σκοπό να δώσουν την ευκαιρία στα δημόσια σχολεία να



ανταγωνιστούν σε δικτύωση με την αγορά, καθορισμό των προγραμμάτων και των κριτηρίων πρόσληψης των καθηγητών τους καθώς και καλύτερη χρηματοδότηση από τα ιδιωτικά.

Ειδικά στην ΕΕΚ, στο τέλος του 2014, μέσα από διάφορες εκθέσεις, τονίστηκε η ανάγκη για αναθεώρηση των προγραμμάτων κατάρτισης και η πρόθεση της κυβέρνησης να ανοίξει το διάλογο για την καλύτερη σύνδεση μεταξύ κατάρτισης και αγοράς εργασίας καθώς και μεγαλύτερη συμμετοχή των παραγόντων της βιομηχανίας στην ανάπτυξη των σχετικών πλαισίων προσόντων (Australian Government, 2015).

Την ίδια στιγμή επιχειρείται αναθεώρηση των προγραμμάτων κατάρτισης και των διαπιστευμένων μαθημάτων και σε ευρύτερη κλίμακα, μέσω της οποίας το κράτος στοχεύει στην παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη συμμετοχή στην ΕΕΚ των βιομηχανιών και των μικρών επιχειρήσεων, μια και συχνά οι ανάγκες τους σε προσόντα αλλάζουν (Australian Government, 2015). Τέλος, ο νέος φορέας που δημιουργήθηκε το 2015, με την ονομασία *Επιτροπή Βιομηχανίας και Δεξιοτήτων της Αυστραλίας* (AISC,) καταργεί τις 13 διαφορετικές επιτροπές που προϋπήρχαν και εμπλέκει ενεργά τη βιομηχανία στις αποφάσεις σχετικά με την ΕΕΚ, ώστε να διασφαλιστεί η επάρκεια και η αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας εργαζομένων με προσόντα επιθυμητά στη βιομηχανία (Birmingham, media release, May 8 2015).

Η εν λόγω επιτροπή, μαζί με τις επιτροπές που η ίδια θα καθορίσει για κάθε παραγωγικό τομέα της οικονομίας, ουσιαστικά αναλαμβάνει την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης για κάθε βιομηχανικό τομέα, τον καθορισμό των προτύπων ποιότητας, την έγκριση του πλαισίου προσόντων και τον καθορισμό των θεμάτων έρευνας σχετικά με την ΕΕΚ (Service Skills Council, 2014).

#### **4.12 Η περίπτωση του Καναδά**

Στον Καναδά, η ΕΕΚ θεωρείται απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης για όλους τους κατοίκους του, μια και στόχος του εκπαιδευτικού του συστήματος είναι η παροχή υψηλής ποιότητας μαθησιακών ευκαιριών και των απαραίτητων δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές, ώστε να εισέλθουν επιτυχώς στο χώρο της

εργασίας. Ο νόμος του καναδικού συντάγματος του 1867 προβλέπει πως η νομοθετική ευθύνη σε ότι αφορά την παιδεία αποτελεί υποχρέωση κάθε περιοχής ή επαρχίας ξεχωριστά.

Στον Καναδά λειτουργούν τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά σχολεία με κρατικά κονδύλια (Watterstone & Caldwell, 2011).

Όπως γίνεται κατανοητό, στην τυπική εκπαίδευση τα προγράμματα ΕΕΚ που προσφέρονται διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή. Σε ότι αφορά το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων του Καναδά, το βάρος έχει δοθεί κυρίως στις τρεις βαθμίδες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας ΕΕΚ αποκτούν απολυτήριο δίπλωμα έπειτα από εξετάσεις, ενώ οι οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στη μετά-δευτεροβάθμια ΕΕΚ απονέμουν πτυχία, διπλώματα, πιστοποιητικά και βεβαιώσεις, ανάλογα με το πρόγραμμα που υλοποιούν (Canadian Information Centre for International Credentials, 2009).

Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της εκπαίδευσης στο Καναδά προσφέρεται για την ανάδειξη πολλών καλών πρακτικών στο τομέα των μεταρρυθμίσεων και του στρατηγικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η εκπαιδευτική στρατηγική *Student Success / Learning to 18* της επαρχίας του Οντάριο, με σκοπό την αύξηση των ποσοστών αποφοίτησης των μαθητών και την ενασχόληση τους με την εκπαίδευση μέχρι τα 18 τους χρόνια, αλλά και τη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η εν λόγω στρατηγική υποστηρίζει πως κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει καλά αποτελέσματα, τα οποία να συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές του ικανότητες και τάσεις, καθώς και βασικές γνώσεις, δεξιότητες και αξίες (Zegarac & Franz, 2007).

Στα πλαίσια βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας στο Οντάριο, σημαντική βαρύτητα δόθηκε επίσης και στην ποιότητα των προσόντων και ικανοτήτων των καθηγητών, υιοθετώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, συνεχής κατάρτιση και γραπτές εξετάσεις προσόντων για όσους ήθελαν να εργαστούν στα σχολεία αυτά, παρά τις έντονες διαμαρτυρίες των σωματείων καθηγητών της περιοχής (Zegarac & Franz, 2007).

Συνεπώς, οι στενοί δεσμοί που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών και της αγοράς εργασίας σε κάθε περιοχή, ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η υψηλή εξειδίκευση και εμπειρία στο χώρο της εργασίας των ατόμων που ηγούνται των σχετικών επιτροπών έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα της EEK στον Καναδά, μέσα από προγράμματα τα οποία αλλάζουν και αναδιαμορφώνονται, ώστε να ακολουθούν τις τάσεις και ανάγκες της βιομηχανίας και των άλλων τομέων της οικονομίας και της κοινωνίας (UNESCO-IBE, 2006).

#### **4.13 Η περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής**

Στις Η.Π.Α., η EEK ονομάζεται Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευση (CTE) και η κάθε πολιτεία θέτει διαφορετικούς στόχους για την πορεία της. Σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα EEK αντιστοιχούν στους διάφορους τομείς της αμερικανικής οικονομίας, όπως για παράδειγμα τον αγροτικό, τον κρατικό, τον οικονομικό, της αρχιτεκτονικής κ.τ.λ., και διδάσκονται αυτόνομα, δίχως κάποια σύνδεση μεταξύ τους.

Οι μαθητές, λοιπόν, μπορούν να παρακολουθήσουν προγράμματα EEK σε δημόσια σχολεία, κοινοτικά και τεχνικά κολλέγια, μέσα από κρατικά προγράμματα, μέσω μαθητείας ή μέσω μεγάλης κλίμακας πρακτική άσκηση που προσφέρουν οι επιχειρήσεις εκτός της τυπικής εκπαίδευσης (Careertech, 2014). Αν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσφέρονται αρκετά μαθήματα EEK, παρόλα αυτά κανένα πρόγραμμα δεν οδηγεί στην απόκτηση τίτλου αναγνώρισης προσόντων σε κάποιο επάγγελμα ή τέχνη (Green, 2012).

Οι στρατηγικοί στόχοι της EEK στην Αμερική, όπως αυτοί αναφέρονται στο *Strategic Plan FY 2011-2014*, αφορούν στην αύξηση της πρόσβασης στα κολλέγια, την ποιότητα και τη σχολική επιτυχία, καθώς και τη βελτίωση της ανώτατης εκπαίδευσης και των ευκαιριών δια βίου εκπαίδευσης για τους νέους και ενήλικες.

Η εθνική πολιτική εστιάζει κυρίως στην ανάπτυξη των τεχνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών της δευτεροβάθμιας και μετά-

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις σε τεχνικά σχολεία και επαγγελματικά κέντρα, σε τοπικό επίπεδο, επιχειρούν να αναβαθμίσουν την ποιότητα και την εικόνα της EEK σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διατηρηθεί το ήδη μεγάλο ενδιαφέρον που υπάρχει για αυτή τα τελευταία χρόνια (U.S. Department of Education, 2011).

Η κυβέρνηση Ομπάμα επικέντρωσε τις μεταρρυθμιστικές της προσπάθειες σε συγκεκριμένα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως την αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης στα κολλέγια όλων των μαθητών και ειδικά των ευάλωτων και φυλετικών ομάδων, μέσα από μια σειρά οικονομικών βοηθημάτων και φοροαπαλλαγών, αλλά και τη θέσπιση κανόνων αξιολόγησης των ιδρυμάτων και διδασκόντων μέσα από τις μαθητικές επιδόσεις (Dannenberg & Barry, 2015).

Το αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών ήταν η αύξηση τόσο των ποσοστών εισαγωγής μειονοτικών μαθητών σε κολλέγια κατά 20%, όσο και η αύξηση της χρηματοδότησης αυτών για βελτιώσεις στη παρεχόμενη εκπαίδευση, με βάση τις επιδόσεις των μαθητών τους. Μεγάλη προσοχή δόθηκε επίσης στην ποιότητα των προγραμμάτων κατάρτισης των καθηγητών, μέσα από ένα σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των καθηγητών, βασιζόμενο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (Dannenberg & Barry, 2015).

Παρά της προσπάθειας της, όμως, η κυβέρνηση Ομπάμα δεν κατάφερε να μειώσει το κόστος των διδάκτρων των κολλεγίων και τα βάρη των φοιτητικών δανείων όσων επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ούτε και να θέσει αυστηρά κριτήρια αξιολόγησης για τις δομές και τα αποτελέσματα των κολλεγίων (Dannenberg & Barry, 2015). Η μεγαλύτερη, λοιπόν, πρόκληση για την EEK στις Η.Π.Α. είναι η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου προτύπων και αξιολογήσεων, ώστε η EEK να αναβαθμιστεί και να προσελκύσει περισσότερο και το ενδιαφέρον των εργοδοτών.

Για την ώρα, η σύνδεση μεταξύ δευτεροβάθμιας EEK και μετά-δευτεροβάθμιας EEK, αλλά και αυτών των δύο με την αγορά εργασίας είναι πολύ αδύναμη. Για τη βελτίωση της, η κυβέρνηση των Η.Π.Α. δημιούργησε τα *Προγράμματα Σπουδών*, με σκοπό να βελτιώσει και να αντικαταστήσει με αυτά

σταδιακά τα προγράμματα τεχνικής προετοιμασίας (Tech-Prep) (U.S. Department of Education, 2011).

#### **4.14 Η περίπτωση της Ιαπωνίας**

Στην Ιαπωνία, οι προσπάθειες μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού της συστήματος ξεκίνησαν από το 1974 και εντάθηκαν στη δεκαετία του 1990, παρά τα πολύ καλά μαθησιακά αποτελέσματα των Ιαπώνων μαθητών, ειδικά στα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες, αλλά και τη γραφή και ανάγνωση (Reza, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες έδειξαν πως αν και οι μαθητές παρουσίαζαν πολύ αυξημένα ποσοστά γνώσεων, παρόλα αυτά τα ποσοστά τους σε ικανότητες όπως επίλυση προβλημάτων, σχεδιασμός, κριτική σκέψη και σύνθετη ανάλυση προβλημάτων ήταν ιδιαίτερα χαμηλά. Υπό αυτό το πρίσμα, το πρόγραμμα μαθημάτων άλλαξε ώστε να περιλαμβάνει περισσότερα μαθήματα επιλογής. Παρομοίως, και ο ρόλος των καθηγητών άλλαξε, ώστε να διδάσκουν στους μαθητές πώς να σκέφτονται, να αναλύουν, να οργανώνουν και να επιλέγουν τις σκέψεις τους, αλλά και πώς να κάνουν έρευνα και ανάλυση δεδομένων (Reza, 2008).

#### **4.15 Συμπεράσματα**

Όπως γίνεται κατανοητό, η ΕΕΚ αποτελεί τομέα προτεραιότητας, μια και η κάλυψη των αναγκών της αγοράς, η εξειδίκευση, αλλά και τα όλο και αυξανόμενα ποσοστά ανεργίας στους νέους εξαιτίας της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης απασχολούν όλες τις χώρες του πλανήτη. Παρόλα αυτά, τα προγράμματα ΕΕΚ και ο στρατηγικός σχεδιασμός που επιχειρείται από κάθε χώρα για τη δομή, μεταρρύθμιση και βελτίωση τους, διαφέρει αρκετά, μια και φαίνεται να εστιάζει πιο πολύ στις δυνατότητες του εγχώριου πληθυσμού και στη κάλυψη των εθνικών και τοπικών αναγκών της αγοράς εργασίας και λιγότερο στις παγκόσμιες ανάγκες.

Στην περίπτωση της Ευρώπης, οι χώρες του Βορρά παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο σε ότι αφορά τις μεταρρυθμίσεις στην παιδεία και την καινοτομία, αλλά και τη σύνδεση τους με τις τοπικές και εγχώριες ανάγκες.

Χώρες όπως η Πολωνία και η Φιλανδία, από την άλλη, προσπαθούν να εισάγουν μεταρρυθμίσεις που θα εξυπηρετούν τόσο τις εγχώριες όσο και τις παγκόσμιες ανάγκες της αγοράς εργασίας, αναπτύσσοντας τόσο τοπικά/ατομικά δίκτυα συνεργασίας όσο και διεθνή (Πολωνία).

Η παρουσία ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων, η χρέωση διδασκτρων για τη συνέχιση στη μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της εκπαίδευσης –ειδικά στον Καναδά και τις Η.Π.Α.- έχει δημιουργήσει μια σειρά από ευκαιρίες αλλά και προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, τα οποία οι χώρες αυτές επιχειρούν να αμβλύνουν μέσα από μεταρρυθμίσεις.

Τέλος, η περίπτωση της Ιαπωνίας παρουσιάζει ενδιαφέρον ακριβώς επειδή δεν μοιάζει με όλες τις παραπάνω, μια και η μεταρρυθμίσεις εκεί βασίζονται κυρίως σε ποιοτικά (έρευνες) και όχι σε ποσοτικά στοιχεία για τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων τους. Στην Ιαπωνία, λοιπόν, οι αρχές επένδυσαν στην ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων των μαθητών, όπως η κριτική και αναλυτική σκέψη και η πολιτισμική ταυτότητα, ώστε να βελτιώσουν την σχολική εμπειρία των μαθητών.

Δεν είναι τυχαίο ότι οι μεταρρυθμίσεις που προωθούνται για την ΕΕΚ τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη όλες στοχεύουν στην καλύτερη σύνδεση της αγοράς εργασίας με την ΕΕΚ και την ενεργή συμμετοχή των επιχειρήσεων και βιομηχανιών στο καθορισμό των προσόντων και του περιεχομένου των προγραμμάτων αυτών.

Σε αντίθεση με την Ευρώπη σε χώρες όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς και ιδιαίτερα οι Η.Π.Α., όπου οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι αποκεντρωμένες και η κάθε περιοχή ή πολιτεία αποφασίζει για τη δομή τους ξεχωριστά, τα υπάρχοντα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων είναι πολύ πιο ανοικτά και ευέλικτα, ώστε να μπορούν να λειτουργούν ως γενικά πλαίσια για κάθε τύπου προγράμματος ΕΕΚ που προσφέρεται.

Παρά τα πλεονεκτήματα, όμως, που επιφέρει μια τέτοια στρατηγική σε τοπικό επίπεδο, οι πρόσφατες προσπάθειες μεταρρύθμισης και των τριών αυτών χωρών μαρτυρούν πως η ανάγκη για τη δημιουργία ενός πιο ενιαίου και

εναρμονισμένου πλαισίου προγραμμάτων και προσόντων σχετικά με την ΕΕΚ προβάλλει όλο και πιο επιτακτική τα τελευταία χρόνια, τόσο για να ενισχυθεί ο εκσυγχρονισμό τους με βάση τις ανάγκες της αγοράς όσο και για να ελεγχθεί πιο αποτελεσματικά η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

Παρόλα αυτά, ο τρόπος που η κάθε χώρα επιλέγει να τα διευθετήσει παρουσιάζει λιγότερη ποικιλία εντός της Ε.Ε. και μεγαλύτερη στις χώρες εκτός αυτής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Η έννοια της Κοινωνικής Ευημερίας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

### 5.1 Η έννοια της Κοινωνικής ευημερίας

Η έννοια της ευημερίας αποτελεί αμφιλεγόμενο αντικείμενο μελέτης πολλών και διαφορετικών επιστημών, ξεκινώντας από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία και καταλήγοντας στην οικονομική θεωρία. Η οικονομική θεωρία, συγκεκριμένα, επιχειρεί να εξηγήσει την οικονομική ευημερία επιστρατεύοντας διάφορες συναρτήσεις, στις οποίες υπολογίζεται ο δείκτης ωφελιμότητας του κάθε ατόμου που συμμετάσχει σε μια κοινωνία.

Υπό αυτό το πρίσμα, η συνάρτηση των Bergson & Samuelson (1938) υπολογίζει τη συνάρτηση της ευημερίας ( $W$ ) ως  $W = W(U_1, U_2, \dots, U_n)$ , όπου  $U_i$  = δείκτης ωφελιμότητας του  $i$ -οστού ατόμου στην οικονομία. Από την άλλη, οι κλασικοί οικονομολόγοι υποστήριζαν πως η κοινωνική ευημερία ήταν απλώς το άθροισμα των απόλυτων ωφελιμοτήτων που απολάμβαναν όλα τα μέλη μιας κοινωνίας ( $W = W(U_1 + U_2 + \dots + U_n)$ ), όπου  $W$  και  $U_i$  είναι απόλυτα μεγέθη.

Οι ίδιοι πίστευαν, επίσης, πως αντικειμενικός σκοπός κάθε κοινωνίας ήταν η μεγιστοποίηση της κοινωνικής ευημερίας, η οποία θα είχε επιτυχία μόνον μέσα από μια εξισωτική διανομή του εισοδήματος, η οποία είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσα από την επιβολή προοδευτικών φόρων που θα άμβλυναν τις εισοδηματικές ανισότητες.

Και οι δύο προαναφερθείσες συναρτήσεις, όμως, απορρίπτονται από τους σύγχρονους οικονομολόγους, οι οποίοι υποστηρίζουν πως η ωφελιμότητα δεν είναι δυνατό να μετρηθεί απόλυτα, οι διαπροσωπικές συγκρίσεις ωφελιμότητας δεν είναι επιστημονικές, αλλά ούτε και η ωφελιμότητα του κάθε ατόμου έχει ακριβώς το ίδιο βάρος. Αντί μιας συνάρτησης, λοιπόν, οι σύγχρονοι οικονομολόγοι προτιμούν να χρησιμοποιούν τη λεγόμενη ηθική *Pareto* (1909) ως εργαλείο για τη μέτρηση της κοινωνικής ευημερίας.

Σύμφωνα με αυτή, όταν βελτιώνεται η θέση ενός ατόμου δίχως να χειροτερεύει η θέση κανενός άλλου, η κοινωνική ευημερία αυξάνεται και αντίστροφα, όταν χειροτερεύει η θέση ενός ατόμου χωρίς να βελτιώνεται η θέση



κανενός άλλου, η κοινωνική ευημερία μειώνεται (1909). Οι συναρτήσεις που προκύπτουν από αυτή την ηθική και είναι συνεπείς σε αυτή ορίζουν την κατηγορία *συναρτήσεων Pareto*, οι οποίες αναζητούν εκείνες τις συνθήκες κατανομής των πόρων οι οποίες θα επιφέρουν την κοινωνική ευημερία.

Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, η κοινωνική ευημερία είναι στενά συνυφασμένη με την ευρεία έννοια της οικονομίας και όλων εκείνων των μηχανισμών εντός της οι οποίοι διασφαλίζουν τους απαραίτητους πόρους ή υλικά αγαθά σε κάθε άτομο, ώστε να καλυφθούν οι βασικές του ανάγκες σε τροφή και στέγη. Η άποψη, λοιπόν, πως η κοινωνική ευημερία συνδέεται με την οικονομία και την κατανομή των πόρων οδήγησε στις μεταγενέστερες οικονομικές θεωρίες περί οικονομικής ανάπτυξης, η οποία, σύμφωνα με πλειάδα οικονομολόγων, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη μακροζωία της ευημερίας.

Η έννοια της οικονομικής ανάπτυξης αναπτύχθηκε περαιτέρω και οι σύγχρονοι οικονομολόγοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ο πλούτος είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη, η οικονομική ανάπτυξη προϋποθέτει την ύπαρξη βασικών δικαιωμάτων, τα οποία είναι απαραίτητα για την ευημερία και τέλος, πως η ανάπτυξη είναι απαραίτητο συστατικό για τη διατήρηση της οικονομικής και κοινωνικής σταθερότητας (Badea & Pociovalisteanu, 2010).

Ο νομπελίστας οικονομολόγος Αμάρτια Κουμάρ Σεν (1982) αποδέχεται τις απόψεις των συναδέλφων του, αλλά επιλέγει να επιστρέψει στην ιδέα της ωφελιμότητας, εισάγοντας την εκ νέου στην εξίσωση και υποστηρίζοντας πως η ευημερία εδρεύει στην ευχαρίστηση που το κάθε άτομο αντλεί μέσα από τη χρήση ή κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών.

Η ανάγκη για την εξεύρεση εργαλείων μέτρησης της ωφελιμότητας οδήγησε τους οικονομολόγους στην χρήση δεικτών όπως το ΑΕΠ, για τον καθορισμό της ευημερίας κάθε χώρας, δείκτης που πλέον θεωρείται από πολλούς ανεπαρκής, μια και περιλαμβάνει πλήθος εξόδων εντός του και οι έρευνες έχουν δείξει πως τα ποσοστά ευημερίας ή ικανοποίησης που εκφράζουν τα άτομα που ζουν σε χώρες με οικονομική ανάπτυξη είτε μένουν για δεκαετίες αμετάβλητα είτε μειώνονται συνεχώς (Badea & Pociovalisteanu, 2008).

Η πιο χρήσιμη, ίσως, έκφραση της κοινωνικής ευημερίας που μας προσφέρει η οικονομική θεωρία είναι αυτή των *δυνατοτήτων ανάπτυξης* (Sen, 1982). Για τον Sen (1982) λοιπόν, αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία στη μέτρηση της ικανοποίησης ή ευημερίας μιας κοινωνίας είναι η δυνατότητα επιλογής των ατόμων για την ανάπτυξη τους. Η δυνατότητες επιλογής, όμως, εξαρτώνται κατά πολύ από τα όρια της ελευθερίας και τους διαθέσιμους πόρους της κάθε κοινωνίας (Badea & Pociovalisteanu, 2008).

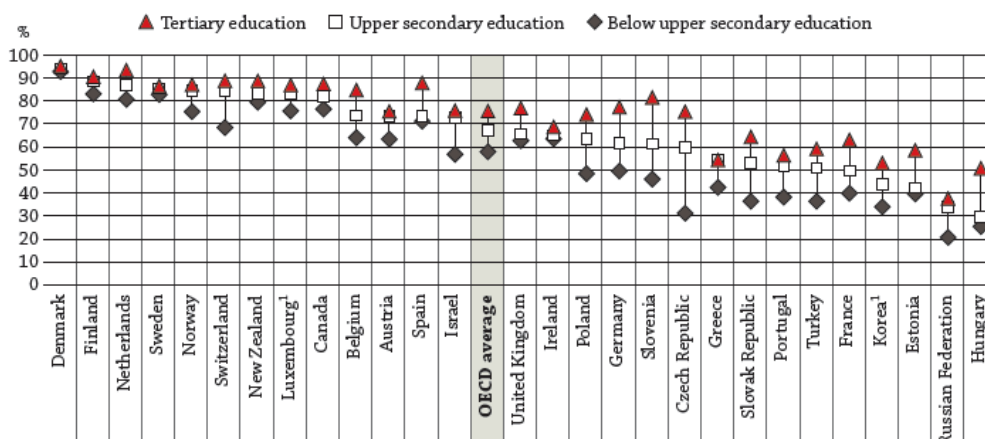
## **5.2 Ευημερία, εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη**

Η ωφελιμότητα της εκπαίδευσης μπορεί να πάρει πολλές μορφές στις σύγχρονες κοινωνίες. Για τον ΟΟΣΑ (2013) η εκπαίδευση δεν διασφαλίζει μόνον καλύτερες προοπτικές εργασίας, αλλά και καλύτερες προοπτικές στο τομέα της υγείας, της κοινωνίας και της πολιτείας, με την ευρεία έννοια του όρου. Πιο συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ (2013) υποστηρίζει πως οι έρευνες έχουν δείξει πως η εκπαίδευση συνεισφέρει στη βελτίωση της υγείας των ατόμων, μια και το προσδόκιμο ζωής επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες της ζωής τους.

Κατά μέσο όρο λοιπόν, σε 15 χώρες του ΟΟΣΑ, ένας 30χρονός απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένεται να ζήσει τουλάχιστον 3 χρόνια παραπάνω από έναν συνομήλικο απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σε μερικές χώρες, όπως η Τσεχία, αυτή η διαφορά μπορεί να φτάσει και τα 17 έτη (OECD, 2010). Επιπρόσθετα, η έκθεση του ΟΟΣΑ δείχνει πως άτομα με ανώτερη εκπαίδευση έχουν την τάση να ενημερώνονται για την πολιτική, να γίνονται εθελοντές και γενικά να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στα κοινά (OECD, 2012).

(Σχήμα 5-1).

### Proportion of adults satisfied with life, by level of education (2008)

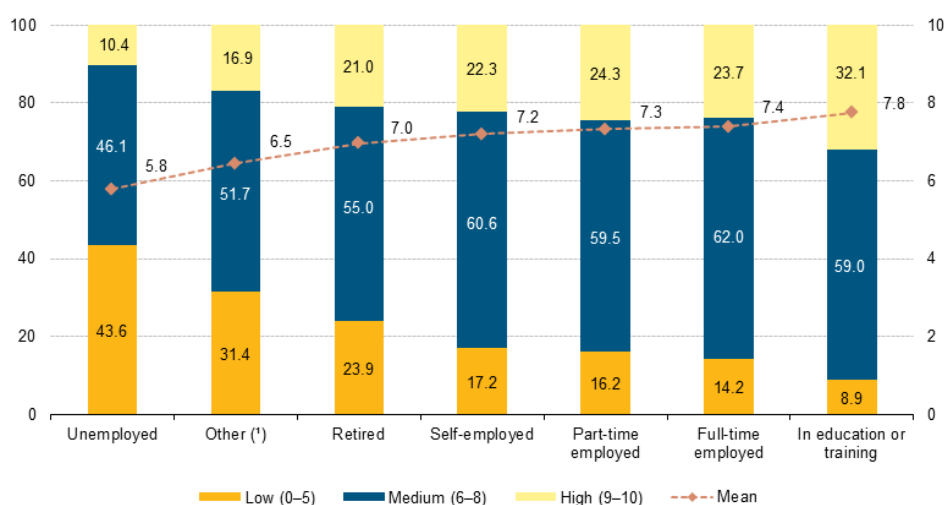


**Σχήμα 5-1.** Ποσοστά ενηλίκων που εκφράζουν ικανοποίηση για τη ζωή τους, βάσει του επιπέδου εκπαίδευσης τους.

Πηγή: OECD. 2012

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, στις σκανδιναβικές χώρες η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και ευημερίας δεν είναι τόσο δυνατή, κυρίως εξαιτίας των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας αυτών των χωρών. Πράγματι, ο παράγοντας της κοινωνικής πρόνοιας μιας χώρας συνδέεται στενά με την έννοια της κοινωνικής ευημερίας, μια και όπως υποστηρίζουν οι Oorschot & Finsveen (2010), σκοπός της είναι η μείωση των μεγάλων κοινωνικών ανισοτήτων μέσω πολιτικών που συνδέονται συχνά μεταξύ τους, όπως συμμετοχή στην αγορά εργασίας, καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και φροντίδα υγείας, με έμφαση πάντα στην εκπαιδευτική πολιτική, δεδομένου ότι όταν οι άνθρωποι έχουν οικονομική ευχέρεια έχουν και αναπτυγμένο κοινωνικό κεφάλαιο και συνεπώς υπάρχουν λιγότερες ανισότητες ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου.

Τα πρόσφατα στοιχεία της Eurostat (2015) σχετικά με την ποιότητα ζωής στην Ευρώπη δείχνουν πως σε ό,τι αφορά την έκφραση ικανοποίησης για τη ζωή και τη σύνδεση της με την εργασία, τα άτομα που εργάζονται ή σπουδάζουν είναι εκείνα που εκφράζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, σε σύγκριση με αυτά που είναι άνεργα ή συνταξιούχοι (Πίνακας 5-1).

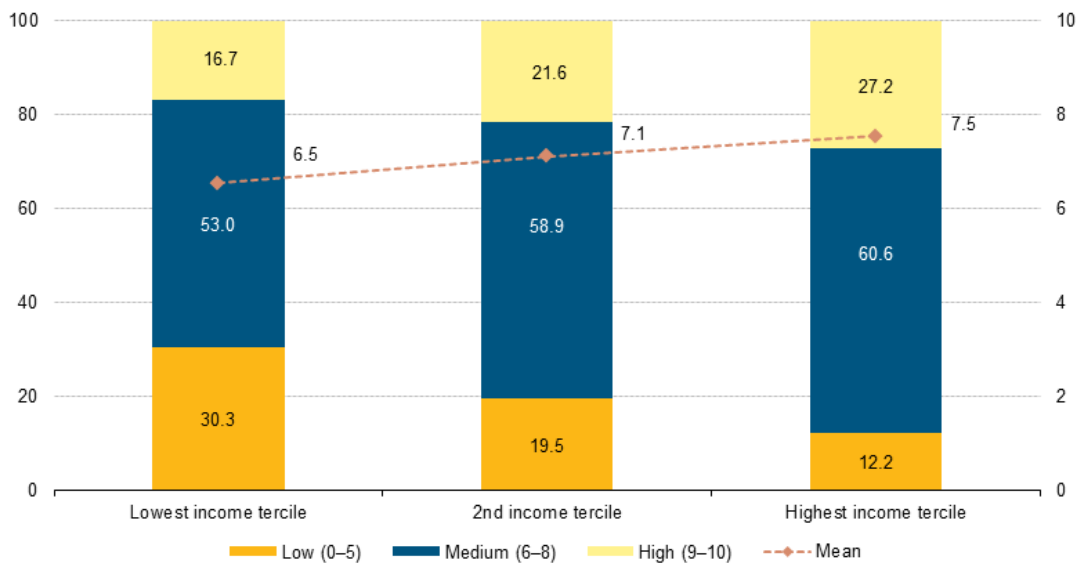


(\*) 'Other' includes people permanently disabled/unfit to work, fulfilling domestic tasks, in compulsory military community or service.

Πίνακας 5-1: Ικανοποίηση με τη ζωή βάσει καθεστώτος εργασίας, EU-28  
(αριστερά: % του πληθυσμού ως προς επίπεδο ικανοποίησης; Δεξιά: μέσος όρος)

Πηγή: Eurostat, 2013.

Όπως διαφαίνεται και στο πίνακα, τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης (5,8) τα έχουν οι άνεργοι, ενώ τα άτομα που βρίσκονται στην εκπαίδευση (7,8), τα άτομα που εργάζονται σε καθεστώς πλήρης απασχόλησης (7,4) και μερικής απασχόλησης (7,3) συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης με τη ζωή (Eurostat, 2015). Ομοίως, τα αποτελέσματα της έρευνας της Eurostat (2015) επιβεβαιώνουν παλαιότερες μελέτες (Easterlin, 1974; Diener 1984; Boarini et al. 2012) που συνδέουν στενά την ικανοποίηση με τη ζωή και το εισόδημα. Έτσι, όπως διαφαίνεται και στο Πίνακα 5-2, τα άτομα με τα χαμηλότερα εισοδήματα στην Ευρώπη έχουν και τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από τη ζωή (6,5) σε σύγκριση με όλες τις άλλες εισοδηματικές ομάδες του πίνακα. Παρόλα αυτά, παλαιότερες και μεταγενέστερες έρευνες έχουν δείξει πως η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας δεν σημαίνει απαραίτητα και υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης με τη ζωή των ατόμων που ζουν σε αυτή (Eurostat, 2015; Easterlin, 1974).



Πίνακας 5-2. Ικανοποίηση με τη ζωή βάσει εισοδήματος, EU-28 (δεξιά: % πληθυσμού βάσει επιπέδου ικανοποίησης; αριστερά: μέσος όρος)

Πηγή: Eurostat, 2013.

Μέσα από τα παραπάνω αναδεικνύεται πως η εκπαίδευση και η εργασία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Badea & Pociovalisteanu (2010), η οικονομική ευημερία είναι στενά συνδεδεμένη με την εργασία και την παραγωγικότητα, η οποία με την σειρά της συνδέεται με την εκπαίδευση με δύο τρόπους: α) στηρίζει την καινοτομία και τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες αυξάνουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων και β) βελτιώνει τις δεξιότητες των εργαζομένων ώστε να χρησιμοποιούν την υπάρχουσα τεχνολογία πιο αποτελεσματικά. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση βρίσκεται στην καρδιά της παραγωγικότητας και κατ' επέκταση στη καρδιά της οικονομικής ανάπτυξης (Plosser, 2008).

Η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης, μάλιστα, αποτελεί σημαντικό τομέα έρευνας και μελέτης της οικονομίας και οι πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως όσο περισσότερο χρόνο περνά ένα άτομο εντός της εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερα είναι τα οικονομικά του οφέλη (Kueger & Lindhal, 2001; OECD, 2006) αλλά και η σύνδεση μεταξύ εξετάσεων γνωστικής επίτευξης και παραγωγικότητας έχουν δείξει πως υπάρχει θετική σύνδεση μεταξύ

υψηλών αποτελεσμάτων σε τέτοιες εξετάσεις και το εισόδημα (Hanushek and Zhang, 2006).

Ειδικότερα, οι σύγχρονες τάσεις της οικονομικής επιστήμης αναγνωρίζουν τρεις διαφορετικές συνδέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας: η πρώτη βασίζεται στη μικρό-οικονομική ανάλυση και επικεντρώνεται στην αλυσίδα σχολείο-δεξιότητες-παραγωγικότητα-αύξηση εθνικού εισοδήματος; η δεύτερη συνδέει την εκπαίδευση με την καινοτομία σε όλου τους τομείς της οικονομίας, ως μορφή ενδογενούς οικονομικής ανάπτυξης; και η τρίτη ασχολείται και αυτή με την καινοτομία, αλλά υπό το πρίσμα πως μια μορφωμένη κοινωνία είναι πιο έτοιμη να δεχτεί νέες διαδικασίες, προϊόντα και τεχνολογίες (Barro, 2002).

Στα πλαίσια της ωφελιμότητας της εκπαίδευσης στην αύξηση της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας, όμως, δεν είναι λίγοι και αυτοί που επισημαίνουν και άλλους εξίσου σημαντικούς παράγοντες ευημερίας, όπως η παγκόσμια ειρήνη και η αλληλεγγύη σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, οι Badea & Pociovalisteanu (2010) αναφέρουν πως η υψηλή παιδεία ενός λαού μειώνει τις εστίες διαμάχης εντός και εκτός των συνόρων μιας χώρας, δεδομένου ότι βοηθά στην κατανόηση των κοινωνικών αναγκών, του πολιτισμού και της διαφορετικότητας, των ανθρωπίνων και εθνοτικών δικαιωμάτων.

Η τάση του συνυπολογισμού όλων των παραγόντων που συντελούν στην κοινωνική ευημερία μιας χώρας καταγράφεται ανάγλυφα και στα πιο σύγχρονα εργαλεία μέτρησης της ευημερίας, όπως ο Δείκτης Ευημερίας (Prosperity Index) του Legatum Institute (2010) (Σχήμα 5-2).



## **Σχήμα 5-2.** Δείκτης Ευημερίας του Legatum Institute, UK.

Πηγή: Legatum Institute, 2010.

Όπως φαίνεται και από το σχήμα (Σχήμα 5-2), ο δείκτης ευημερίας χωρίζεται σε 8 διαφορετικούς υπό-δείκτες, ανάμεσα στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η οικονομία, οι ευκαιρίες επιχειρηματικής δραστηριότητας και η εκπαίδευση (Legatum Institute, 2010), ως παράγοντες που επηρεάζουν την οικονομική ανάπτυξη και το ποσοστό ικανοποίησης από τη ζωή των κατοίκων μιας χώρας. Ειδικά στο κομμάτι της εκπαίδευσης, η έκθεση του Legatum Institute (2010) μετρά την απόδοση των χωρών βασιζόμενο σε τρεις τομείς: την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την ποιότητα της εκπαίδευσης και το ανθρώπινο κεφάλαιο κάθε χώρας.

Ο υπό-δείκτης της εκπαίδευσης στην εν λόγω έκθεση δείχνει ξεκάθαρα τον τρόπο με τον οποίο η πρόσβαση στην εκπαίδευση –μέσα από τα ποσοστά συμμετοχής και παραμονής σε αυτή των μαθητών- επιτρέπει στους πολίτες να αναπτύξουν τις προοπτικές τους και να συμβάλλουν στην παραγωγικότητα μιας χώρας. Επιπρόσθετα, δείχνει πως το ανθρώπινο κεφάλαιο –το οποίο υπολογίζεται από το μέσο όρο επιπέδου εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού- αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην προώθηση της έρευνας, καινοτομίας και ανάπτυξης σε τομείς της οικονομίας και της κοινωνίας.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τις αντικειμενικές και υποκειμενικές απόψεις των ατόμων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους δίνονται, το Legatum Institute (2010) καταφέρνει να μετρήσει την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης σε κάθε χώρα.

### **5.3 Συμπεράσματα**

Τα εργαλεία, λοιπόν, που έχουν αναπτυχθεί για τη μέτρηση της ευημερίας των διαφόρων χωρών μας δείχνουν πως υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης, της προσωπικής ευτυχίας, της εργασίας και της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Όπως γίνεται κατανοητό από όλα τα παραπάνω, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εξυπηρετούν τις ανάγκες της τοπικής και

παγκόσμιας οικονομίας για να διασφαλιστεί η οικονομική ανάπτυξη και ευημερία μιας χώρας, όμως, παράλληλα θα πρέπει να εξοπλίζει το εργατικό δυναμικό με τα εργαλεία και τους αναγκαίους πόρους και ευκαιρίες για την συνεχή ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και ικανοτήτων.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Η συνεισφορά της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην κοινωνική ευημερία των χωρών**

### **6.1 Κοινωνική Ευημερία και εκπαίδευση στην Ευρώπη**

Όπως προείπαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, η κοινωνική ευημερία μιας χώρας βασίζεται σε πολλούς παράγοντες και ανάμεσα σε αυτούς είναι η εκπαίδευση, η εργασία και η οικονομική ανάπτυξη. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, το γεγονός ότι όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των ευρωπαϊκών και μη χωρών στοχεύουν –με ποικίλους τρόπους και πολιτικές- τόσο στη βελτίωση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσο και στη σύνδεση αυτών με την τοπική και παγκόσμια αγορά εργασίας (OECD, 2013; Eurostat, 2015; Legatum Institute, 2015).

Η ΕΕΚ και η δια βίου μάθηση είναι εκείνες οι μορφές εκπαίδευσης που συνδέουν πιο άμεσα το σχολείο με την εργασία και για αυτό το λόγο δείχνεις όπως τα ποσοστά συμμετοχής των ατόμων σε αυτές, τα ποσοστά εύρεσης εργασίας των αποφοίτων της, καθώς και τα ποσοστά σχολικής διαρροής και ανεργίας των ατόμων παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της γενικότερης εικόνας ευημερίας της κάθε χώρας.

Αν και θεωρητικά η ΕΕΚ συνδέεται άμεσα με την προσωπική, κοινωνική και οικονομική ευημερία, παρόλα αυτά, οι έρευνες σε ευρωπαϊκό επίπεδο δείχνουν πως για αρκετές χώρες δεν αποτελεί πρώτη επιλογή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, το 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011a) διεξήγαγε σχετική έρευνα σε όλες τις χώρες μέλη την Ε.Ε. για να διαπιστώσει τη θέση και το κύρος που κατέχει η ΕΕΚ σε σχέση με άλλα προγράμματα εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως αν και η γενική εικόνα της ΕΕΚ στην Ευρώπη παρουσιάζεται θετική, παρόλα αυτά, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η γενική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως προτιμητέα έναντι της ΕΕΚ, ειδικά από τους νέους και τους απόφοιτους ΑΕΙ.

Σε παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ευρωβαρόμετρο (2010), τα γενικά ποσοστά συμμετοχής μαθητών στην ΕΕΚ στην Ευρώπη ξεπερνούν το 50%, αλλά αυτό το ποσοστό διαφέρει από χώρα σε χώρα, με

χαμηλά ποσοστά στην Ιρλανδία, την Αγγλία, τις Βαλτικές Χώρες και τη Νότια Ευρώπη, ενώ ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά συμμετοχής στην Πορτογαλία, την Ολλανδία, την Αυστρία και τη Φιλανδία (Eurostat/UOE, 2010; European Commission, 2011a).

Όπως γίνεται κατανοητό, αυτή η διαφορά στα αποτελέσματα οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι υπάρχει ποικιλία στρατηγικών σχεδιασμών και αναγκών σε διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με την ΕΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, στη Γερμανία, όπου τα προγράμματα ΕΕΚ είναι πιο στοχευμένα και συνδέονται καλύτερα με την αγορά εργασίας, τα ποσοστά ατόμων που φοιτούν σε δομές ΕΕΚ πλησιάζουν το μέσο ευρωπαϊκό όρο (48,3% με μέσο όρο το 50% στην Ε.Ε.) ενώ τα ποσοστά ατόμων που επιλέγουν προγράμματα πρακτικής σε χώρους εργασίας και σχολική εκπαίδευση αγγίζει το 86,8%, πολύ υψηλότερο ποσοστό από το μέσο όρο (26,4%) στην Ε.Ε. (Cedefop, Germany, 2015).

Επιπρόσθετα, τα ποσοστά ατόμων που εργάζονται ή αποφοίτων που βρίσκουν αμέσως εργασία ξεπερνούν κατά πολύ τον μέσο ευρωπαϊκό όρο, όντας 77,1% και 89,7% αντίστοιχα (68,3% & 75,4% ο μέσος όρος της Ε.Ε.) (Cedefop, Germany, 2015).

Η Γερμανία κατέχει τη 14<sup>η</sup> θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της να κινείται ανοδικά τα τελευταία χρόνια καθώς μέσα από μια σειρά μέτρων και κινήτρων, η χώρα έχει καταφέρει να αυξήσει τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας, ειδικά για τους μεγαλύτερους ηλικιακά ενήλικες και τις γυναίκες.

Επιπρόσθετα, το ποσοστό ατόμων που συμμετάσχουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια, όμως, οι ανισότητες με βάση το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών παραμένουν καθώς και τα γραφειοκρατικά και ρυθμιστικά εμπόδια στην άνθιση και πρόοδο των επιχειρήσεων (OECD, Going for Growth, 2015).

Στην Γαλλία το ποσοστό ατόμων που συμμετάσχει σε προγράμματα δια βίου μάθησης ξεπερνά κατά πολύ το μέσο ευρωπαϊκό όρο (17,7% με 10,5% στην Ε.Ε.). Αν και το ποσοστό των αποφοίτων αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης που βρίσκει εργασία είναι χαμηλότερο από τον μέσο ευρωπαϊκό όρο (76,6% με

μέσο όρο 79,1%) παρόλα αυτά είναι υψηλότερο από αυτό των αποφοίτων γενικής παιδείας στη Γαλλία (κατά 0,6%). Τέλος, τα ποσοστά αποφοίτων που εργάζονται (69,5%) και των ανέργων (14,3%) πλησιάζουν κατά πολύ το μέσο ευρωπαϊκό όρο (Cedefop, France, 2015).

Η Γαλλία κατέχει την 22<sup>η</sup> θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) καθώς η χώρα αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα, όπως το κόστος κοινωνικής πρόνοιας και επιδομάτων ανεργίας, τις ανισότητες στην πρόσβαση και στα αποτελέσματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη χαμηλή χρηματοδότηση ορισμένων ΑΕΙ και τις χαμηλές τους επιδόσεις σε σχέση με διακεκριμένα ανώτατα ιδρύματα καθώς και προβλήματα στο τομέα της ανταγωνιστικότητας για τις επιχειρήσεις, που επιδρούν αρνητικά στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (OECD, Going for Growth, 2015).

Στην Αγγλία, όπου η μετά-δευτεροβάθμια ΕΕΚ είναι πιο αναπτυγμένη από αυτή της δευτεροβάθμιας, τα ποσοστά ατόμων που συμμετάσχουν σε προγράμματα αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι πιο χαμηλά από το μέσο ευρωπαϊκό όρο (38,6% με μέσο όρο 50,4%), ενώ τα ποσοστά ενηλίκων που συμμετάσχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης ξεπερνά το μέσο ευρωπαϊκό όρο (16,1%) (Cedefop, UK, 2014).

Σε αντίθεση με την πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, τα ποσοστά εργοδοτών στην Αγγλία που προσφέρουν πρακτική άσκηση ή κατάρτιση σε αποφοίτους είναι ιδιαίτερα υψηλά (80% με μέσο όρο 66% στην Ε.Ε.), ενώ εξίσου υψηλά είναι και τα ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα ΕΕΚ (17% με μέσο όρο 8,7%).

Τέλος, τα ποσοστά εργαζομένων αποφοίτων αρχικής ΕΕΚ είναι κοντά στο μέσο ευρωπαϊκό όρο (78,2% με μέσο όρο 79,1%) αν και είναι μικρότερα κατά 2,4% σε σύγκριση με τους αποφοίτους γενικής παιδείας στην Αγγλία. Τέλος, ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά σχολικής διαρροής (12,4% με 11,9 μέσο όρο) όμως αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τα ποσοστά εργαζομένων στη χώρα, με το 74,9% αυτών να εργάζεται (68,3% ο μέσος όρος στην Ε.Ε) και το 83,8% των ατόμων που πρόσφατα αποφοίτησαν επίσης (75,4% ο μέσος όρος της Ε.Ε.) (Cedefop, UK, 2014).

Η Αγγλία κατέχει τη 15<sup>η</sup> θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) ενώ σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ κατέχει ένα από τα καλύτερα κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Παρά την οικονομική ανάπτυξη, η χώρα συνεχίζει να αντιμετωπίζει προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας, όπως μεγάλες ανισότητες σε πρόσβαση και μαθητικά αποτελέσματα ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής τάξης και μεγάλη ανεργία στους νέους με χαμηλού επιπέδου προσόντα.

Ειδικά στο τομέα της εργασίας και των ανέργων, η αγγλική κυβέρνηση έχει μειώσει αισθητά τις κοινωνικές της παροχές, ως κίνητρο στους ανέργους για εξεύρεση εργασίας, ενώ στην παιδεία έχει χορηγήσει ειδικά επιδόματα για τις ευάλωτες ομάδες και έχει αυξήσει τις επιδοτήσεις προς τις επιχειρήσεις για προγράμματα μαθητείας (OECD, Going for Growth, 2015).

Στην Ιρλανδία, τα ποσοστά ατόμων που συμμετάσχουν τόσο στην αρχική ΕΕΚ όσο και στη δια βίου μάθηση είναι αρκετά χαμηλότερα από το μέσο ευρωπαϊκό όρο (32,2% με μέσο όρο 50,4% στην Ε.Ε. και 7,3% με 10,5% αντίστοιχα).

Παρόλα αυτά, τα ποσοστά ενηλίκων άνω των 30 ετών που συμμετέχουν σε επαγγελματικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρκετά υψηλά (17,7% με μέσο όρο 8,7% στην Ε.Ε.) και το ποσοστό αυτών που βρίσκουν εργασία μετά την αποφοίτηση τους είναι υψηλότερο από το μέσο ευρωπαϊκό όρο (52,6% με μέσο όρο 36,8%). Το ίδιο ισχύει και για τους αποφοίτους αρχικής ΕΕΚ, που αν και τα ποσοστά απορρόφησης τους στην εργασία είναι χαμηλότερα του μέσου όρου (71,6% με μέσο όρο 79,1%) παρόλα αυτά ξεπερνούν κατά 1,8 μονάδες τα ποσοστά αποφοίτων γενικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η Ιρλανδία παρουσιάζει υψηλά ποσοστά νεανικής ανεργίας (20,5% με μέσο όρο 16,3%) όμως τα συνολικά ποσοστά ατόμων που εργάζονται έχουν βελτιωθεί αισθητά από το 2010 (65,5%) (Cedefop, Ireland, 2014). Παρά την ανεργία, η Ιρλανδία βρίσκεται στην 10<sup>η</sup> θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015), με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της χώρας να παραμένει σταθερό και να πλησιάζει το μέσο ευρωπαϊκό όρο τα τελευταία χρόνια, ενώ γίνονται προσπάθειες εκσυγχρονισμού του κρατικού μηχανισμού ευρέσεως

εργασίας της χώρας, μέσα από ενίσχυση των υπηρεσιών ευρέσεως εργασίας και επανακατάρτισης των ανέργων, την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, του ανταγωνισμού και της καινοτομίας (OECD, Going for Growth, 2015).

Η Ολλανδία έχει αρκετά υψηλά ποσοστά στη συμμετοχή ατόμων στην ΕΕΚ (69,5% με μέσο όρο 50,4%), ενώ οι απόφοιτοι της ΕΕΚ είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν τις σπουδές τους και την κατάρτιση τους στη χώρα αυτή από οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα (46,2% με μέσο όρο 30,7% στην Ε.Ε.). Υψηλή είναι και η συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση (17,4% με μέσο όρο 10,5%), και εξίσου υψηλά είναι τα ποσοστά συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας (11,7%), ανέργων (16%) και ατόμων που συμμετάσχουν σε προγράμματα μη-τυπικής πρακτικής άσκησης ή κατάρτισης (87% με μέσο όρο 80,2%).

Σε ότι αφορά τα ποσοστά ευρέσεως εργασίας, οι απόφοιτοι μέσης επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν υψηλότερα ποσοστά απορρόφησης από την αγορά εργασίας (90,6% με μέσο όρο 79,1%) ενώ οι απόφοιτοι αρχικής ΕΕΚ προηγούνται κατά 4,7 ποσοστιαίες μονάδες έναντι των αποφοίτων γενικής. Τέλος, το ποσοστό αποφοίτων που βρίσκει εργασία είναι υψηλότερο από το μέσο ευρωπαϊκό όρο (87,1% με 75,4% στην Ε.Ε.) (Cedefop, Netherlands, 2014).

Παρόλα αυτά, η Ολλανδία κατέχει την 8<sup>η</sup> θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) αν και το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της χώρας μειώνεται σταθερά από το 2009 και η χώρα φαίνεται να αντιμετωπίζει μια σειρά από προκλήσεις που μειώνουν την παραγωγικότητα της, όπως υψηλές παροχές και φορολογικές διευκολύνσεις στους χαμηλόμισθους, ισχυρά εργασιακά δικαιώματα και ισχυρές παροχές κοινωνικής πρόνοιας και επιδομάτων ανεργίας, τα οποία αντιμετωπίζονται με σταδιακές περικοπές και μεταρρυθμίσεις που ευνοούν την εργασιακή κινητικότητα και ευελιξία των ατόμων (OECD, Going for Growth, 2015).

Η Φιλανδία παρουσιάζει αρκετά υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην αρχική ΕΕΚ (70,1% με μέσο όρο 50,4% στην Ε.Ε.), ενώ αρκετά είναι και τα κορίτσια που επιλέγουν αυτή την εκπαιδευτική κατεύθυνση (67,6% με μέσο όρο 45%). Αντιθέτως, δεν είναι πολλοί αυτοί που επιλέγουν μεικτά προγράμματα ΕΕΚ

(σχολείο και πρακτική) (15,7% με μέσο όρο 26,5%), ενώ υψηλότερα παρουσιάζονται τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης (24,9% με μέσο όρο 10,5%).

Αν και η πρακτική εργασία δεν είναι διαδεδομένη στη Φιλανδία, παρόλα αυτά, μεγάλο κομμάτι των επιχειρήσεων της συμμετάσχει σε προγράμματα κατάρτισης (74% με μέσο όρο 66%). Τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων αρχικής ΕΕΚ αγγίζουν το μέσο ευρωπαϊκό όρο (79%) και 3 ποσοστιαίες μονάδες παραπάνω από το ποσοστό των αποφοίτων γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, η Φιλανδία έχει υψηλά ποσοστά μορφωτικού επιπέδου (45,1%), καθώς και υψηλά ποσοστά απασχόλησης τόσο όλου του πληθυσμού (73,3% με μέσο όρο 68,3%) όσο και των νέων αποφοίτων της (79,8% με μέσο όρο 75,4%) (Cedefop, Finland, 2014).

Η Φιλανδία κατέχει την 9<sup>η</sup> θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) και συγκαταλέγεται στις χώρες με υψηλό κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Παρόλα αυτά υπάρχει σταθερή μείωση στα νούμερα από το 2007 και μετά, κυρίως εξαιτίας των προβλημάτων που υπάρχουν στην παραγωγικότητα και το εμπόριο της χώρας. Όπως και σε άλλες χώρες, η Φιλανδία εφαρμόζει ένα ισχυρό σύστημα κοινωνικής πρόνοιας και προστασίας των ανέργων, το οποίο θεωρείται πως επιτείνει παρά βελτιώνει την ανεργία.

Επιπρόσθετα, οι κρατικές δομές της έχουν χαρακτηριστεί ως μη παραγωγικές και η γήρανση του πληθυσμού της αλλά και τα προβλήματα στο εμπόριο και τις μεταφορές δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στην αύξηση της παραγωγικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης της (OECD, Going for Growth, 2015).

Στην Πολωνία, τα ποσοστά συμμετοχής στην αρχική ΕΕΚ πλησιάζουν το μέσο ευρωπαϊκό όρο (48,2%), ενώ τα ποσοστά των ατόμων που επιλέγουν μεικτά προγράμματα σχολικής και πρακτικής εκπαίδευσης είναι αρκετά χαμηλότερα από το μέσο ευρωπαϊκό όρο (14,7% με μέσο όρο 26,5%). Επιπρόσθετα, αρκετά χαμηλά είναι και τα ποσοστά συμμετοχής ατόμων σε προγράμματα δια βίου μάθησης (4,3% με μέσο όρο 10,5%), με ιδιαίτερα χαμηλή συμμετοχή των μεγαλύτερων ηλικιακά ενηλίκων και ανέργων σε αυτά.

Εξίσου χαμηλή είναι και η συμμετοχή των εργοδοτών σε θέσεις πρακτικής άσκησης (22% με μέσο όρο 66%). Τέλος, αν και τα ποσοστά ανεργίας στην Πολωνία πλησιάζουν το μέσο ευρωπαϊκό όρο (14,4%) παρόλα αυτά τα ποσοστά απασχόλησης αποφοίτων ΕΕΚ είναι χαμηλότερα του μέσου ευρωπαϊκού όρου (73,8% με μέσο όρο 79,1%) αν και σε σχέση με τους αποφοίτους γενικής εκπαίδευσης, οι απόφοιτοι ΕΕΚ υπερέχουν κατά 4,8 ποσοστιαίες μονάδες σε ποσοστό απασχόλησης. Παρά τα χαμηλά ποσοστά της, η Πολωνία κατέχει υψηλότερα ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (40,5% με μέσο όρο 36,8%) (Cedefop, Poland, 2015).

Παρά τα σχετικά χαμηλά της θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) (29<sup>η</sup>), το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της Πολωνίας αυξάνεται σταθερά τα τελευταία χρόνια, κυρίως εξαιτίας της ισχυρής ανάπτυξης της στο τομέα της εργασιακής παραγωγικότητας. Ειδικά η περαιτέρω ανάπτυξη συγκεκριμένων τομέων της οικονομίας (τηλεπικοινωνίες), ο περιορισμός της γραφειοκρατίας των επιχειρήσεων, οι περικοπές στο κράτος πρόνοιας και η βελτίωση της πρόσβασης στη προσχολική αγωγή θεωρούνται ως βασικά βήματα για την αύξηση της απασχόλησης, ειδικά των γυναικών και των μεγαλύτερων ηλικιακά ενηλίκων (OECD, Going for Growth, 2015).

Στην Ισπανία, το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων στην αρχική ΕΕΚ αγγίζει το μέσο ευρωπαϊκό όρο (45,5% με μέσο όρο 50,4%) όμως το ποσοστό αυτών που επιλέγει μεικτά προγράμματα σχολείου και πρακτικής άσκησης είναι υπερβολικά χαμηλό (3,2% με μέσο όρο 26,5%) και στο κομμάτι της άσκησης σε τομείς καινοτομίας τα ποσοστά είναι εξίσου χαμηλά (23,5% με μέσο όρο 41,6%).

Παρά τα χαμηλά ποσοστά σε αυτές τις κατηγορίες, η Ισπανία έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ενηλίκων που συμμετάσχει σε προγράμματα δια βίου μάθησης (11,1%) ενώ εξίσου υψηλά είναι τα ποσοστά εργοδοτικής κατάρτισης σε εργαζομένους (75% με μέσο όρο 66%) καθώς και τα ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας ΕΕΚ (12,9% με μέσο όρο 8,7%).

Τα σοβαρά προβλήματα, όμως, επικεντρώνονται στα ποσοστά απασχόλησης, με τους αποφοίτους αρχικής ΕΕΚ να απασχολούνται λιγότερο από το μέσο ευρωπαϊκό όρο (72, 2% με μέσο όρο 79%) αλλά περισσότερο απ' ότι οι

απόφοιτοι γενικής εκπαίδευσης (3,3 ποσοστιαίες μονάδες) και τα γενικά ποσοστά ανεργίας να αγγίζουν το 34.3% το 2013 (15,1% στην Ε.Ε.) και τα ποσοστά απασχόλησης να μειώνονται κάθε χρόνο (59,9% το 2013).

Η Ισπανία κατέχει την 24<sup>η</sup> θέση στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) καθώς το χάσμα μεταξύ της υπόλοιπης Ευρώπης και της Ισπανίας, σε ότι αφορά το κατά κεφαλήν ΑΕΠ, μεγαλώνει κάθε χρόνο, εξαιτίας της αυξημένης ανεργίας. Οι μεταρρυθμίσεις στην τριτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε τα προγράμματα που προσφέρονται, ειδικά στην ΕΕΚ, να συνδεθούν πιο άμεσα με την αγορά εργασίας έχουν ήδη ξεκινήσει, όμως τα αποτελέσματα τους δεν είναι ακόμη ορατά.

Μεγάλη προσπάθεια γίνεται επίσης στην ενίσχυση των περιφερειακών υπηρεσιών εξεύρεσης εργασίας και ευκαιριών κατάρτισης, αλλά και στο άνοιγμα επιχειρήσεων παροχής υπηρεσιών καθώς και τις αλλαγές στο εργασιακό καθεστώς, με σκοπό να ανοίξουν νέες θέσεις εργασίας. Τα αποτελέσματα αυτών των πρωτοβουλιών δεν είναι ακόμη ορατά (OECD, Going for Growth, 2015).

Στην Ιταλία τα ποσοστά συμμετοχής στην αρχική ΕΕΚ είναι αρκετά υψηλά σε σχέση με το μέσο ευρωπαϊκό όρο (59,2% με 50,4% στην Ε.Ε.) ενώ το ποσοστό ατόμων που συμμετάσχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης είναι αρκετά χαμηλό (6,2% με μέσο όρο 10,5%). Εξίσου χαμηλά είναι και τα ποσοστά ενηλίκων που συμμετάσχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης σε χώρο εργασίας (11% με μέσο όρο 20%), αλλά και αυτών που συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης από εργοδότες (56% με μέσο όρο 66%).

Ακόμη πιο χαμηλά είναι τα ποσοστά αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ΕΕΚ (0,2% με μέσο όρο 8,7% στην Ε.Ε.). Τέλος, σε ότι αφορά το ποσοστό απορρόφησης σε θέσεις εργασίας των αποφοίτων αρχικής ΕΕΚ, στην Ιταλία είναι χαμηλότερο από το μέσο ευρωπαϊκό όρο (74,6% με μέσο όρο 79,1%) ενώ τα ποσοστά ανεργίας της χώρας για τους νέους ηλικίας 18-24 αγγίζουν το 29,3% με μέσο όρο 17% στην Ε.Ε. (Cedefop, Italy, 2015).

Όπως και στην Ισπανία, έτσι και στην Ιταλία, η θέση που κατέχει η χώρα στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) (37<sup>η</sup>) συμβαδίζει με τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης και παραγωγικότητας και την μείωση του



κατά κεφαλήν ΑΕΠ της χώρας. Η χώρα έχει δρομολογήσει από το 2013 μια σειρά μεταρρυθμίσεις στην αγορά εργασίας, τις υπηρεσίες εξεύρεσης εργασίας και την πολιτική κοινωνικής προστασίας, οι οποίες ακόμη δεν έχουν εφαρμοστεί πλήρως.

Ειδικά, όμως, στο τομέα της εκπαίδευσης, η Ιταλία τα τελευταία χρόνια έχει επενδύσει στη δημιουργία εξειδικευμένων σχολών μετά-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, στις οποίες, όμως, οι συχνές αλλαγές ηγεσίας έχουν μειώσει την αποτελεσματικότητά τους (OECD, Going for Growth, 2015).

Παρόλα αυτά, το ποσοστό αποφοίτων μεσαίας επαγγελματικής εκπαίδευσης που βρίσκει εργασία αγγίζει το μέσο ευρωπαϊκό όρο (78,7% με μέσο όρο 79,1%) ενώ οι απόφοιτοι ΕΕΚ έχουν πιο υψηλά ποσοστά απασχόλησης από αυτούς της γενικής εκπαίδευσης (κατά 4,6 ποσοστιαίες μονάδες). Τέλος, τα ποσοστά ανεργίας στους νέους είναι εξαιρετικά υψηλά στη χώρα (39,6% με μέσο όρο 15,1% ) και τα ποσοστά απασχόλησης των νέων αποφοίτων εξαιρετικά χαμηλότερα του μέσου ευρωπαϊκού όρου (39,8% με μέσο όρο 75,4%).

Όπως είναι αναμενόμενο, η θέση της χώρας στο πίνακα δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) είναι αρκετά χαμηλή (49<sup>η</sup>) και το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της Ελλάδας πέφτει σταθερά από το 2008 και η χώρα βρίσκεται σε φάση σαρωτικών μεταρρυθμίσεων, τόσο για τους κρατικούς όσο και τους ιδιωτικούς οργανισμούς. Τα αποτελέσματα αυτών των μεταρρυθμίσεων δεν είναι ακόμη ορατά. Σημαντικές είναι επίσης οι προσπάθειες χαλάρωσης των κανονιστικών εμποδίων της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων αλλά και των εργασιακών σχέσεων, με την ελπίδα να αναπτυχθεί η οικονομική τους δύναμη και να βελτιωθούν τα ποσοστά ανεργίας στη χώρα (OECD, Going for Growth, 2015).

## **6.2 Κοινωνική Ευημερία και εκπαίδευση στις υπόλοιπες χώρες**

Σε χώρες που κατέχει η ΕΕΚ και η επιλογή του ή όχι από τους μαθητές παρουσιάζει μεγάλες διαφορές από περιοχή σε περιοχή. Η πρόσφατη έρευνα του NCVER (2008) για την ΕΕΚ στην Αυστραλία έδειξε πως, αν και τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα ΕΕΚ είναι γενικώς υψηλά (πάνω από 1,5

εκατομμύρια άτομα), οι μητροπόλεις παρουσιάζουν χαμηλότερη συμμετοχή σε προγράμματα ΕΕΚ απ' ότι οι επαρχίες, για λόγους που έχουν να κάνουν καθαρά με την οικονομία τους και τις ανάγκες της βιομηχανίας.

Επιπρόσθετα, στην Αυστραλία, τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής καταγράφονται στα μεσαία και ανώτερα επίπεδα ΕΕΚ και λιγότερο στα αρχικά (δευτεροβάθμια) (NCVER, 2008). Σε ότι αφορά την συμμετοχή μαθητών στην ΕΕΚ στον Καναδά, και εδώ τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα ΕΕΚ καταγράφονται σε μεσαία και ανώτερα επίπεδα ΕΕΚ, κυρίως ανάμεσα στους ενήλικους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας Αλφαριθμητισμού και Δεξιοτήτων των Ενηλίκων (2003), σχεδόν ο μισός ενήλικος πληθυσμός του Καναδά (πέρα από τους φοιτητές) ήταν εγγεγραμμένος σε προγράμματα κατάρτισης, εκ των οποίων το 53% συμμετείχαν σε αυτά μέσω των εργοδοτών τους και 41% με δική τους πρωτοβουλία.

Επίσης, 57% από τους συμμετέχοντες σε τέτοια προγράμματα είναι απασχολούμενοι, ενώ 31% είναι άνεργοι και το 82% του συνόλου όλων των συμμετεχόντων συμμετέχουν για λόγους που σχετίζονται καθαρά με το θέμα της εργασίας (International Adult Literacy and Skills Survey, 2003) (European Journal, VET, No 23, 2001).

Αντιθέτως, η μαθητεία συνεχίζει να αποτελεί σημαντική επιλογή, με παραπάνω από 290.000 συμμετέχοντες το 2012 (Lerman, 2012) και η μετά-δευτεροβάθμια επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση είχε πάνω από 4.5 εκατομμύρια συμμετέχοντες το 2011-12 (Careertech, 2014). Όπως προείπαμε, όμως, η μερίδα του λέοντος της συμμετοχής πηγαίνει στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση στις Η.Π.Α., όπου οι συμμετέχοντες αποκτούν εργασιακή εμπειρία και πιστοποίηση ανήκοντας ήδη σχεδόν ολοκληρωτικά σε ένα χώρο εργασίας (Careertech, 2014).

Σε αντίθεση με τις τρεις παραπάνω χώρες, η Ιαπωνία έχει επενδύσει στην ΕΕΚ σε μικρές ηλικίες, δημιουργώντας τα κολλέγια *Kosen* (57 εθνικά κολλέγια), στα οποία οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν στα 15 τους και να αποφοιτήσουν σε 5 έτη, έχοντας αποκτήσει τόσο ακαδημαϊκά όσο και πρακτική κατάρτιση, μέσα από άσκηση στους χώρους εργασίας (Harden, 2010).

Οι απόφοιτοι αυτών των κολλεγίων βρίσκουν άμεσα εργασία, καθώς η δημιουργία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτών των κολλεγίων δημιουργήθηκαν μετά από απαίτηση των τοπικών επιχειρήσεων και συνδέονται άμεσα με αυτές (Harden, 2010).

Σε ότι αφορά, τώρα, τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται από τις τέσσερις αυτές χώρες, η εικόνα της κοινωνικής ευημερίας είναι αρκετά πολύπλοκη. Για παράδειγμα, ο Καναδάς διατηρεί μία από τις πιο δυνατές οικονομίες στο κόσμο, με ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και υψηλές επενδύσεις σε κεφάλαια που βασίζονται στη γνώση (OECD, Going for Growth, 2016).

Επίσης, σύμφωνα με το δείκτη ευημερίας του Legatum Institute (2015) η χώρα κατέχει την έκτη θέση στη γενική κατάταξη δεικτών ευημερίας για το 2015 ενώ παράλληλα αποτελεί την πρώτη χώρα σε ελευθερίες που επιτρέπει στους πολίτες της (94% νιώθουν ελεύθεροι να διαλέξουν τη πορεία της ζωής τους).

Σε επίπεδο παιδείας, αν και η διοίκηση των σχολείων είναι απόλυτα αποκεντρωμένη και η σύνδεση των εταιρειών και των επιχειρήσεων με το χώρο της παιδείας (μετά-δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια) είναι εγγυημένη, παρόλα αυτά, το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς τη πρόσβαση σε αυτή ορισμένων κοινωνικών ομάδων αλλά και οι μεγάλες διαφορές σε εισόδημα και ποιότητα ζωής μεταξύ των ατόμων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα και αυτών με υψηλά, επηρεάζει σημαντικά τη γενικότερη εικόνα ευημερίας της χώρας (OECD, Education Working Papers, No 105, 2014).

Η Αυστραλία βρίσκεται στην έβδομη θέση σε ότι αφορά το δείκτη ευημερίας της στη κατάταξη του Legatum Institute (2015). Αν και η χώρα κατέχει ένα εξίσου αποκεντρωμένο –αν και όχι απόλυτα- εκπαιδευτικό σύστημα και έχει επενδύσει στη σύνδεση της παιδείας με τους τομείς της τοπικής -και όχι μόνον- οικονομίας, παρόλα αυτά δεν βρίσκεται σε τόσο ισχυρή οικονομική θέση όσο ο Καναδάς, μια και τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται χαμηλότεροι ρυθμοί ανάπτυξης και δυστοκία στις επενδύσεις και την απόδοση διαφόρων τομέων της οικονομίας της (OECD, Going for Growth, 2016).

Παρά τις δυσκολίες, η Αυστραλία καταφέρνει να διατηρεί τις θέσεις εργασίας των εργατών χαμηλών προσόντων, διατηρώντας έτσι χαμηλά ποσοστά νεανικής και μη ανεργίας, σε σχέση με άλλες χώρες.

Αν και για την ώρα οι δείκτες της ανεργίας είναι χαμηλοί, παρόλα αυτά, οι ρυθμοί της παραγωγικότητας δεν βελτιώνονται και για αυτό το λόγο οι κυβερνώντες έχουν στραφεί σοβαρά προς την βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ώστε να βεβαιωθούν πως τα προσόντα που προσφέρονται μέσα από την απόκτηση τίτλων σπουδών μεταφράζονται σε δεξιότητες στην αγορά εργασίας (OECD, Going for Growth, 2016).

Τέλος, όπως και ο Καναδάς, έτσι και η Αυστραλία θα πρέπει να αμβλύνει τις ανισότητες που φαίνεται πως υπάρχουν στη πρόσβαση στην εκπαίδευση ορισμένων κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων, ώστε να εξομαλυνθούν οι μεγάλες διακυμάνσεις που παρουσιάζονται από περιοχή σε περιοχή, τόσο στα μαθητικά αποτελέσματα όσο και στο βιοτικό επίπεδο (OECD, Going for Growth, 2016).

Η θέση των Η.Π.Α. στη διεθνή κατάταξη δεικτών ευημερίας του Legatum Institute (2015) έχει παραμείνει σχετικά σταθερή τα τελευταία χρόνια (11<sup>η</sup> θέση), παρά τις σοβαρές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η οικονομία της χώρας. Σύμφωνα με μια πρόσφατη έκθεση του Harvard University's Graduate School of Education (2011), η Αμερική βρίσκεται πολύ χαμηλά σε σύγκριση με άλλες χώρες, σε ότι αφορά το μορφωτικό επίπεδο των νέων της, ενώ οι νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας αδυνατούν να καλυφθούν από τα εκπαιδευτικά προσόντα που φαίνεται να κατέχει η πλειοψηφία των νέων ενηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα, το 1973, σχεδόν το ένα τρίτο όλων των εργαζομένων δεν είχαν τελειώσει το Λύκειο, ενώ το 40% είχε μόνον απολυτήριο Λυκείου. Πλέον, από το 2007 και μετά, το απολυτήριο Λυκείου δεν ήταν πια αρκετό για την εξεύρεση εργασίας στην Αμερική, με αποτέλεσμα μόνον το 41% των αποφοίτων Λυκείου να απορροφούνται από την αγορά εργασίας (η νεανική απασχόληση αγγίζει μόνο το 28,6% συνολικά το 2010), και μάλιστα με πολύ χαμηλούς μισθούς (65% χαμηλότερους από τους αποφοίτους ανωτέρας εκπαίδευσης). Από την άλλη, η ίδια έκθεση αποκαλύπτει ότι μερίδα των

αποφοίτων (27%) μετά-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (κολλέγια) κερδίζουν περισσότερα χρήματα ακόμη και από τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Symonds et al., 2011).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία και τη διατήρηση σημαντικών εισοδηματικών και κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικότερα τη γενικότερη εικόνα ευημερίας της χώρας και φέρνουν πιο επιτακτικά στο προσκήνιο ζητήματα όπως η πρόσβαση σε δομές μετά-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ατόμων (ισότητα και κόστος) αλλά και θέματα όπως το περιεχόμενο των προγραμμάτων ΕΕΚ (ακαδημαϊκή γνώση και πρακτική άσκηση) καθώς και η ηλικία στην οποία οι νέοι θα πρέπει να εντάσσονται σε τέτοια προγράμματα (ανήλικοι και όχι ενήλικοι), ώστε να αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για την περεταίρω σταδιοδρομία τους στην αμερικανική αγορά εργασίας (Symonds et al., 2011). Εδώ υπήρχε μια γενικότερη σύνδεση αγοράς εργασίας, ειδικοτήτων, εξειδίκευσης και κοινωνικής αποκατάστασης. Μέσα από αυτούς τους όρους εξάχθηκε η τέταρτη και τελευταία υπόθεση:

*H<sub>0</sub>: Η υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων δεν σχετίζεται με την ανταπόκριση των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς.*

*H<sub>1</sub>: Η υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων σχετίζεται με την ανταπόκριση των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς.*

### **6.3 Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών σε προγράμματα ΕΕΚ και των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα ποσοστά απασχόλησης και ανεργίας των χωρών υπό διερεύνηση. Τα στατιστικά στοιχεία μας δείχνουν πως όσο πιο αναπτυγμένη και στοχευμένη είναι η ΕΕΚ σε κάθε χώρα, τόσο καλύτερες είναι οι προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων της.

Τέλος, σε χώρες όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αυτόνομα από την κεντρική εξουσία, υπάρχουν πολλά καλά παραδείγματα αποτελεσματικής εκπαίδευσης, όμως, δημιουργούνται θέματα ανταγωνισμού, ισότητας στην πρόσβαση και διαφάνειας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7º: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

Οι κοινωνικές επιχειρήσεις, οι οποίες ορίζονται ως οργανισμοί που επιδιώκουν να επιτύχουν κοινωνικούς στόχους μέσω της απόκτησης βιώσιμων κερδών, αποτελούν μία ολοένα και πιο δημοφιλή νέα προσέγγιση στις επιχειρήσεις (Hamm, 2008; Lynch and Walls, 2009; Meyskens, Robb-Post, Stamp, Carsrud και Reynolds, 2010). Προτείνουν την χρήση της δύναμης της αγοράς για την επίλυση όλων των τύπων κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων. Για παράδειγμα, η εταιρεία Tom's Shoes, μια ταχέως αναπτυσσόμενη κοινωνική επιχείρηση η οποία κάθε φορά που πωλεί ένα ζευγάρι υποδημάτων σε έναν πελάτη, δίνει ένα άλλο ζευγάρι υποδημάτων σε ένα άτομο που το χρειάζεται ([www.toms.com](http://www.toms.com)). Το επιχειρησιακό μοντέλο της εταιρείας βασίζεται στο μία δωρεά για κάθε μία συμφωνία πώλησης, αλλάζοντας τις παραδοσιακές προσεγγίσεις τόσο στην εταιρική κοινωνική ευθύνη (CSR) όσο και στις μη κερδοσκοπικές φιλανθρωπικές οργανώσεις (Lynch and Walls, 2009). Οι πωλήσεις της συνδέονται άμεσα με φιλανθρωπικούς σκοπούς και πρέπει να παραμείνουν επικερδείς για να επιβιώσει. Επειδή αυτή η νέα προσέγγιση έχει την δυνατότητα να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι επιχειρήσεις, το παρόν έγγραφο εξετάζει την κοινωνική επιχείρηση ως έννοια και εισάγει ένα πλαίσιο που βοηθά στην διαχείριση της κοινωνικής δράσης μέσα στους οργανισμούς.

Ενώ η έννοια της κοινωνικής επιχείρησης προφανώς απευθύνεται σε πολλούς, η τελική της επίδραση στην αγορά δεν έχει ακόμη καθοριστεί (Trexler, 2008; Paris Tech Review, 2011). Παρουσιάζονται προκλήσεις που μπορεί να εμποδίσουν την υλοποίηση του πλήρους δυναμικού της (Akwagyiram, 2008). Πρώτον, οι δύσκολες οικονομικές προοπτικές όχι μόνο έχουν μειώσει την πρόσβαση στην πίστωση και τους επενδυτές αλλά έχουν επίσης μειώσει την διαθεσιμότητα των χορηγών και των πελατών (Strom, 2010). Τώρα ο καθένας πρέπει να κάνει περισσότερα με λιγότερα. Δεύτερον, οι παραδοσιακές επιχειρήσεις, οι οποίες βασίζονται σταθερά σε πρακτικές ελεύθερης αγοράς και κερδοφορίας, ανταποκρίνονται στην κοινωνική πίεση ενισχύοντας τις δικές τους προσπάθειες για να βοηθήσουν το περιβάλλον, να μειώσουν την φτώχεια και να κάνουν τον κόσμο καλύτερο (Werner, 2010). Για παράδειγμα, η Wal-Mart έχει

αρχίσει να χρησιμοποιεί ανανεώσιμες πηγές ενέργειας για να τροφοδοτήσει τα καταστήματα λιανικής πώλησης (Wal-Mart's Public Image, 2009) και έχει επίσης αρχίσει να ενθαρρύνει τους πελάτες να αγοράζουν πιο αποδοτικούς λαμπτήρες εξοικονόμησης ενέργειας (Wal-Mart Surpasses Goal, 2007). Ίσως μια πιο επικεντρωμένη, καλύτερα χρηματοδοτούμενη προσπάθεια ΕΚΕ από τις παραδοσιακές επιχειρήσεις είναι το μόνο που χρειάζεται για να εξασφαλιστεί η μακροπρόθεσμη ευημερία της ανθρωπότητας (Schuler and Cording, 2006). Μπορεί να μην χρειαζόμαστε μια νέα οργανωτική μορφή για να λύσουμε τα κοινωνικά μας προβλήματα.

Τρίτον, οι κυβερνήσεις, οι οργανισμοί, οι ερευνητές και άλλα σχετικά μέρη δεν μπόρεσαν να καταλήξουν σε συναίνεση όσον αφορά στις θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ των προσπαθειών της ΕΚΕ, της μη κερδοσκοπικής φιλανθρωπικής εργασίας και των κοινωνικών επιχειρήσεων (Warwick, 2008; Spence, 2007; Nehme and Wee, 2008).

Χωρίς έναν συνεπή, συμφωνημένο τρόπο καθορισμού του τι είναι και δεν είναι μια κοινωνική επιχείρηση, η δυναμική της ιδέας αποδυναμώνεται (Kerlinger and Lee, 1999).

Επί του παρόντος, δεν υπάρχει κάποιος μηχανισμός καθοδήγησης για την σύνδεση των κοινωνικών ανησυχιών με τους ηγέτες του καπιταλισμού για την ενίσχυση της κοινωνικής ευημερίας. Ως εκ τούτου, το παρόν έγγραφο εισάγει ένα πλαίσιο για μια δυαδική ανάλυση της κοινωνικής δράσης εντός των οργανισμών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιαδήποτε οργανωτική μορφή και έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει ποικίλες αποφάσεις κοινωνικής δράσης. Στόχος είναι να βελτιώσει την κοινωνική απόδοση όλων των οργανισμών.

Οι οργανισμοί υπάρχουν για να επιτυγχάνουν στόχους. Αυτοί οι στόχοι αναλύονται σε καθήκοντα ως την βάση για τις θέσεις εργασίας. Οι θέσεις εργασίας ομαδοποιούνται σε τμήματα. Τα τμήματα στους οργανισμούς μπορεί να διακρίνονται σε τμήμα: μάρκετινγκ, πωλήσεων, διαφήμισης, μεταποίησης και ούτω καθεξής. Μέσα σε κάθε τμήμα υπάρχουν ακόμη περισσότερες διακρίσεις μεταξύ των θέσεων εργασίας που εκτελούν οι άνθρωποι. Τα τμήματα συνδέονται για να σχηματίσουν την οργανωτική δομή. Η δομή του οργανισμού του δίνει την μορφή ώστε να εκπληρώνει την λειτουργία του στο περιβάλλον (Nelson & Quick,



2011). Ο όρος οργανωτική δομή αναφέρεται στην επίσημη διαμόρφωση μεταξύ ατόμων και ομάδων σχετικά με την κατανομή καθηκόντων, ευθυνών και εξουσίας μέσα στον οργανισμό (Galbraith, 1987; Greenberg, 2011). Πρόσφατα, οι κοινωνικοί επιστήμονες ενίσχυσαν την διατριβή του Chandler υποστηρίζοντας ότι η στρατηγική ενός οργανισμού καθορίζει το περιβάλλον, την τεχνολογία και τα καθήκοντά του. Αυτές οι μεταβλητές, σε συνδυασμό με τους ρυθμούς ανάπτυξης και την κατανομή της εξουσίας, επηρεάζουν την οργανωτική δομή (Hall & Tolbert, 2009; Miles, Snow, Meyer, & Coleman, 2011).

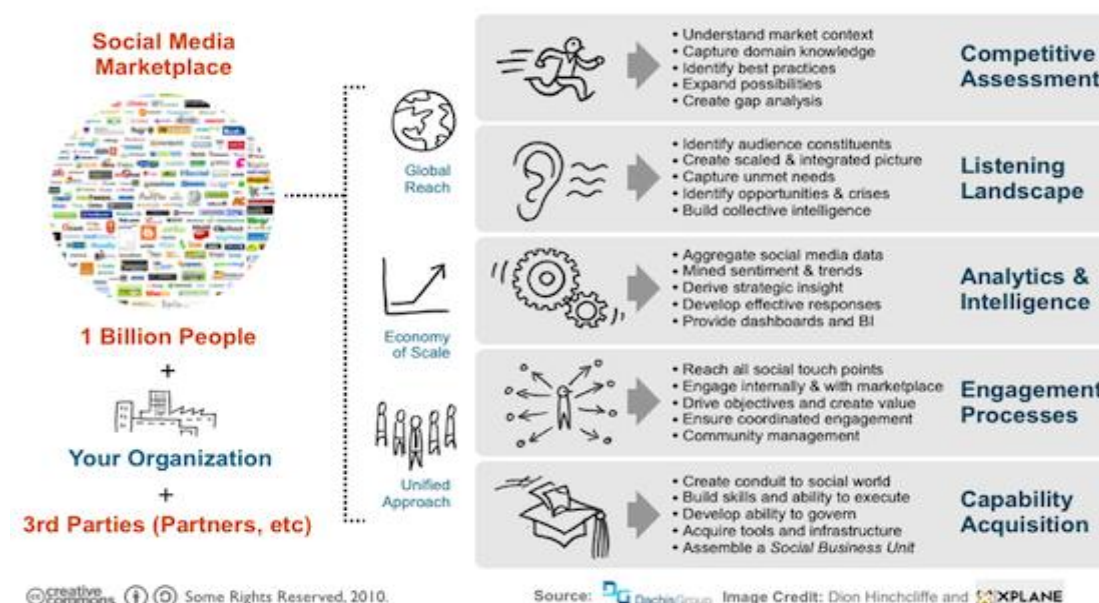
Παλαιότερα, οι πρώτες οργανωτικές δομές βασίζονταν συχνά είτε στο προϊόν είτε στην λειτουργία (Oliveira & Takahashi, 2012). Η οργανωτική δομή μήτρας διασταύρωσε αυτούς τους δύο τρόπους οργάνωσης (Galbraith, 2009, Kuprenas, 2003). Άλλοι συγγραφείς μελέτησαν πέρα από αυτές τις πρώτες προσεγγίσεις και εξέτασαν την σχέση μεταξύ της οργανωτικής στρατηγικής και της δομής (Brickley, Smith, Zimmerman, & Willett, 2002). Η προσέγγιση αυτή ξεκίνησε με το έργο ορόσημο του Alfred Chandler (1962, 2003), που προέκυψε από την ιστορική εξέλιξη μεγάλων αμερικανικών εταιρειών όπως οι DuPont, Sears και General Motors. Από τη μελέτη του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η στρατηγική ενός οργανισμού τείνει να επηρεάζει την δομή του. Προτείνει ότι η στρατηγική καθορίζει έμμεσα τέτοιες μεταβλητές όπως τα καθήκοντα, την τεχνολογία και το περιβάλλον του οργανισμού, και κάθε μία από αυτές επηρεάζει την δομή του οργανισμού.

Μια από τις τάσεις που παρατηρείται ξεκάθαρα τελευταία είναι ότι οι οργανισμοί πραγματοποιούν έναν απολογισμό όλων των προσπαθειών τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εσωτερικά και εξωτερικά. Συνήθως προσπαθούν να δουν πέρα από τα πρώτα έτη της μάθησης και του χάους που επικρατούσε αρχικά ώστε να καθορίσουν το πώς θα πρέπει να διαμορφωθούν καλύτερα ώστε να ασχοληθούν με αυτό που έχει μετατραπεί στην μεγαλύτερη και πιο ενεργή αγορά του κόσμου. Και, ενώ όλοι μπορούν και πρέπει να δραστηριοποιηθούν στην σύγχρονη κοινωνική επιχειρηματικότητα, οι επιχειρήσεις έχουν αρχίσει να συνειδητοποιούν ότι οι ημέρες των απομονωμένων πειραμάτων τακτικής έχουν φτάσει στο τέλος τους (Hinchcliffe, 2010).

Σήμερα, υπάρχουν αρκετές επιχειρήσεις που πραγματοποιούν δεκάδες και μερικές φορές εκατοντάδες μεμονωμένες προσπάθειες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό πλέον αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για εκείνους που έχουν ήδη σκαρφαλώνει ψηλότερα στην καμπύλη ωριμότητας των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η σύγχρονη και αυξανόμενη στρατηγική σημασία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, σε συνδυασμό με τον προαναφερθέντα πολλαπλασιασμό και εξάπλωση σε περισσότερους οργανισμούς δημιουργεί μοναδικές προκλήσεις.

Έτσι, πολλές επιχειρήσεις συνειδητοποιούν τώρα ότι έχουν χάσει τον πνευματικό έλεγχο στον φαινομενικά τεράστιο αριθμό έργων social media και πως υπάρχει πλέον πάρα πολύ επανάληψη, ασυνέπεια και κακός συντονισμός μεταξύ τους. Ως αποτέλεσμα, οι οργανισμοί αναζητούν τρόπους για την εδραίωση, την βελτιστοποίηση και την εστίαση στις προσπάθειες σε σχέση με τα social media. Αυτό που προκύπτει είναι αυτό που λόγω έλλειψης ενός καλύτερου ορισμού αποκαλείται Κοινωνική Επιχειρηματική Μονάδα. Το πραγματικό όνομα ποικίλλει ανάλογα τον οργανισμό και θα μπορούσε απλώς να αποτελεί μία ομάδα την Εταιρική Επικοινωνία ή θα μπορούσε να αποτελεί μία πλήρη ειδική κοινωνική επιχειρηματική μονάδα που έχει δημιουργηθεί ως μέρος ενός νέου οργανισμού.

## Designing a Social Business Capability



Πηγή: Hinchcliffe D., (2010). Introducing The Social Business Unit. [Online]

Available from: <https://www.enterpriseirregulars.com/26585/introducing-the-social-business-unit/> [23 June 2017]

Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι η από πάνω προς τα κάτω ιεραρχία και ο κεντρικός έλεγχος δεν αφορά την κοινωνική επιχειρηματική μονάδα. Στην πραγματικότητα, το αντίθετο μάλιστα και έχει ήδη διερευνηθεί το γιατί αυτό συνδυάζεται με τα μοντέλα διαχείρισης push & pull και CoIT. Αντ' αυτού, η κοινωνική επιχειρηματική μονάδα είναι κάτι πολύ περισσότερο από έναν διαμεσολαβητή που επιτρέπει την τοπική επιτυχία με την παροχή της απαιτούμενης καθοδήγησης, των βέλτιστων πρακτικών, του συντονισμού και περιστασιακά πραγματικών πόρων, όπως η διαχείριση της κοινότητας και η κοινωνική ακρόαση (Hinchcliffe, 2010).

Στο τέλος, βλέπουμε οργανισμούς να αποκρυσταλλώνουν τις πιο στρατηγικές προσπάθειές τους γύρω από τα social media και το Enterprise 2.0 (το πλήρες φάσμα της κοινωνικής επιχείρησης φάσματος) σε μια μονάδα στήριξης, ακριβώς επειδή θέλουν να ενεργοποιήσουν την τοπική δράση σε όλη την επιχείρηση που να έχει νόημα στο πλήρες πλαίσιο του οργανισμού. Μπορεί επίσης να παραδώσει επιχειρηματικά αποτελέσματα πιο συνεκτικά, αποτελεσματικά και οικονομικά. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, τα αποτελέσματα θα είναι τόσο εύστοχα, όσο και αναδύομενα και αυτό είναι κάτι που μια κοινωνική επιχειρηματική μονάδα θα πρέπει να κάνει προσεκτικά ώστε να καταστεί δυνατό (Hinchcliffe, 2010).

Ενώ οι περισσότερες κοινωνικές επιχειρηματικές μονάδες έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στα εξωτερικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με τα εσωτερικά, επειδή είναι μέρος του ίδιου συνεχούς, βλέπουμε ότι οι περισσότερες από αυτές τις προσπάθειες αφορούν και στις δύο πλευρές. Τα εξωτερικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης τείνουν να λαμβάνουν περισσότερη προσοχή πρώτον λόγω του μεγάλου αριθμού των προσπαθειών σε πολλούς οργανισμούς, καθώς υπάρχουν συνήθως λιγότερες προσπάθειες σε επίπεδο εσωτερικών μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

## 7.1 Ορισμός κοινωνικής επιχειρηματικής μονάδας

Με το Διαδίκτυο και άλλες μορφές παγκόσμιων μέσων μαζικής ενημέρωσης να αυξάνουν την πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες πληροφοριών, τώρα έχουμε μεγαλύτερη επίγνωση των μυριάδων προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο κόσμος μας (Arvidsson, 2009). Από την ρύπανση, την εξάντληση των πόρων, την κοινωνική αδικία, τον υπερπληθυσμό, την αλλαγή του κλίματος, μέχρι την στασιμότητα των οικονομικών ευκαιριών, όλοι γνωρίζουμε πόσο χρειαζόμαστε ενίσχυση της κοινωνικής ευημερίας (Prud'homme, 2011). Ως αποτέλεσμα, η οικονομική αξία που αποδίδουμε στις κοινωνικές ανησυχίες αυξάνεται. Και οι οργανισμοί όλων των τύπων ανταποκρίνονται ενισχύοντας τις προσπάθειές τους στην αντιμετώπιση αυτών των ανησυχιών (Clark και Ucak, 2006; Buckley and Goldstein, 2008; Tapsell and Woods, 2008). Ενώ οι ορισμοί της κοινωνικής επιχείρησης διαφέρουν σημαντικά (Prahlad, 2005; Massetti, 2008; Nehme and Wee, 2008; Lynch and Walls, 2009; Yunus, 2010; Wikipedia, 2011; Paris Tech Review, 2011) στην πραγματικότητα αντιπροσωπεύουν τις αντιδράσεις των οργανισμών στις αλλαγές σε σχέση με την οικονομική αξία των προσπαθειών ενίσχυσης της κοινωνικής ευημερίας (Goldstein, Hazy και Silberstang, 2008; Schultz, 2010).

Ουσιαστικά, οι ορισμοί της κοινωνικής επιχείρησης αντανακλούν με συνέπεια την αλληλεπίδραση τριών ισχυρών κοινωνικών δυνάμεων:

- Ηθική, Επιχειρήσεις και Κοινωνική Δράση (Nehme and Wee, 2008; Yunus, 2010; Prahlad, 2005; Veblin, 2011). Η ηθική ορίζεται ως η ανησυχία για τα δεινά ή την ευημερία των άλλων (Harris, 2005). Ως έννοια, χρησιμεύει ως βασικό δομικό στοιχείο για την κοινωνία (Newall, 2005). Η ηθική συμπεριφορά δημιουργεί την απαραίτητη εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων για την διατήρηση μακροχρόνιων σχέσεων (Cialdini, 2001).

- Η επιχείρηση ορίζεται ως η ανταλλαγή αξίας για αξία (Businessdictionary.com) και χρησιμεύει ως βασικό δομικό στοιχείο του οικονομικού μας συστήματος (Whitney, 1996; Veblin, 2011). Επειδή η αξία είναι ένα φαινόμενο που βασίζεται στην αντίληψη, μπορεί να διαφέρει μεταξύ των

ανθρώπων, των τόπων, των πραγμάτων και του χρόνου. Συνήθως, διαπιστώνεται μέσω της εμπειρίας (Whitman, 2008; Mailath and Postlewaite, 2006).

- Η Κοινωνική Δράση ορίζεται ως η συμπεριφορά που αντιπροσωπεύει την συμπεριφορά των άλλων (Weber, 1978). Είναι μια διαδραστική διαδικασία που ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο και μπορεί να καθοδηγείται από τις συνέπειες (Skinner, 1976). Ως έννοια, χρησιμεύει ως θεμέλιο της ταυτότητας. Στην πραγματικότητα, βασιζόμαστε σε μεγάλο βαθμό στο πώς ενεργούμε για να καθορίσουμε το ποιοι είμαστε (Cooley, 2008).

Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο υπογραμμίζονται αυτές οι τρεις δυνάμεις, οι συγκεκριμένοι ορισμοί της κοινωνικής επιχείρησης ποικίλλουν. Για παράδειγμα, ορισμένοι ορισμοί τονίζουν την χρήση επιχειρηματικών τεχνικών για την επίτευξη κοινωνικών στόχων μέσα στις παραδοσιακές μη κερδοσκοπικές δομές (Hamm, 2008; Whitman, 2008), ενώ άλλοι υπογραμμίζουν την χρήση πιο φιλανθρωπικής συμπεριφοράς μέσα στις παραδοσιακές εταιρικές δομές (Spence, 2007; Scherer, Palazzo και Matten, 2009). Άλλοι υπογραμμίζουν την κρισιμότητα της διατήρησης της σωστής ισορροπίας μεταξύ της παραγωγής κερδών και της επίτευξης κοινωνικών στόχων (Yunus, 2008). Με την αυξανόμενη πίεση για οργανισμούς όλων των τύπων στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, μπορούμε να αναμένουμε από τις προκύπτουσες κοινωνικές ενέργειες να συνδυάζουν τους επιχειρηματικούς και ηθικούς προβληματισμούς με ολοένα και πιο περίπλοκους τρόπους.

Αν και η ακριβής σύνθεση και οι στόχοι της κοινωνικής επιχειρηματικής μονάδας ποικίλλει από οργανισμό σε οργανισμό, επικρατεί γενικά η ακόλουθη ανάλυση, η οποία απεικονίζεται στην παραπάνω οπτική (Cooley, 2008):

- Ανταγωνιστική αξιολόγησης. Οι περισσότεροι οργανισμοί παρακολουθούν και αντιδρούν στις κινήσεις των ομοτίμων τους και στους παράγοντες του κλάδου και αυτό δεν είναι διαφορετικό στις κοινωνικές επιχειρήσεις. Ενώ μερικές φορές υπάρχουν εξαιρέσεις, με τους παράγοντες που είναι πολύ πιο μπροστά από τους ομοτίμους τους, όταν πρόκειται για τα social media, είναι ζωτικής σημασίας οι επιχειρήσεις να έχουν μια εικόνα για το ανταγωνιστικό τους πλαίσιο (Whitman, 2008). Το να κάνουν απλά ό,τι

κάνουν οι ανταγωνιστές τους δεν είναι ο στόχος εδώ. Αντ' αυτού θα πρέπει να εντοπίζουν τα κενά και τις ευκαιρίες, ενώ θα εξετάζουν επίσης τι να κάνουν στη συνέχεια και όχι μόνο αυτό που ήδη έχει γίνει. Οι προσδοκίες των πελατών θα καθοριστούν και από το πώς τους προσεγγίζουν οι ανταγωνιστές. Ο αγώνας για την οικοδόμηση σχετικών κοινοτήτων των πελατών και την κατανόηση της κοινωνικής δέσμευσης της αγοράς αρχικά μπορεί να είναι ένα παιχνίδι μηδενικού αθροίσματος με ένα περιορισμένο χρονικό παράθυρο για την ανάληψη δράσης. Οι επιχειρήσεις θα πρέπει να κατανοήσουν το πού βρίσκονται σε σχέση με τα social media, να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να αναπτυχθούν οργανωτικά και να διατηρήσουν την εικόνα καθώς ξεκινούν την ενεργοποίηση στο επόμενο στρατηγικό επίπεδο (Whitman, 2008).

- Κοινωνική ακρόαση. Ενώ οι περισσότεροι οργανισμοί εστιάζουν υπερβολικά σε οικοσυστήματα μεγάλων ονομάτων, όπως το Facebook και το Twitter, στην πραγματικότητα υπάρχουν εκατοντάδες σχετικών κοινωνικών δικτύων σήμερα και πολλές διαδικτυακές κοινότητες, ιδιαίτερα οι κάθετες που σχετίζονται με την επιχείρηση, οι οποίες θα πρέπει να παρακολουθούνται ώστε να αποκτάται μία εικόνα για το τι συμβαίνει στην αγορά (Hamm, 2008). Οι επιχειρηματικές ευκαιρίες, οι εν τη γενέσει καταστάσεις υποστήριξης πελατών, οι καινοτομίες των προϊόντων και πολλά άλλα περιμένουν τις επιχειρήσεις που χτίζουν την ικανότητα να αφογκράζονται όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό διαφέρει από το Web Analytics όπου ο στόχος ήταν η κατανόηση του τι κάνουν οι άνθρωποι με τις ιδιότητες Web των επιχειρήσεων. Αντιθέτως, πρόκειται για την προσέγγιση του σημείου που βρίσκονται οι πελάτες (και ζουν) ώστε να κατανοηθεί αυτό που λαμβάνει χώρα και που έχει σημασία για την επιχείρηση σε πραγματικό χρόνο. η κοινωνική ακρόαση αποτελεί έναν καλό υποψήφιος για συγκεντρωτισμό στην κοινωνική επιχειρηματική μονάδα εφ' όσον οι ροές δεδομένων είναι ενεργά ανοικτές στις εσωτερικές προσπάθειες σε σχέση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Hamm, 2008).

- Analytics & Επιχειρηματική ευφυΐα. Αυτό έχει να κάνει με την αίσθηση της συνεχούς ροής γνώσεων που σχετίζονται με τις επιχειρήσεις και που προέρχονται από το σύμπαν των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Πρόκειται

για την περίπτωση του να έχεις κανείς επίγνωση έναντι του να έχει μόνο δεδομένα (Yunus, 2008). Οι οργανισμοί δεν μπορούν να ακούσουν μεμονωμένα τα εκατομμύρια των πελατών τους και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη. Αλλά μπορούν να δημιουργήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα και να αρχίσουν την άντληση γνώσεων και πληροφοριών. Μπορούν επίσης να ταξινομήσουν τις συνομιλίες που χρειάζονται για να συμμετέχουν ως προς το μέγεθος, το αν είναι επείγον και την προτεραιότητα. Ενώ τα πραγματικά εργαλεία επιχειρησιακής κλάσης γι' αυτό έχουν κυκλοφορήσει στην αγορά μόλις τώρα, πολλά μπορούν να γίνουν με τις υπάρχουσες υπηρεσίες και εργαλεία για να βεβαιωθούν οι επιχειρήσεις ότι έχουν εντοπίσει τις ευκαιρίες και τις κρίσεις, τις έχουν απομονώσει και αντιμετωπίσει κατάλληλα. Και η ανάγκη να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα μας φέρνει στην επόμενη ικανότητα της κοινωνικής επιχειρηματικής μονάδας (Yunus, 2008).

- Διαδικασίες εμπλοκής. Τα social media είναι κάτι πολύ περισσότερο για μια επιχείρηση από το απλά να ακούει ή να πραγματοποιεί αναλύσεις. Οι επιχειρήσεις πλέον θα πρέπει να συμμετέχουν στις συζητήσεις που έχουν σημασία για αυτές και πρέπει να το κάνουν σε κλίμακα. Το να αγνοούν τον πελάτη δεν αποτελεί πλέον επιλογή για τις επιχειρήσεις, ούτε και οι ασυντόνιστες, ασυνεπείς ή οι αντιγραφές απαντήσεων (Spence, 2007). Η κοινωνική επιχειρηματική μονάδα μπορεί να παρέχει μία ελαφριά και αποτελεσματική υπηρεσία δρομολόγησης για νέες υπηρεσίες, υποστήριξη, καινοτομία και άλλες συζητήσεις, τόσο για τις εσωτερικές προσπάθειες, καθώς και τον συντονισμό μεταξύ τους. Ένα ορισμένο επίπεδο αυτόματων απαντήσεων που θα λένε ότι θα σύντομα θα αντιμετωπιστεί ένα ζήτημα ή ερώτηση είναι επίσης χρήσιμο. Αλλά το μήνυμα εδώ είναι ότι η κοινωνική επιχειρηματική μονάδα έχει μια συνεκτική δυνατότητα σε επίπεδο εταιρείας για συμμετοχή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (συνήθως μέσω μιας κεντρικής ομάδας διαχείρισης της κοινότητας), ενώ οι τοπικές επιχειρηματικές μονάδες έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε οργανωμένη απάντηση (Spence, 2007).

- Απόκτηση δυνατότητας. Η οικοδόμηση μιας κοινωνικής επιχειρηματικής μονάδας απαιτεί χρόνο και συνήθως έχει πολλές φάσεις καθώς η επιχείρηση αποκτά διδάγματα και ορίζεται το ιδανικό σύνολο των πόρων, αρμοδιοτήτων και

διαδικασιών (Scherer, Palazzo και Matten, 2009). Η σωστή ισορροπία μεταξύ του κεντρικού ελέγχου των social media και της διανομής της δράσης είναι επίσης δύσκολη. Οι ηγέτες της ιδανικής κοινωνικής επιχειρηματικής μονάδας και ο Συνήγορος του Πολίτη είναι πολιτικά συνειδητοποιημένοι αλλά είναι πολύ προσεκτικοί ώστε να μην επιδιώκουν πάρα πολύ τον έλεγχο των υφιστάμενων πρωτοβουλιών στον οργανισμό. Σημειώνεται ότι οι αποτελεσματικές ικανότητες έχουν την τάση να εστιάζουν στην ενεργοποίηση των προσπαθειών στα social media και όχι στην αστυνόμευσή τους (Scherer, Palazzo και Matten, 2009).

Είναι πολύ ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε αυτήν την νέα φάση της ωριμότητας στις επιχειρήσεις social media κατά την διάρκεια των τελευταίων μηνών. Μεγάλοι οργανισμοί συνειδητοποιούν τώρα σαφώς ότι οι πελάτες τους έχουν μετακινηθεί μαζικά και η βιομηχανία μόλις τώρα έρχεται σε συμφωνία με το πώς να οργανωθεί καλύτερα γύρω από τα social media (Safko, 2010). Επίσης, επισημαίνεται ότι οι κοινωνικές επιχειρηματικές μονάδες, ενώ σίγουρα δεν είναι υποχρεωτικές (και πολλές επιχειρήσεις δεν το έχουν πράξει), δεν αποτελούν τον μόνο τρόπο για να δραστηριοποιηθεί στρατηγικά μία επιχείρηση γύρω από τα social media. Αλλά το θέμα εδώ είναι ότι πολλοί οργανισμοί τις θεωρούν χρήσιμες δομές για την δραστηριοποίηση στα social media με έναν πιο εξελιγμένο και ολοκληρωμένο τρόπο, ενώ πραγματοποιούν πολύτιμες οικονομίες κλίμακας. Θα μπορούσε ένας οργανισμός να ωφεληθεί από το να έχει μια κοινωνική επιχειρηματική μονάδα; (Qualman, 2010).

## **7.2 Τυπολογία Κοινωνικής Επιχείρησης - Μοντέλα**

### **Συνδυασμός μοντέλων**

Οι κοινωνικές επιχειρήσεις συνδυάζουν τα επιχειρησιακά μοντέλα για να εντοπίσουν ευκαιρίες στις εμπορικές αγορές και τους κοινωνικούς τομείς. Ο συνδυασμός είναι μια στρατηγική για την μεγιστοποίηση του κοινωνικού αντίκτυπου, καθώς και την διαφοροποίηση των εσόδων από την επίτευξη νέων αγορών ή την δημιουργία νέων επιχειρήσεων. Στην πράξη, οι περισσότερες έμπειρες κοινωνικές επιχειρήσεις συνδυάζουν μοντέλα καθώς υπάρχουν μόνο λίγα επιχειρησιακά μοντέλα κοινωνικής επιχείρησης στην καθαρή τους μορφή.

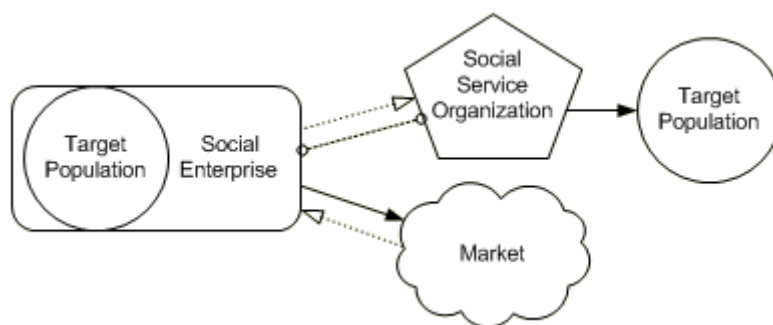


Τα επιχειρησιακά μοντέλα είναι σαν τα δομικά στοιχεία που μπορούν να οργανωθούν για να επιτευχθούν καλύτερα οι οικονομικοί και κοινωνικοί στόχοι ενός οργανισμού. Οι συνδυασμοί των μοντέλων πραγματοποιούνται μέσα σε μια κοινωνική επιχείρηση (σύνθετο μοντέλο) ή στο επίπεδο της μητρικής οργανώσεως (μικτό μοντέλο) (Mair, Battilana and Cardenas, 2012).

Τα μοντέλα κοινωνικής επιχείρησης συνδυάζονται για (Martin and Eisenhardt, 2010):

- την διευκόλυνση της επιχείρησης ή την ανάπτυξη του κοινωνικού προγράμματος
- την αύξηση των εσόδων από την είσοδο σε νέες αγορές ή επιχειρήσεις
- την αύξηση του εύρους ή του βάθους των κοινωνικών επιπτώσεων από την προσέγγιση περισσότερων ανθρώπων που έχουν ανάγκη ή νέους πληθυσμούς-στόχους.

### Σύνθετο μοντέλο

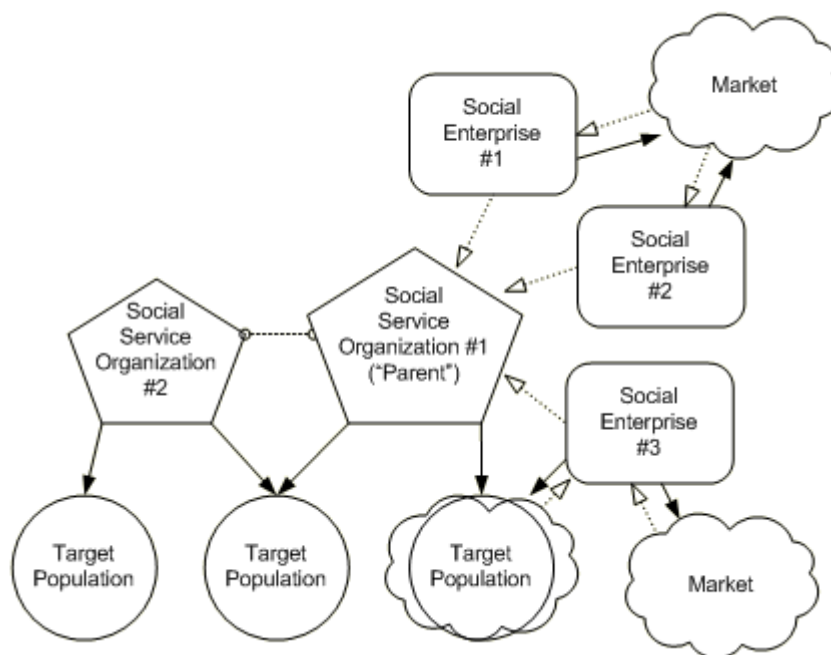


Πηγή: Baden-Fuller, C., & Morgan, M. S. (2010). Business models as models. *Long range planning*, 43(2), 156-171.

Ένα σύνθετο μοντέλο κοινωνικής επιχείρησης συνδυάζει δύο ή περισσότερα επιχειρησιακά μοντέλα. Τα σύνθετα μοντέλα είναι ευέλικτα. Σχεδόν κάθε αριθμός ή τύπος των λειτουργικών μοντέλων μπορούν να συνδυαστούν σε μία κοινωνική επιχείρηση (Baden-Fuller and Morgan, 2010).

Τα μοντέλα συνδυάζονται για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων των επιπτώσεων και των εσόδων. Για παράδειγμα, τα επιχειρησιακά μοντέλα που εμπίπτουν στις ολοκληρωμένες ή τις εξωτερικές κατηγορίες κοινωνικών επιχειρήσεων μπορούν να αποδώσουν μεγαλύτερο οικονομικό όφελος, ενώ οι ενσωματωμένες κοινωνικές επιχειρήσεις προσφέρουν υψηλότερη κοινωνική απόδοση, έτσι τα μοντέλα συνδυάζονται για την επίτευξη και των δύο στόχων της κοινωνικής επιχείρησης. Εάν κριθεί απαραίτητο για τον πληθυσμό-στόχο ενός οργανισμού, το μοντέλο εργασίας συχνά συνδυάζεται με ένα από τα άλλα μοντέλα για να προστεθεί κοινωνική αξία, δηλαδή το μοντέλο της απασχόλησης και το οργανωτικό μοντέλο υποστήριξης. Τα επιχειρησιακά μοντέλα συχνά συνδυάζονται ως μέρος μιας φυσικής στρατηγικής διαφοροποίησης και ανάπτυξης καθώς ωριμάζει η κοινωνική επιχείρηση.

### Μικτό μοντέλο



Πηγή: Baden-Fuller, C., & Morgan, M. S. (2010). Business models as models. *Long range planning*, 43(2), 156-171.

Πολλοί μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί λειτουργούν επιχειρήσεις πολλαπλών μονάδων (μικτές) όπου η κάθε μία έχει διαφορετικά κοινωνικά προγράμματα, οικονομικούς στόχους, ευκαιρίες στην αγορά και δομές χρηματοδότησης. Κάθε μονάδα στο πλαίσιο του μικτού μοντέλου μπορεί να

σχετίζεται με έναν πληθυσμό-στόχο, κοινωνικό τομέα, αποστολή, αγορές ή βασικές ικανότητες. Ένα μουσείο για παράδειγμα, εκτός από τα εκπαιδευτικά εκθέματα τέχνης, μπορεί επίσης να ασκεί δραστηριότητα με σκοπό το κέρδος και να επιδοτείται για την έρευνα και απόκτηση (Baden-Fuller and Morgan, 2010).

Οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί που εφαρμόζουν ένα μικτό μοντέλο συνδυάζουν κοινωνικούς και επιχειρηματικούς φορείς. Θυγατρικές εταιρείες που ανήκουν σε έναν μητρικό οργανισμό ή τμήματα (κέντρα κόστους ή κέρδους) μέσα σε αυτόν για να διαφοροποιήσουν τις κοινωνικές υπηρεσίες τους και να αξιοποιήσουν νέες επιχειρηματικές και κοινωνικές ευκαιρίες στην αγορά. Όπως όλες οι κοινωνικές επιχειρήσεις, τα μικτά μοντέλα έχουν πολλές μορφές ανάλογα με την ηλικία, τον τομέα, τους κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους και τις ευκαιρίες του οργανισμού. Το διάγραμμα είναι αντιπροσωπευτικό της πολυπλοκότητας και όχι της συμμόρφωσης της οργανωτικής μορφής (Gidron and Hasenfeld, 2012).

Τα μικτά μοντέλα είναι συχνά το προϊόν της ωριμότητας ενός οργανισμού και της εμπειρίας της κοινωνικής επιχείρησης. Αυτό το μοντέλο είναι κοινό μεταξύ των μεγάλων οργανισμών με πολλαπλούς τομείς που ιδρύουν ξεχωριστά τμήματα ή θυγατρικές για κάθε τεχνικό τομέα, π.χ. εκπαίδευσης, υγείας, οικονομικής ανάπτυξης κ.λπ. και νέες επιχειρηματικές δραστηριότητες. Στους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς με ώριμες κοινωνικές επιχειρήσεις, τα μικτά μοντέλα είναι η σύμβαση και όχι η εξαίρεση, είναι το αποτέλεσμα της επέκτασης και της διαφοροποίησης (Gidron and Hasenfeld, 2012).

### **7.3 Το πλαίσιο του Mintzberg: Διαχειριστικοί ρόλοι**

Η συμβολή του Mintzberg στον τομέα της διοίκησης δεν βασίζεται σε μία ή δύο έξυπνες θεωρίες μέσα σε κάποιον στενό κλάδο. Η προσέγγισή του είναι ευρεία, με την μελέτη σχεδόν όλων των καθηκόντων των μάνατζερς και του τρόπου με τον οποίο το κάνουν. Η γενική του έκκληση ενισχύεται περαιτέρω από την θεμελιώδη πεποίθηση ότι η διοίκηση αφορά στην εφαρμογή των ανθρώπινων δεξιοτήτων στα συστήματα και όχι στην εφαρμογή των συστημάτων στους ανθρώπους, μία πεποίθηση που αποδεικνύεται σε όλο το έργο του. Ο Mintzberg

ορίζει τι κάνουν οι μάνατζερς στην πραγματικότητα: «Εάν υπάρχει ένα θέμα που αναλύεται σε όλο αυτό το άρθρο, είναι ότι οι πιέσεις της εργασίας οδηγούν τον μάνατζερ στο να αναλαμβάνει πάρα πολλές δουλειές, να ενθαρρύνει την διακοπή, να ανταποκριθεί γρήγορα σε κάθε ερέθισμα, να αναζητά τα απτά και να αποφεύγει τα αφηρημένα, να λαμβάνει αποφάσεις σε μικρές αυξήσεις και να κάνει τα πάντα απότομα».

Ο Mintzberg συνηθίζει να τονίζει την σημασία του ρόλου του μάνατζερ και την ανάγκη να τον κατανοήσει διεξοδικά πριν επιχειρήσει να εκπαιδεύσει και να αναπτύξει εκείνους που ασχολούνται με την εκτέλεση του. «Καμία δουλειά δεν είναι πιο ζωτική για την κοινωνία μας από αυτήν του μάνατζερ. Είναι ο μάνατζερ αυτός που καθορίζει εάν οι κοινωνικοί μας θεσμοί μας υπηρετούν καλά ή εάν σπαταλούν τα ταλέντα και τους πόρους μας. Ήρθε η ώρα να αφαιρέσουμε τις δοξασίες από το έργο της διοίκησης και να το μελετήσουμε ρεαλιστικά, ώστε να μπορέσουμε να ξεκινήσουμε το δύσκολο έργο της βελτίωσης των επιδόσεών της». Ο Mintzberg υποστηρίζει ότι οι οργανισμοί μπορούν να διαφοροποιηθούν σύμφωνα με τρία βασικά αξιώματα: α) το βασικό μέρος του οργανισμού, β) τον βασικό μηχανισμό συντονισμού και γ) τον τύπο της μεθόδου αποκέντρωσης.

Το κομμάτι της οργάνωσης διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία και αποτυχία, ο μηχανισμός συντονίζει τις δραστηριότητες και η αποκέντρωση αποφασίζει για τον βαθμό στον οποίο ο οργανισμός περιλαμβάνει τους υφισταμένους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων ή την διασπορά εξουσίας στους υφισταμένους. Χρησιμοποιώντας αυτές τις τρεις διαστάσεις, ο οργανισμός διαμορφώνει την στρατηγική που έχει ως αποτέλεσμα πέντε διαρθρωτικές διαμορφώσεις: απλή δομή, μηχανική γραφειοκρατία, επαγγελματική γραφειοκρατία, καταμερισμένη μορφή και την εργοκρατία ή μοντέλο ανοιχτού συστήματος (adhocracy).

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα ευρήματα μιας μελέτης για την αξιολόγηση των ρόλων των μάνατζερς που σχεδίασε ο Henry Mintzberg και των επιπτώσεών τους στην οργανωτική στρατηγική που έχει ως αποτέλεσμα πέντε δομικές διαμορφώσεις. Η έρευνά του επιχειρήσε να αναλύσει τους διάφορους τύπους ρόλων που διαδραματίζει ένας μάνατζερ σε έναν οργανισμό.

Για να περιγράψει την εργασιακή ζωή ενός διευθύνοντος συμβούλου, ο Mintzberg προσδιόρισε για πρώτη φορά έξι χαρακτηριστικά της εργασίας του:

1. Οι μάνατζερς επεξεργάζονται μεγάλους, ανοιχτούς κύκλους εργασίας υπό στενή πίεση χρόνου, η δουλειά ενός μάνατζερ δεν τελειώνει ποτέ.
2. Οι δραστηριότητες των μάνατζερ είναι σχετικά μικρής διάρκειας, ποικίλες και κατακερματισμένες και συχνά ξεκινούν μόνες τους.
3. Οι διευθύνοντες σύμβουλοι προτιμούν δραστηριότητες που βασίζονται σε δράσεις και αντιπαθούν την αλληλογραφία και την γραφειοκρατία.
4. Προτιμούν την λεκτική επικοινωνία μέσω συσκέψεων και τηλεφωνικών συνομιλιών.
5. Διατηρούν σχέσεις κυρίως με τους υφισταμένους τους και εξωτερικούς συνεργάτες και τουλάχιστον με τους προϊσταμένους τους.
6. Η συμμετοχή τους στην εκτέλεση του έργου είναι περιορισμένη αν και ξεκινούν πολλές από τις αποφάσεις.

Ο Mintzberg στην συνέχεια ανέλυσε την χρήση και το μείγμα των δέκα ρόλων του μάνατζερ σύμφωνα με τα έξι χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το έργο. Προσδιόρισε τέσσερις ομάδες ανεξάρτητων μεταβλητών: εξωτερική, σχετική με την λειτουργία, μεμονωμένη και περιστασιακή. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οκτώ συνδυασμοί ρόλων αποτελούσε «φυσικές» διαμορφώσεις της εργασίας:

1. μάνατζερ επικοινωνίας – φαινομενικός ηγέτης και σύνδεσμος
2. πολιτικός μάνατζερ - εκπρόσωπος και διαπραγματευτής
3. επιχειρηματίας - επιχειρηματίας και διαπραγματευτής
4. γνώστης - καταμεριστής πόρων
5. μάνατζερ πραγματικού χρόνου - χειριστής διαταραχών
6. μάνατζερ ομάδας - ηγέτης
7. ειδικός μάνατζερ - παρακολούθηση και εκπρόσωπος
8. νέος μάνατζερ - σύνδεσμος και παρακολούθηση

Η μελέτη του Mintzberg για την «φύση του έργου του μάνατζερ» εξέθεσε πολλούς μύθους που απαιτούσαν αλλαγή, όπως την αντικατάσταση της αύρας των στοχαστικών σχεδιαστών στρατηγικής που σχεδιάζουν προσεκτικά την επόμενη κίνηση της επιχείρησής τους με εκείνη των ανθρώπων που είναι υποκείμενοι σε λάθη και που διακόπτονται συνεχώς. Πράγματι, οι μισές από τις δραστηριότητες των μάνατζερς που μελετήθηκαν διήρκεσαν λιγότερο από εννέα λεπτά. Ο Mintzberg διαπίστωσε επίσης ότι αν και οι επιμέρους ικανότητες επηρεάζουν την εφαρμογή ενός ρόλου, ο οργανισμός είναι αυτός που καθορίζει την ανάγκη για έναν συγκεκριμένο ρόλο, αντιμετωπίζοντας την κοινή πεποίθηση ότι κατά κύριο λόγο είναι ένα σύνολο ικανοτήτων του μάνατζερ που καθορίζει την επιτυχία. Οι αποτελεσματικοί μάνατζερς αναπτύσσουν πρωτόκολλα δράσης, λαμβάνοντας υπόψη την περιγραφή της θέσης εργασίας τους και την προσωπική τους προτίμηση και αντιστοιχούν αυτά τα πρωτόκολλα στην κατάσταση που επικρατεί.

Σύμφωνα με τον Mintzberg για να ανταποκριθούν στις πολλές απαιτήσεις της άσκησης των καθηκόντων τους, οι μάνατζερς αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους. Ένας ρόλος αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο συμπεριφορών. Ο Henry Mintzberg έχει προσδιορίσει δέκα ρόλους που είναι κοινοί στο έργο όλων των μάνατζερς.

Οι δέκα ρόλοι χωρίζονται σε τρεις ομάδες:

- Διαπροσωπικοί
- Πληροφοριακοί
- Λήψης Αποφάσεων

Η απόδοση των διοικητικών ρόλων και οι απαιτήσεις αυτών των ρόλων μπορούν να λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές από τον ίδιο μάνατζερ και σε διαφορετικούς βαθμούς ανάλογα με το επίπεδο και την λειτουργία της διοίκησης. Οι δέκα ρόλοι περιγράφονται μεμονωμένα, αλλά αποτελούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο.

### ***1. Διαπροσωπικοί Ρόλοι***

- Οι διαπροσωπικοί ρόλοι συνδέουν όλες τις διοικητικές εργασίες μαζί. Οι τρεις διαπροσωπικοί ρόλοι αφορούν κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις.

- Ρόλος του Εκπροσώπου: Ο μάνατζερ αντιπροσωπεύει τον οργανισμό σε όλα τα επίσημα ζητήματα. Ο μάνατζερ ανώτατου επιπέδου αντιπροσωπεύει την εταιρεία νομικά και κοινωνικά στο περιβάλλον εκτός του οργανισμού. Ο υπεύθυνος εκπροσωπεί την ομάδα εργασίας στην ανώτερη διοίκηση και την ανώτερη διοίκηση στην ομάδα εργασίας.

- Ρόλος του Συνδέσμου: Ο μάνατζερ αλληλεπιδρά με τους ομοτίμους του και τους ανθρώπους εκτός του οργανισμού. Ο μάνατζερ ανωτάτου επιπέδου χρησιμοποιεί τον ρόλο του συνδέσμου για να κερδίσει εύνοια και πληροφορίες, ενώ ο υπεύθυνος τον χρησιμοποιεί για να διατηρήσει την συνηθισμένη ροή εργασίας.

- Ρόλος του Ηγέτη: Καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων.

### ***2. Πληροφοριακοί ρόλοι***

Οι ενημερωτικοί ρόλοι εξασφαλίζουν την παροχή πληροφοριών. Οι τρεις ενημερωτικοί ρόλοι ασχολούνται πρωτίστως με τις πτυχές πληροφόρησης της διοίκησης.

- Ρόλος ως όργανο παρακολούθησης: Ο μάνατζερ λαμβάνει και συλλέγει πληροφορίες σχετικά με την λειτουργία μιας επιχείρησης.

- Ρόλος διανομέα πληροφοριών: Ο μάνατζερ μεταδίδει ειδικές πληροφορίες στον οργανισμό. Ο μάνατζερ ανώτατου επιπέδου λαμβάνει και μεταδίδει περισσότερες πληροφορίες από άτομα εκτός του οργανισμού σε σχέση με τον υπεύθυνο.

- Ρόλος του εκπροσώπου: Ο μάνατζερ διαχέει τις πληροφορίες του οργανισμού στο περιβάλλον του. Έτσι, ο μάνατζερ του ανώτατου επιπέδου θεωρείται ως ειδικός του κλάδου, ενώ ο υπεύθυνος θεωρείται ειδικός της μονάδας ή του τμήματος.

### ***3. Ρόλοι Λήψης Αποφάσεων***

Οι ρόλοι λήψης αποφάσεων κάνουν σημαντική χρήση των πληροφοριών και υπάρχουν τέσσερις ρόλοι λήψης αποφάσεων.

- Ρόλος του επιχειρηματία: Ο μάνατζερ ξεκινά την αλλαγή, τα νέα έργα., εντοπίζει νέες ιδέες, μεταβιβάζει την ιδέα και την ευθύνη σε άλλους.

- Ρόλος του διαχειριστή διαταραχών: Ο μάνατζερ ασχολείται με τις απειλές που αντιμετωπίζει ένας οργανισμός. Αναλαμβάνει διορθωτικά μέτρα κατά την διάρκεια διαφορών ή κρίσεων, επιλύει τις συγκρούσεις μεταξύ των υφισταμένων, προσαρμόζεται στην περιβαλλοντική κρίση.

- Ρόλος ως διαχειριστής της κατανομής των πόρων: Ο μάνατζερ αποφασίζει ποιος παίρνει πόρους και ασχολείται με το χρονοδιάγραμμα, τις προτεραιότητες του προϋπολογισμού και επιλέγει πού θα επικεντρώσει ο οργανισμός τις προσπάθειές του.

- Ρόλος του διαπραγματευτή: Ο μάνατζερ διαπραγματεύεται εξ ονόματος του οργανισμού. Ο μάνατζερ ανώτατου επιπέδου λαμβάνει τις αποφάσεις για τον οργανισμό στο σύνολό του, ενώ ο υπεύθυνος λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την μονάδα εργασίας του.

Ο Henry Mintzberg (1992, 2009) επίσης αναφέρει ότι οι οργανισμοί μπορούν να διαφοροποιηθούν σε τρεις βασικές διαστάσεις: 1) το βασικό μέρος του οργανισμού, δηλαδή το τμήμα του οργανισμού που διαδραματίζει τον σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της επιτυχίας ή της αποτυχίας του, 2) τον βασικό μηχανισμό συντονισμού, δηλαδή την κύρια μέθοδο που χρησιμοποιεί ο οργανισμός για τον συντονισμό των δραστηριοτήτων του, και 3) τον τύπο της αποκέντρωσης που χρησιμοποιείται, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ο οργανισμός εμπλέκει τους υφισταμένους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα βασικά μέρη ενός οργανισμού εμφανίζονται ως:

- Επιχειρησιακός πυρήνας
- Στρατηγική κορυφή
- Μεσαία γραμμή



- Προσωπικό υποστήριξης
- Τεχνική δομή

***Τα βασικά τμήματα ενός οργανισμού:***

1. Η στρατηγική κορυφή αποτελεί την ανώτατη διοίκηση και το προσωπικό υποστήριξής της.
2. Ο επιχειρησιακός πυρήνας είναι οι εργαζόμενοι που εκτελούν πραγματικά τα καθήκοντα του οργανισμού.
3. Η μεσαία γραμμή αφορά στην μεσαία και χαμηλότερη διοίκηση.
4. Οι τεχνικές δομές είναι οι αναλυτές όπως οι μηχανικοί, λογιστές, σχεδιαστές, ερευνητές και διευθυντές προσωπικού.
5. Το προσωπικό υποστήριξης είναι οι άνθρωποι που παρέχουν έμμεσες υπηρεσίες..

***Μηχανισμός συντονισμού***

Η δεύτερη βασική διάσταση ενός οργανισμού είναι ο πρωταρχικός μηχανισμός συντονισμού του. Αυτός περιλαμβάνει τα εξής:

1. Η άμεση εποπτεία σημαίνει ότι ένα άτομο είναι υπεύθυνο για το έργο άλλων. Αυτή η έννοια αναφέρεται στην ενότητα των εντολών και των κλιμακωτών αρχών.
2. Τυποποίηση της διαδικασίας εργασίας υπάρχει όταν το περιεχόμενο της εργασίας καθορίζεται ή προγραμματίζεται. Στα σχολικά συστήματα, αυτό αναφέρεται στις περιγραφές των θέσεων εργασίας που διέπουν τις εργασιακές επιδόσεις των εκπαιδευτικών.
3. Η τυποποίηση των δεξιοτήτων υπάρχει όταν καθορίζεται το είδος της εκπαίδευσης που απαιτείται για να γίνει η εργασία. Στα σχολικά συστήματα, αυτό αναφέρεται στα κρατικά πιστοποιητικά που απαιτούνται από τα διάφορα μέλη στην ιεραρχία ενός σχολείου.

4. Τυποποίηση της παραγωγής υπάρχει όταν προσδιορίζονται τα αποτελέσματα της εργασίας. Επειδή η «πρώτη ύλη» που επεξεργάζεται ο επιχειρησιακός πυρήνας (π.χ. δάσκαλοι) αποτελείται από ανθρώπους (π.χ. μαθητές) και όχι πράγματα, η τυποποίηση της παραγωγής είναι πιο δύσκολο να μετρηθεί στα σχολεία από ό, τι σε άλλους μη υπηρεσιακούς οργανισμούς. Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια κίνηση προς την τυποποίηση της παραγωγής στα σχολεία. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την εξέταση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, τις κρατικές εξετάσεις των μαθητών, τα κρατικά αναλυτικά προγράμματα, τους καθοδηγητικούς στόχους της μάθησης και άλλες προσπάθειες σε σχέση με την νομοθετική μάθηση.

5. Η αμοιβαία προσαρμογή υπάρχει όταν το έργο συντονίζεται μέσω της άτυπης επικοινωνίας. Η αμοιβαία προσαρμογή ή ο συντονισμός είναι ο πυρήνας της ιδέας του Likert (1987) που ονομάζεται «linking-pin».

### ***Έκταση της αποκέντρωσης***

Η τρίτη βασική διάσταση ενός οργανισμού είναι ο τύπος αποκέντρωσης που χρησιμοποιεί. Οι τρεις τύποι αποκέντρωσης είναι οι εξής:

1. Η κάθετη αποκέντρωση είναι η κατανομή της εξουσίας προς τα κάτω στην αλυσίδα διοίκησης ή την από κοινού αρμοδιότητα προϊσταμένων και υφισταμένων σε οποιονδήποτε οργανισμό.

2. Η οριζόντια αποκέντρωση είναι ο βαθμός στον οποίο λαμβάνουν αποφάσεις οι μη διοικητές (συμπεριλαμβανομένου του προσωπικού) ή έχουν από κοινού αρμοδιότητα μεταξύ των στελεχών μεσαίας γραμμής και του προσωπικού.

3. Η επιλεκτική αποκέντρωση είναι ο βαθμός στον οποίο η εξουσία λήψης αποφάσεων μεταβιβάζεται σε διαφορετικές μονάδες εντός του οργανισμού. Αυτές οι μονάδες μπορεί να περιλαμβάνουν τα τμήματα διδασκαλίας, προσωπικού, δημοσίων σχέσεων και έρευνας και ανάπτυξης.

Χρησιμοποιώντας τις τρεις βασικές διαστάσεις (βασικό μέρος του οργανισμού, πρωταρχικός μηχανισμός συντονισμού και τύπος αποκέντρωσης), ο Mintzberg πρότεινε ότι η στρατηγική που υιοθετεί ένας οργανισμός και ο βαθμός

στον οποίο ασκεί αυτήν την στρατηγική έχει ως αποτέλεσμα πέντε δομικές διαμορφώσεις: απλή δομή, μηχανική γραφειοκρατία, επαγγελματική γραφειοκρατία, καταμερισμένη μορφή και την εργοκρατία ή μοντέλο ανοιχτού συστήματος (adhocracy). Ο ακόλουθος πίνακας συνοψίζει τις τρεις βασικές διαστάσεις που σχετίζονται με καθεμία από τις πέντε δομικές διαμορφώσεις. Κάθε οργανωτική μορφή συζητείται διαδοχικά

### ***Συμβολή στην Θεωρία της Οργάνωσης***

Το πλαίσιο των οργανωτικών διαμορφώσεων του Mintzberg είναι ένα μοντέλο που περιγράφει έξι έγκυρες οργανωτικές συνθέσεις (αρχικά μόνο πέντε, η έκτη προστέθηκε αργότερα):

- Απλή δομή χαρακτηριστική της επιχειρηματικής οργάνωσης
- Μηχανική γραφειοκρατία
- Επαγγελματική γραφειοκρατία
- Καταμερισμένη μορφή
- Εργοκρατία ή καινοτόμος οργάνωση

### ***Απλή δομή***

Σύμφωνα με τον Mintzberg (1983b), η απλή δομή συνήθως έχει ελάχιστη ή καθόλου τεχνική δομή, λίγα στελέχη υποστηρίξης, χαλαρή κατανομή εργασίας, ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ των μονάδων της και μικρή διοικητική ιεραρχία. Η συμπεριφορά της απλής δομής δεν είναι τυπική και οι μηχανισμοί σχεδιασμού, εκπαίδευσης και διασύνδεσης χρησιμοποιούνται ελάχιστα στις δομές αυτές (Mintzberg 1979, 1983b).

Ο συντονισμός στην απλή δομή ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό μέσω άμεσης εποπτείας. Όλες οι σημαντικές αποφάσεις τείνουν να συγκεντρώνονται στα χέρια του γενικού διευθυντή. Έτσι, η στρατηγική κορυφή εμφανίζεται ως το βασικό μέρος της δομής. Πράγματι, η δομή συχνά αποτελείται από λίγο περισσότερο από μία στρατηγική κορυφή ενός ατόμου και έναν οργανικό πυρήνα λειτουργίας (Mintzberg, 1983b).

Οι περισσότεροι οργανισμοί περνούν μέσα από την απλή δομή στο στάδιο της ανάπτυξης (Mintzberg, 1983b). Τα περιβάλλοντα των απλών δομών είναι συνήθως απλά και δυναμικά. Ένα απλό περιβάλλον μπορεί να κατανοηθεί από ένα μόνο άτομο και έτσι επιτρέπει την λήψη αποφάσεων από αυτό το άτομο. Ένα δυναμικό περιβάλλον απαιτεί μια οργανική δομή. Η μελλοντική του κατάσταση δεν μπορεί να προβλεφθεί, ο οργανισμός δεν μπορεί να υλοποιήσει τον συντονισμό με την τυποποίηση (Mintzberg, 1979, Mintzberg, 1983b, Mintzberg και Quinn, 1991). Η απλή δομή έχει ως βασικό τμήμα την στρατηγική της κορυφή, χρησιμοποιεί την άμεση εποπτεία και την κάθετη και οριζόντια συγκέντρωση. Παραδείγματα απλών δομών είναι σχετικά μικρές εταιρείες, νέα κυβερνητικά τμήματα, μεσαίου μεγέθους καταστήματα λιανικής πώλησης και τα μικρά δημοτικά σχολεία.

Ο οργανισμός αποτελείται από τον ανώτερο διευθυντή και λίγους εργαζόμενους στον επιχειρησιακό πυρήνα. Δεν υπάρχει τεχνική δομή και το προσωπικό υποστήριξης είναι μικρό. Οι εργαζόμενοι εκτελούν επικαλυπτόμενες εργασίες. Για παράδειγμα, οι καθηγητές και οι διοικητικοί υπάλληλοι σε μικρά δημοτικά σχολεία της περιφέρειας πρέπει να αναλάβουν πολλά από τα καθήκοντα που οι τεχνικές δομές και το προσωπικό υποστήριξης εκτελούν σε μεγαλύτερες περιοχές. Συχνά, ωστόσο, μικρές περιφέρειες με δημοτικά σχολεία αποτελούν μέλη συνεργατικών ομάδων που παρέχουν πολλές υπηρεσίες (π.χ. συμβούλους, κοινωνικούς λειτουργούς) σε μια σειρά μικρών σχολικών περιοχών σε μια περιοχή ενός κράτους.

Στις μικρές σχολικές περιφέρειες, ο επιθεωρητής μπορεί να λειτουργεί ως επικεφαλής της περιφέρειας και διευθυντής ενός μόνο σχολείου. Οι επιθεωρητές σε τέτοιες σχολικές περιοχές πρέπει να είναι και επιχειρηματίες. Επειδή ο οργανισμός είναι μικρός, ο συντονισμός είναι άτυπος και διατηρείται μέσω της άμεσης εποπτείας. Επιπλέον, ο οργανισμός αυτός μπορεί να προσαρμοστεί γρήγορα στις περιβαλλοντικές αλλαγές. Οι στόχοι υπογραμμίζουν την καινοτομία και την μακροπρόθεσμη επιβίωση, αν και η καινοτομία μπορεί να είναι δύσκολη για πολύ μικρές αγροτικές σχολικές περιφέρειες εξαιτίας της έλλειψης πόρων.

### *Μηχανική γραφειοκρατία*

Μια σαφής διαμόρφωση των παραμέτρων σχεδιασμού της μηχανικής γραφειοκρατίας μπορεί να έχει ως εξής: εξειδικευμένες, συνήθεις λειτουργικές εργασίες, πολύ τυπικές διαδικασίες στον πυρήνα λειτουργίας, πολλούς κανόνες, κανονισμούς και επισημοποιημένη επικοινωνία σε ολόκληρο τον οργανισμό, μονάδες μεγάλου μεγέθους σε επίπεδο λειτουργίας, εμπιστοσύνη στην λειτουργική βάση για την ομαδοποίηση των καθηκόντων, σχετικά κεντρική εξουσία λήψης αποφάσεων και μία περίπλοκη διοικητική δομή με έντονες διαφορές μεταξύ στελεχών μεσαίας γραμμής και προσωπικού (Mintzberg, 1979).

Επειδή η μηχανική γραφειοκρατία εξαρτάται πρωτίστως από την τυποποίηση των διαδικασιών λειτουργίας για τον συντονισμό, η τεχνική δομή αναδεικνύεται ως το βασικό μέρος της δομής (Mintzberg, 1979).

Η δομή της μηχανικής γραφειοκρατίας απαντάται σε περιβάλλοντα απλά και σταθερά. Η μηχανική γραφειοκρατία δεν συνηθίζεται να βρίσκεται σε σύνθετα και δυναμικά περιβάλλοντα, επειδή η εργασία σύνθετων περιβαλλόντων δεν μπορεί να εξορθολογιστεί σε απλά καθήκοντα και οι διαδικασίες δυναμικών περιβαλλόντων δεν μπορούν να προβλεφθούν, να επαναληφθούν και να τυποποιηθούν (Mintzberg, 1979, Mintzberg, 1983b, Mintzberg και Quinn, 1991).

Οι μηχανικές γραφειοκρατίες βρίσκονται συνήθως σε ώριμους οργανισμούς, δηλαδή αρκετά μεγάλους ώστε να διαθέτουν τον όγκο των λειτουργικών εργασιών που απαιτούνται για την επανάληψη και την τυποποίηση και αρκετά παλιούς ώστε να έχουν καταφέρει να επιλέξουν τα πρότυπα που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν (Mintzberg, 1979, Mintzberg και Quinn, 1991).

Οι μάνατζερς στην στρατηγική κορυφή αυτών των οργανισμών ασχολούνται κυρίως με την τελειοποίηση των γραφειοκρατικών μηχανών τους (Mintzberg, 1979). Οι δομές μηχανικής γραφειοκρατίας είναι «οργανισμοί επιδόσεων» και όχι «επίλυσης προβλημάτων» (Mintzberg, 1983b). Η μηχανική γραφειοκρατία έχει ως βασικό στοιχείο την τεχνολογία, χρησιμοποιεί ως βασικό συντονιστικό μηχανισμό την τυποποίηση των διαδικασιών εργασίας και χρησιμοποιεί περιορισμένη οριζόντια αποκέντρωση. Η μηχανική γραφειοκρατία έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά της ιδανικής γραφειοκρατίας του Weber

(1947) και μοιάζει με την μηχανική οργάνωση του Hage (1965). Έχει υψηλό βαθμό τυπικοποίησης και εξειδίκευσης στην εργασία. Οι αποφάσεις λαμβάνονται συγκεντρωτικά.

Το εύρος της διοίκησης είναι στενό και η οργάνωση είναι ψηλή, δηλαδή, υπάρχουν πολλά επίπεδα στην αλυσίδα της διοίκησης από την ανώτατη διοίκηση έως το κατώτατο μέρος του οργανισμού. Απαιτείται μικρός οριζόντιος ή πλευρικός συντονισμός. Επιπλέον, η μηχανική γραφειοκρατία έχει μεγάλη τεχνική δομή και προσωπικό υποστήριξης.

Παραδείγματα μηχανικής γραφειοκρατίας είναι οι κατασκευαστές αυτοκινήτων, οι εταιρείες χάλυβα και οι μεγάλοι κυβερνητικοί οργανισμοί. Το περιβάλλον για μια μηχανική γραφειοκρατία είναι συνήθως σταθερό και ο στόχος είναι να επιτευχθεί εσωτερική αποδοτικότητα. Τα δημόσια σχολεία διαθέτουν πολλά χαρακτηριστικά μηχανικής γραφειοκρατίας, αλλά τα περισσότερα σχολεία δεν είναι σχολεία μηχανικής γραφειοκρατίας με την καθαρή έννοια. Ωστόσο, οι μεγάλες αστικές σχολικές περιφέρειες (Νέα Υόρκη, Λος Άντζελες και Σικάγο) είναι πιο κοντά στις γραφειοκρατικές μηχανές σε σχέση με άλλες μεσαίες ή μικρές σχολικές περιφέρειες.

### ***Επαγγελματική γραφειοκρατία***

Η επαγγελματική γραφειοκρατία βασίζεται στον συντονισμό της τυποποίησης των δεξιοτήτων και των σχετικών παραμέτρων τους, όπως ο σχεδιασμός, η εκπαίδευση και η κατήχηση. Σε επαγγελματικές γραφειοκρατικές δομές προσλαμβάνονται δεόντως εκπαιδευμένοι και ειδικευμένοι ειδικοί-επαγγελματίες για τον πυρήνα λειτουργίας και στην συνέχεια τους δίνεται σημαντικός έλεγχος στο έργο τους. Το μεγαλύτερο μέρος του απαραίτητου συντονισμού μεταξύ των επαγγελματιών του χώρου εργασίας αντιμετωπίζεται από την τυποποίηση δεξιοτήτων και γνώσεων, ειδικά από αυτά που έχουν μάθει να περιμένουν από τους συναδέλφους τους (Mintzberg και Quinn, 1991). Ενώ η μηχανική γραφειοκρατία παράγει τα δικά της πρότυπα, τα πρότυπα της επαγγελματικής γραφειοκρατίας προέρχονται κατά κύριο λόγο από την δική της δομή. Η επαγγελματική γραφειοκρατία δίνει έμφαση στην αρχή της

επαγγελματικής φύσης ή με άλλα λόγια, στην «εξουσία της εμπειρογνομosύνης» (Mintzberg και Quinn, 1991).

Οι στρατηγικές της επαγγελματικής γραφειοκρατίας αναπτύσσονται κυρίως από τους μεμονωμένους επαγγελματίες του οργανισμού (Mintzberg και Quinn, 1991). Η επαγγελματική γραφειοκρατία έχει ως βασικό ρόλο τον πυρήνα λειτουργίας της, χρησιμοποιεί ως βασικό συντονιστικό μηχανισμό την τυποποίηση των δεξιοτήτων και χρησιμοποιεί κάθετη και οριζόντια αποκέντρωση. Ο οργανισμός είναι σχετικά επισημοποιημένος αλλά αποκεντρωμένος για να παρέχει αυτονομία στους επαγγελματίες. Οι εξαιρετικά καταρτισμένοι επαγγελματίες παρέχουν υπηρεσίες που δεν είναι καθολικές για τους πελάτες. Η ανώτατη διοίκηση είναι μικρή, υπάρχουν λίγοι μεσαίοι μάνατζερς και η τεχνική δομή είναι γενικά μικρή. Ωστόσο, το προσωπικό υποστήριξης είναι συνήθως μεγάλο για να παρέχει υποστήριξη γραφείου και συντήρησης στον επαγγελματικό πυρήνα λειτουργίας. Οι στόχοι της επαγγελματικής γραφειοκρατίας είναι η καινοτομία και η παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών. Υφίστανται σε σύνθετα αλλά και σταθερά περιβάλλοντα, γενικά μέτρια έως μεγάλα σε μέγεθος. Τα προβλήματα συντονισμού είναι κοινά. Παραδείγματα αυτής της μορφής οργάνωσης είναι τα πανεπιστήμια, τα νοσοκομεία και τα μεγάλα δικηγορικά γραφεία.

Ορισμένες δημόσιες σχολικές περιφέρειες έχουν πολλά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής γραφειοκρατίας, ιδιαίτερα τις πτυχές του επαγγελματισμού, της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της δομικής χαλαρότητας. Για παράδειγμα, τα σχολεία είναι επίσημοι οργανισμοί, οι οποίοι παρέχουν πολύπλοκες υπηρεσίες μέσω ιδιαίτερα καταρτισμένων επαγγελματιών σε μια ατμόσφαιρα δομικής χαλαρότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να διευρύνουν τα όρια της ατομικής διακριτικής ευχέρειας και της απόδοσης. Όπως οι δικηγόροι, οι ιατροί και οι καθηγητές πανεπιστημίων, οι καθηγητές εργάζονται σε ένα περιβάλλον τάξης με σχετική απομόνωση από συναδέλφους και ανώτερους, ενώ παραμένουν σε στενή επαφή με τους μαθητές τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι άρτια καταρτισμένοι επαγγελματίες που παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές τους σύμφωνα με το δικό τους στυλ και

είναι συνήθως ευέλικτοι στην παροχή περιεχομένου, ακόμη και εντός των περιορισμών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, όπως κάποιοι διοικητικοί υπάλληλοι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ταυτίζονται περισσότερο το επάγγελμά τους παρά με τον οργανισμό.

### ***Καταμερισμένη μορφή***

Οι τύποι της καταμερισμένης μορφής των οργανισμών αποτελούνται από ημιαυτόνομες μονάδες - τα τμήματα. Η καταμερισμένη μορφή είναι πιθανώς ένα δομικό παράγωγο της μηχανικής γραφειοκρατίας, μια επιχειρησιακή λύση για τον συντονισμό και τον έλεγχο ενός μεγάλου ομίλου που παράγει (Mintzberg, 1991): α) οριζόντια διαφοροποιημένα προϊόντα ή υπηρεσίες, β) σε ευθεία σταθερό περιβάλλον και γ) όταν δεν ισχύουν μεγάλες οικονομίες κλίμακας.

Εάν είναι δυνατή μια μεγάλη οικονομία κλίμακας, το κόστος και τα οφέλη της καταμερισμένης μορφής θα πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά. Μία σύγχρονη, μεγάλη εταιρεία χαρτοφυλακίου ή ετερογενών επιχειρήσεων έχει αυτήν την μορφή (Mintzberg, 1991). Όπως και η επαγγελματική γραφειοκρατία, η καταμερισμένη μορφή δεν είναι τόσο ένας ολοκληρωμένος οργανισμός όσο ένα σύνολο οιονεί αυτόνομων οντοτήτων που συνδέονται μέσω μιας κεντρικής διοικητικής δομής. Ενώ οι «χαλαρά συζευγμένες» οντότητες στην επαγγελματική γραφειοκρατία είναι άτομα - επαγγελματίες στον επιχειρησιακό πυρήνα, στην καταμερισμένη μορφή είναι μονάδες στην μέση.

Αυτές οι μονάδες ονομάζονται γενικά τμήματα και η κεντρική διοίκηση ως η έδρα (Mintzberg και Quinn, 1991). Η καταμερισμένη μορφή διαφέρει από τις άλλες τέσσερις δομικές διαρθρώσεις σε ένα σημαντικό σημείο. Δεν είναι μια ολοκληρωμένη δομή από την στρατηγική κορυφή στον επιχειρησιακό πυρήνα, αλλά μια δομή πάνω σε άλλους. Δηλαδή, κάθε τμήμα έχει την δική του δομή (Mintzberg και Quinn, 1991).

Το πιο σημαντικό, η καταμερισμένη μορφή βασίζεται στην αγορά για την ομαδοποίηση των μονάδων στην κορυφή της μεσαίας γραμμής. Οι διαιρέσεις δημιουργούνται ανάλογα με τις αγορές που εξυπηρετούνται και στην συνέχεια δίνεται έλεγχος στις επιχειρησιακές λειτουργίες που απαιτούνται για την



εξυπηρέτηση αυτών των αγορών (Mintzberg και Quinn, 1991). Η καταμερισμένη μορφή έχει ως βασικό κομμάτι της την μεσαία γραμμή, χρησιμοποιεί την τυποποίηση της παραγωγής ως πρωταρχικό μηχανισμό συντονισμού και χρησιμοποιεί περιορισμένη κατακόρυφη αποκέντρωση.

Η λήψη αποφάσεων είναι αποκεντρωμένη σε τμηματικό επίπεδο. Υπάρχει ελάχιστος συντονισμός μεταξύ των ξεχωριστών τμημάτων. Τα στελέχη εταιρικού επιπέδου παρέχουν κάποιο συντονισμό. Έτσι, κάθε τμήμα είναι το ίδιο συγκεντρωτικό και τείνει να μοιάζει στην μηχανική γραφειοκρατία.

Η τεχνική δομή βρίσκεται στο εταιρικό γραφείο για να παρέχει υπηρεσίες σε όλα τα τμήματα. Το προσωπικό υποστήριξης βρίσκεται εντός κάθε τμήματος. Οι μεγάλες εταιρείες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν την καταμερισμένη μορφή.

Οι περισσότερες σχολικές περιφέρειες συνήθως δεν ταιριάζουν με την καταμερισμένη μορφή. Οι εξαιρέσεις αφορά τις πολύ μεγάλες σχολικές περιφέρειες που έχουν διαφοροποιημένα τμήματα υπηρεσιών διακριτά χωριστά σε μεμονωμένες μονάδες ή σχολεία. Για παράδειγμα, μια σχολική περιφέρεια μπορεί να μοιάζει με την καταμερισμένη μορφή όταν διαθέτει ξεχωριστά σχολεία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα συναισθηματικά διαταραγμένα και τα άτομα με ειδικές ανάγκες μάθησης, ένα κέντρο δεξιοτήτων για τα άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο, ένα ειδικό σχολείο για μαθητές με έμφαση στην τέχνη και την μουσική, και ούτω καθεξής. Το χαρακτηριστικό αυτών των σχολικών περιοχών είναι ότι έχουν ξεχωριστά σχολεία μέσα σε μια ενιαία σχολική περιφέρεια, τα οποία έχουν ξεχωριστό διοικητικό προσωπικό, προϋπολογισμό κ.ο.κ. Οι δημοτικές και δευτεροβάθμιες σχολικές περιφέρειες που έχουν εδραιώσει αλλά διατηρούν χωριστές διοικητικές δομές με ένα σχολικό συμβούλιο είναι επίσης παραδείγματα της καταμερισμένης μορφής. Όπως αναμένεται, ο πρωταρχικός λόγος για μια σχολική περιφέρεια να υιοθετήσει αυτήν την μορφή δομής είναι η ποικιλομορφία των υπηρεσιών παράλληλα με την διατήρηση χωριστών διοικητικών δομών..

### ***Εργοκρατία ή καινοτόμος οργάνωση***

Η εργοκρατία περιλαμβάνει μια εξαιρετικά οργανική δομή, με ελάχιστα επισημοποιημένη συμπεριφορά, εξειδίκευση θέσεων εργασίας βασισμένη στην επίσημη εκπαίδευση, μια τάση συγκέντρωσης των ειδικών στις λειτουργικές μονάδες οι οποίοι αναπτύσσονται σε μικρές ομάδες έργων με βάση την αγορά για να κάνουν το έργο τους, εξάρτηση από τους μηχανισμούς διασύνδεσης για την ενθάρρυνση της αμοιβαίας προσαρμογής, τον βασικό μηχανισμό συντονισμού εντός και μεταξύ αυτών των ομάδων (Mintzberg, 1979).

Ο καινοτόμος οργανισμός δεν μπορεί να βασιστεί σε οποιαδήποτε μορφή τυποποίησης για τον συντονισμό (Mintzberg, 1983b). Ως εκ τούτου, η εργοκρατία μπορεί να θεωρηθεί ως η πλέον κατάλληλη δομή για καινοτόμους οργανισμούς που προσλαμβάνουν και δίνουν εξουσία σε εμπειρογνώμονες - επαγγελματίες των οποίων οι γνώσεις και οι δεξιότητες έχουν αναπτυχθεί σε προγράμματα κατάρτισης (Mintzberg, 1979, Mintzberg 1983b).

Οι μάνατζερς (όπως οι λειτουργικοί μάνατζερς, οι μάνατζερς έργων κ.λπ.) αφθονούν στις δομές τύπου εργοκρατίας (Mintzberg 1983b). Οι μάνατζερς έργων είναι ιδιαίτερα πολυάριθμοι, δεδομένου ότι οι ομάδες έργων πρέπει να είναι μικρές για να ενθαρρύνουν την αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ των μελών τους και κάθε ομάδα χρειάζεται έναν καθοδηγημένο ηγέτη, έναν μάνατζερ. Οι μάνατζερς λειτουργούν επίσης ως μέλη ομάδων έργων, με ειδική ευθύνη για τον συντονισμό μεταξύ τους. Στον βαθμό που η άμεση εποπτεία και η επίσημη εξουσία μειώνονται, η διάκριση μεταξύ των στελεχών γραμμής και προσωπικού εξαφανίζεται (Mintzberg, 1979, Mintzberg 1983b). Η εργοκρατία έχει ως βασικό κομμάτι της το προσωπικό υποστήριξης, χρησιμοποιεί την αμοιβαία προσαρμογή ως μέσο συντονισμού και διατηρεί επιλεκτικά πρότυπα αποκέντρωσης. Η δομή τείνει να είναι χαμηλή όσον αφορά στην επισημοποίηση και την αποκέντρωση. Η τεχνική δομή είναι μικρή επειδή οι τεχνικοί ειδικοί εμπλέκονται στον επιχειρησιακό πυρήνα του οργανισμού. Το προσωπικό υποστήριξης είναι μεγάλο για να υποστηρίξει την περίπλοκη δομή. Οι δομές εργοκρατίας ασχολούνται με μη συνηθισμένες εργασίες και χρησιμοποιούν εξελιγμένη τεχνολογία. Ο πρωταρχικός στόχος είναι η καινοτομία και η ταχεία προσαρμογή στα

μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Οι δομές εργοκρατίας είναι συνήθως μεσαίου μεγέθους, πρέπει να προσαρμόζονται και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τους πόρους.

Τα παραδείγματα δομών εργοκρατίας περιλαμβάνουν τις βιομηχανίες αεροδιαστημικής και ηλεκτρονικής, τις επιχειρήσεις έρευνας και ανάπτυξης και τις πολύ καινοτόμες σχολικές περιφέρειες. Καμιά σχολική περιφέρεια δεν είναι καθαρά εργοκρατία, αλλά οι μεσαίες σχολικές περιφέρειες σε πολύ πλούσιες κοινότητες μπορεί να έχουν μερικά από τα χαρακτηριστικά μιας καινοτόμου οργάνωσης. Η εργοκρατία μοιάζει κάπως με την οργανική οργάνωση του Hage (1965).

### ***Στρατηγική, Δομή και Σχεδιασμός***

Το έργο που ξεκίνησε από τον Chandler και επεκτάθηκε από τον Mintzberg έθεσε τις βάσεις για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της στρατηγικής ενός οργανισμού και της δομής του. Η σύνδεση μεταξύ της στρατηγικής και της δομής βρίσκεται ακόμη στα αρχικά στάδια. Περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό, ιδίως σε οργανισμούς παροχής υπηρεσιών όπως τα σχολεία, θα ενισχύσει την κατανόηση των σχολικών οργανισμών από τους διευθυντές των σχολείων (Lunenburg & Ornstein, 2012). Εν τω μεταξύ, οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η στρατηγική και η δομή του οργανισμού σχετίζονται

Όσον αφορά στον συντονισμό μεταξύ διαφορετικών καθηκόντων, ο Mintzberg ορίζει τους ακόλουθους μηχανισμούς:

1. Αμοιβαία προσαρμογή, η οποία επιτυγχάνει τον συντονισμό μέσω της απλής διαδικασίας της ανεπίσημης επικοινωνίας (μεταξύ δύο λειτουργούντων υπαλλήλων)

2. Άμεση επίβλεψη, η οποία επιτυγχάνεται με το γεγονός ότι ένα άτομο δίνει εντολές ή οδηγίες σε πολλούς άλλους, των οποίων η εργασία αλληλοσυνδέεται (όπως όταν ένας λέει σε άλλους τι πρέπει να γίνει, ένα βήμα κάθε φορά)

3. Τυποποίηση των διαδικασιών εργασίας, η οποία επιτυγχάνει τον συντονισμό καθορίζοντας τις διαδικασίες εργασίας των ανθρώπων που υλοποιούν αλληλένδετα καθήκοντα (τα πρότυπα συνήθως αναπτύσσονται στην τεχνική δομή που πρόκειται να εκτελεστεί στον επιχειρησιακό πυρήνα, όπως στην περίπτωση των οδηγιών εργασίας που προκύπτουν από μελέτες χρόνου και κίνησης)

4. Τυποποίηση των αποτελεσμάτων, η οποία επιτυγχάνει τον συντονισμό με τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων των διαφορετικών εργασιών (και πάλι συνήθως αναπτύσσονται στην τεχνική δομή, όπως σε ένα χρηματοδοτικό σχέδιο που καθορίζει τους στόχους επιδόσεων της υπομονάδας ή τις προδιαγραφές που ορίζουν τις διαστάσεις ενός προϊόντος που πρόκειται να παραχθεί)

5. Τυποποίηση των δεξιοτήτων (καθώς και των γνώσεων), στις οποίες συντονίζεται η διαφορετική εργασία λόγω της σχετικής κατάρτισης που έχουν λάβει οι εργαζόμενοι (όπως οι ειδικοί ιατροί, π.χ. ένας χειρουργός και ένας αναισθησιολόγος σε ένα χειρουργείο οι οποίοι ανταποκρίνονται σχεδόν αυτόματα στις τυποποιημένες διαδικασίες ο ένας του άλλου)

6. Τυποποίηση των κανόνων, όπου οι κανόνες διαπερνούν το έργο και ελέγχονται, συνήθως για ολόκληρο τον οργανισμό, έτσι ώστε όλοι να λειτουργούν σύμφωνα με το ίδιο σύνολο πεποιθήσεων.

Η σχέση μεταξύ στρατηγικής και σχεδιασμού είναι ένα σταθερό θέμα στο έργο του Mintzberg και οι απόψεις του για το θέμα είναι ίσως η σημαντικότερη συμβολή του στην τρέχουσα σκέψη της διοίκησης. Στο βιβλίο του «Η άνοδος και πτώση του στρατηγικού σχεδιασμού»(1994), ο Mintzberg προσφέρει μια αριστοτεχνική κριτική της συμβατικής θεωρίας. Το κύριο μέλημά του είναι με αυτό που θεωρεί ως βασικές αποτυχίες στην προσέγγισή μας στον προγραμματισμό. Αυτές οι αποτυχίες είναι:·

- Οι διαδικασίες - οι περίπλοκες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται δημιουργούν γραφειοκρατία και καταστέλλουν την καινοτομία και την πρωτοτυπία.

- Τα δεδομένα - τα μετρήσιμα δεδομένα (η πρώτη ύλη όλων των στρατηγικών) παρέχουν πληροφορίες, αλλά τα μη μετρήσιμα δεδομένα, υποστηρίζει ο Mintzberg, παρέχουν σοφία: «Οι μετρήσιμες πληροφορίες δεν

μπορεί να είναι καλύτερες και συχνά είναι κάπως χειρότερες από τις μη μετρήσιμες πληροφορίες».

- Αποσύνδεση - ο Mintzberg απορρίπτει την διαδικασία παραγωγής στρατηγικών σε γυάλινους πύργους. Οι αποτελεσματικοί υπεύθυνοι χάραξης στρατηγικής δεν είναι άνθρωποι που απομακρύνονται από τις λεπτομέρειες μιας επιχείρησης: «... αλλά ακριβώς το αντίθετο: είναι αυτοί που βυθίζονται σε αυτές, ενώ είναι σε θέση να αποσπάσουν τα στρατηγικά μηνύματα από αυτό». Βλέπει την στρατηγική: «... όχι ως συνέπεια του σχεδιασμού, αλλά το αντίθετο: ως το σημείο εκκίνησης». Έχει δημιουργήσει την φράση «επινόηση στρατηγικών» για να απεικονίσει την αντίληψή του για την λεπτή, επίπονη διαδικασία ανάπτυξης μιας στρατηγικής, μια διαδικασία εμφάνισης που απέχει πολύ από την κλασική εικόνα των στρατηγικών που ομαδοποιούνται γύρω από ένα τραπέζι που προβλέπει το μέλλον. Υποστηρίζει ότι ενώ ένας οργανισμός χρειάζεται την στρατηγική, τα στρατηγικά σχέδια είναι γενικά άχρηστα, καθώς δεν μπορεί κανείς να προβλέψει δύο ή τρία χρόνια μπροστά.

Ο Henry Mintzberg (1992, 2009) προτείνει ότι οι οργανισμοί μπορούν να διαφοροποιηθούν σε τρεις βασικές διαστάσεις: 1) στο βασικό μέρος του οργανισμού, δηλαδή το τμήμα του οργανισμού που διαδραματίζει τον σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της επιτυχίας ή της αποτυχίας του, 2) τον βασικό μηχανισμό συντονισμού, δηλαδή την κύρια μέθοδο που χρησιμοποιεί ο οργανισμός για τον συντονισμό των δραστηριοτήτων του και 3) τον τύπο αποκέντρωσης που χρησιμοποιείται, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ο οργανισμός περιλαμβάνει τους υφισταμένους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Χρησιμοποιώντας τις τρεις αυτές βασικές διαστάσεις, ο Mintzberg επίσης προτείνει ότι η στρατηγική που υιοθετεί ένας οργανισμός και ο βαθμός στον οποίο ασκεί την στρατηγική αυτή έχει ως αποτέλεσμα πέντε δομικές διαμορφώσεις: την απλή δομή, την μηχανική γραφειοκρατία, την επαγγελματική γραφειοκρατία, την καταμερισμένη μορφή και την εργοκρατία.

Στο βιβλίο «Η διάρθρωση των οργανισμών» (1979), ο Mintzberg εντόπισε πέντε τύπους «ιδανικών» δομών οργάνωσης. Οι κατηγορίες επεκτάθηκαν δέκα

χρόνια αργότερα στο βιβλίο «Ο Mintzberg για την διοίκηση» και καταρτίστηκε η ακόλουθη πιο λεπτομερής άποψη των τύπων των οργανισμών:

- Ο επιχειρηματικός οργανισμός: μικρό προσωπικό, χαλαρός καταμερισμός εργασίας, μικρή ιεραρχία διαχείρισης, άτυπη, με εξουσία επικεντρωμένη στον επικεφαλής διευθυντή.

- Ο οργανισμός της μηχανής: εξαιρετικά εξειδικευμένες εργασίες, συνήθεις λειτουργικές εργασίες, επίσημη επικοινωνία, μεγάλες λειτουργικές μονάδες, εργασίες που ομαδοποιούνται με τις λειτουργίες, περίτεχνα διοικητικά συστήματα, κεντρική λήψη αποφάσεων και σαφή διάκριση μεταξύ των στελεχών γραμμής και του προσωπικού.

- Ο καταμερισμένος οργανισμός: ένα σύνολο ημιαυτόνομων μονάδων υπό κεντρική διοικητική δομή. Οι μονάδες ονομάζονται συνήθως τμήματα και η κεντρική διοίκηση αναφέρεται ως έδρα.

- Ο επαγγελματικός οργανισμός: συνήθως απαντάται στα νοσοκομεία, τα πανεπιστήμια, τους δημόσιους οργανισμούς και σε επιχειρήσεις που εκτελούν εργασίες ρουτίνας. Αυτή η δομή εξαρτάται από τις δεξιότητες και τις γνώσεις του επαγγελματικού προσωπικού προκειμένου να λειτουργήσει. Όλοι αυτοί οι οργανισμοί παράγουν τυποποιημένα προϊόντα ή υπηρεσίες.

- Ο καινοτόμος οργανισμός: αυτό το ο Mintzberg θεωρεί ως σύγχρονη οργάνωση: ευέλικτη, απορρίπτοντας κάθε μορφή γραφειοκρατίας και αποφεύγοντας την έμφαση στα συστήματα σχεδιασμού και ελέγχου. Η καινοτομία επιτυγχάνεται με την πρόσληψη εμπειρογνομόνων, την παροχή εξουσίας, την κατάρτιση και την ανάπτυξή τους, καθώς και την απασχόλησή τους σε ομάδες πολλαπλών κλάδων που εργάζονται σε μια ατμόσφαιρα χωρίς περιορισμούς από την συμβατική εξειδίκευση και την διαφοροποίηση..

Ο οργανισμός που έχει μια αποστολή: είναι η αποστολή που μετράει πάνω απ' όλα σε αυτούς τους οργανισμούς και η αποστολή είναι σαφής, εστιασμένη, διακριτή και εμπνέει. Το προσωπικό αναγνωρίζει εύκολα την αποστολή, μοιράζεται τις κοινές αξίες και παρακινείται από το δικό του ζήλο και ενθουσιασμό.

Ίσως το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ερευνητικών ευρημάτων του Mintzberg και της συγγραφής για την επιχειρησιακή στρατηγική είναι ότι συχνά έχει τονίσει την σημασία της αναδύμενης στρατηγικής, η οποία προκύπτει ανεπίσημα σε οποιοδήποτε επίπεδο σε έναν οργανισμό, ως εναλλακτική λύση ή συμπλήρωμα στην σκόπιμη στρατηγική, η οποία καθορίζεται συνειδητά είτε από την ανώτατη διοίκηση είτε από την συναίνεση της ανώτατης διοίκησης. Έχει επικρίνει έντονα το ρεύμα της βιβλιογραφίας για την στρατηγική που επικεντρώνεται κυρίως στην σκόπιμη στρατηγική.

Ο Mintzberg αναφέρεται στην Θεωρία της Στρατηγικής του Chamberlain ως αυτός που έθεσε ένα από τα τέσσερα βασικά θεμέλια στα οποία βασίζεται η θεωρία. Ο Henry Mintzberg παραμένει ένας από τους λίγους πραγματικούς συγγραφείς της γενικής διοίκησης σήμερα και έχει εφαρμόσει τις ιδέες του σχετικά με την διοίκηση στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, πιστεύοντας ότι ο τομέας αυτός έχει μεγάλη ανάγκη μεταρρύθμισης. Το 1996 δημιούργησε σε διεθνές επίπεδο ένα μάστερ στην Πρακτική της Διοίκησης, το οποίο επιδιώκει να αλλάξει τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Το έργο του καλύπτει μια τόσο ευρεία προοπτική που οι διαφορετικοί αναγνώστες τον βλέπουν ως εμπειρογνώμονα σε διαφορετικούς τομείς. Για μερικούς ανθρώπους αποτελεί αυθεντία στην διοίκηση του χρόνου και έχει γράψει μερικές από τις πιο προσεγμένες και πρακτικές συμβουλές σχετικά με αυτό το θέμα. Για άλλους είναι ο υποστηρικτής του σκληρά πιεσμένου μάνατζερ που περιβάλλεται από θεωρητικούς της διοίκησης που του λένε πώς να κάνει την δουλειά του. Και για μια ακόμη ομάδα, είναι κορυφαίος στον στρατηγικό σχεδιασμό.

Για τους περισσότερους ανθρώπους, όμως, ο Mintzberg είναι ο άνθρωπος που τόλμησε να αμφισβητήσει τις ορθόδοξες πεποιθήσεις και μέσω της επιστημονικής παρουσίασης των ερευνητικών ευρημάτων του και με κάποια πραγματικά πρωτότυπη σκέψη άλλαξε τις ιδέες μας για πολλές βασικές επιχειρηματικές δραστηριότητες.

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας

### 8.1 Φιλοσοφία έρευνας

Η ερευνητική φιλοσοφία με βάση το θετικισμό, θεωρεί ότι ο κόσμος στο σύνολό του είναι εξωστρεφείς, δηλαδή ότι μελετά και παρουσιάζει φαινόμενα, τα οποία γνωστοποιεί και τα δίνει προς έρευνα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Τα φαινόμενα αυτά σχετίζονται με συγκεκριμένες αλήθειες, που για να γίνουν αποδεκτές, θα πρέπει πρώτα να ερευνηθούν. Οι ερευνητές τις αξιολογούν, τις μετρούν και στη συνέχεια καταλήγουν αν το περιεχόμενο τους είναι πραγματικό (Hudson and Ozanne, 2000).

Στο θετικισμό η έρευνα ξεκινά με μια συγκεκριμένη παραδοχή, η οποία ορίζεται από τον ερευνητή πριν καν ξεκινήσει την έρευνά του και βάσει αυτής συντάσσει την ερευνητική διαδικασία μέσα από την οποία προσπαθεί να την επαληθεύσει ή όχι. Ουσιαστικά ο ερευνητής θεωρεί την παραδοχή ως δεδομένη. Η αίσθησή του αυτή είναι απόρροια των δευτερογενών πληροφοριών που έχει συλλέξει μέσα από τη μελέτη άρθρων και βιβλίων. Ουσιαστικά η θεωρία τον κατευθύνει σε σχέση με την αλήθεια που θα θεωρήσει ως δεδομένη ώστε αργότερα να κρίνει μέσα από την ερευνητική διαδικασία αν η αλήθεια αυτή ισχύει. Η αλήθεια εκφράζεται μέσα από μια συγκεκριμένη υπόθεση αλλά και συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Προς έρευνα της δεδομένης αλήθειας την οποία θέτει στο επίκεντρο και πιο συγκεκριμένα της υπόθεσης και των ερευνητικών ερωτημάτων, ο ερευνητής, χρησιμοποιεί στατιστικά και μαθηματικά εργαλεία για να την αξιολογήσει και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα σε σχέση με αυτή. Η παρούσα αντιτίθεται σε άλλες μεθόδους όπως είναι η διερμηνευτική, η οποία θεωρεί ότι η πραγματικότητα είναι ποικίλη και ότι υπάρχουν πολλές αλήθειες για ένα γεγονός, τις οποίες οφείλει ο ερευνητής να ερευνήσει προτού οδηγηθεί σε τελικά συμπεράσματα (Pettrakis, 2006).

Στην παρούσα εργασία και δεδομένης της συγκεκριμενοποίησης του θέματος, αλλά και της προσπάθειας αποφυγής υποκειμενικών στοιχείων κατά την έρευνα, ο ερευνητής επέλεξε να εστιάσει στο θετικισμό, δεδομένου ότι



χρησιμοποιεί συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία και μετρήσεις για να εξάγει αντικειμενικά συμπεράσματα.

## **8.2 Ερευνητική προσέγγιση**

Σχετικά με την ερευνητική προσέγγιση ένας ερευνητής μπορεί να επιλέξει ανάμεσα από διαφορετικές. Δυο βασικές προσεγγίσεις είναι η επαγωγική και η συμπερασματική. Η Επαγωγή ή επαγωγικός λογισμός, και συχνά επαγωγική λογική, είναι η ερευνητική προσέγγιση, κατά την οποία ο ερευνητής κινείται από το επιμέρους προς το γενικό, από το υπό παρατήρηση στο μη παρατηρούμενο, από το γνωστό στο άγνωστο, από τη γενίκευση και τα γενικά συμπεράσματα στην εμπειρία. Δηλαδή ο ερευνητής εξάγει συμπέρασμα από κάποιες υποθέσεις ή παρατηρήσεις ενός γεγονότος, που όμως δεν είναι δεδομένο, το οποίο δηλαδή έχει ανάγκη να ερευνηθεί, να μελετηθεί (Robson and McCartan, 2016).

Στον αντίποδα της επαγωγικής θέτεται η συμπερασματική μέθοδος. Σύμφωνα με αυτήν την μέθοδο ο ερευνητής λειτουργεί αφαιρετικά δηλαδή από ένα γεγονός αφαιρεί με βάση λογική επιχειρήματα, αυτό που θεωρεί λιγότερα λογικό και στο τέλος εξάγει λογικά συμπεράσματα (Flick, 2015).

Στη παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός της σχεδίασης της ερευνητικής διαδικασίας η επαγωγική. Συγκεκριμένα με βάση συγκεκριμένη υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην τελευταία ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ο ερευνητής σχεδιάζει εδώ στη μεθοδολογία συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία για να τις αξιολογήσει, μετρήσει και να οδηγηθεί μέσα από αυτές σε τελικά συμπεράσματα.

## **8.3 Ερευνητική στρατηγική**

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία βασίστηκε στην ποσοτική έρευνα. Σκοπός της ήταν η εύρεση σχέσεων μεταξύ παραγόντων που τέθηκαν από το βιβλιογραφικό μέρος και βάσει αυτών ορίστηκε η υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα. Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ των παραγόντων που τέθηκαν από τη βιβλιογραφία. Η ποσοτική έρευνα

αναφέρεται στη συστηματική μελέτη φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με εργαλεία όπως τα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιούν κλίμακες απαντήσεων και ανάλυσης (Flick, 2015).

## 8.4 Ποιοτική Έρευνα

Το ερωτηματολόγιο μας είναι δομημένο και επιλέχθηκε διότι έχει το πλεονέκτημα να συλλέγει οικονομικά και σε σύντομο χρονικό διάστημα απόψεις από μεγάλο πλήθος ερωτώμενων.

### 8.4.1 Εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Ως άξονες συζήτησης μπορούν να οριστούν το δημόσιο σχολείο, η ελληνική κοινωνική ευημερία, το σχολείο ως επιχειρηματικό κέντρο (Palys, 2010).

Δεν έχουν καθιερωθεί καλά τα όρια των διαφόρων μεθοδολογιών ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων, και τέλος, μία συνηθισμένη κριτική που δέχονται οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την ποιοτική μεθοδολογία είναι το ότι τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής ανάλυσης δεν μπορούν να γενικευθούν σε ένα ευρύτερο πληθυσμό διότι το δείγμα ανθρώπων είναι συνήθως μικρό και οι συμμετέχοντες δεν διαλέγονται τυχαία (Hancock, et al., 2007).

Πίνακας 8-1. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας

<b>Πλεονεκτήματα</b>	<b>Μειονεκτήματα</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος</li> <li>• Είναι δυνατόν να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συνήθως αφορά σε μικρά δείγματα</li> <li>• Χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης</li> </ul>

<p>και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων. Ο ερευνητής «βλέπει» και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων</li> <li>• Γίνεται προσπάθεια για την αποφυγή a priori κρίσεων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από τα επικοινωνιακά του προσόντα</li> <li>• Η συμμετοχή ή η εμπλοκή του ερευνητή μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας</li> </ul>
---	---

Πηγή: Ιωσηφίδης, Θ. (2008) Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες, Εκδόσεις Κριτική ΑΕ

#### **8.4.2 Συλλογή κωδικοποίηση και αξιοπιστία των στοιχείων**

Η συλλογή των πληροφοριών θα πραγματοποιηθεί στον χώρο εργασίας των ερωτώμενων όπου πρόκειται να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις. Η κωδικοποίηση των στοιχείων θα γίνει με τη βοήθεια της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Ο βαθμός συμφωνίας και διαφωνίας των αποτελεσμάτων από την ανάλυση που θα γίνει, πρόκειται να προσδιορίσει την αξιοπιστία της Ποιοτικής Έρευνας. Υπάρχουν δυο είδη κωδικοποίησης η priori και η emergent.

Ο ερευνητής επέλεξε την priori. Η μέθοδος priori αποτελεί μια ανοιχτή κωδικοποίηση χωρίς περιορισμούς και πραγματοποιείται εφαρμόζοντας τη διαδικασία της προσοχής, συλλογής και σκέψης, αντίθετα η μέθοδος κωδικοποίησης emergent χρησιμοποιείται σε πιο επείγουσες διαδικασίες κωδικοποιήσεις οι οποίες λειτουργούν κυρίως υπό πίεση (Σισκου,2003). Στην υπό εξέταση περίπτωση, ο ερευνητής σκοπεύει να ακολουθήσει μια προσεγμένη και καλά οργανωμένη κωδικοποίηση δεδομένων. Αυτός ήταν ο λόγος που επέλεξε τη πρώτη μέθοδο.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου θα βρεθεί με τη χρήση intercoders reliability όπου σύμφωνα με τους Tinsley και Weiss (1975) είναι ο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος για τον βαθμό στον οποίο δυο ανεξάρτητοι κωδικοποιητές αξιολογώντας ένα χαρακτηριστικό μήνυμα καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα. Έτσι στην συγκεκριμένη έρευνα δύο αποκωδικοποιητές θα κωδικοποιήσουν τα αποτελέσματα και βάση της συμφωνίας των κωδικών θα προσδιοριστεί ο βαθμός συμφωνίας και διαφωνίας που προσδιορίζει την αξιοπιστία της έρευνας.

#### **8.4.3 Είδος ποιοτικής ανάλυσης**

Το είδος της ποιοτικής ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ανάλυση περιεχομένου. Αυτό το είδος ανάλυσης αναφέρεται και καταγράφει αυτούσιες τις πληροφορίες οι οποίες δόθηκαν από το δείγμα που ερωτήθηκε (Πετράκης, 2006).

### **8.5 Ποσοτική ανάλυση (1)**

#### **8.5.1 Σκοπός της ποσοτικής έρευνας**

Ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το πως λειτουργεί το δημόσιο επαγγελματικό σχολείο σαν επιχειρηματικό κέντρο στην ελληνική κοινωνική ευημερία.

#### **8.5.2 Δείγμα**

Δείγμα ευκολίας 100 εκπαιδευτικών συλλέχθηκε από 9 διαφορετικά σχολεία. (1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Αιγιάλεω, 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Πετρούπολης, 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Χαϊδαρίου, 1<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Αιγιάλεω, 2<sup>ο</sup> Ε.Κ Αιγιάλεω, 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Αιγιάλεω, 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Ιλίου, 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Περιστερίου, 5<sup>ο</sup> Ε.Κ Αιγιάλεω). Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής τεχνικής ήταν η οικονομία και σε χρόνο και σε χρήμα.

#### **8.5.3 Εργαλείο ποσοτικής έρευνας**

Η ποσοτική έρευνα θα πραγματοποιηθεί με δημοσκόπηση και

συγκεκριμένα με την χρήση δομημένων ερωτηματολογίων με διαβαθμισμένες απαντήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Η αποστολή και συλλογή των ερωτηματολογίων θα γίνει με επιτόπια έρευνα. Η διττή έρευνα επιλέχτηκε με δεδομένη τη δυσκολία προσέγγισης του συνόλου του δείγματος από τον ερευνητή αλλά και την ανάγκη για άμεση διανομή του ερωτηματολογίου, αλλά και άμεση συγκέντρωση απαντήσεων από τους ερωτώμενους.

#### **8.5.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Υπάρχουν τρεις τύποι εγκυρότητας (Flick, 2015):

1. Η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά το βαθμό που μια κλίμακα μέτρησης μετρά το σύνολο των δεδομένων για τα οποία φτιάχτηκε.
2. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής: Αυτή αφορά τον βαθμό που μια κλίμακα μέτρησης μετρά ακριβώς την έννοια για την οποία ορίστηκε να μετρά.
3. Η εγκυρότητα στη βάση των κριτηρίων: Αναφέρεται ακριβώς σ' αυτό που περιγράφει. Εστιάζει στην αναζήτηση ενός κριτηρίου με βάση το οποίο θα αποφανθεί ο ερευνητής ότι πράγματι η κλίμακα μετρά την έννοια που έχει οριστεί να μετρά.

Η εγκυρότητα περιεχομένου όπου και επιλέχτηκε αφορά τον βαθμό που μία κλίμακα μέτρησης μετρά το σύνολο του δείγματος για το οποίο έχει φτιαχτεί.

Η face validity, αποτελεί μια στοιχειώδη μορφή εγκυρότητας που δείχνει ότι ένα εργαλείο μέτρησης φαίνεται ότι εκτιμά την έννοια (μεταβλητή) που αναφέρεται ότι μετράει. Στη φαινομενική εγκυρότητα, ο ερευνητής κάνοντας μια αδρή εκτίμηση του εργαλείου μέτρησης αναφορικά με την έννοια που μετράει, προσδιορίζει με μια πρώτη ματιά εάν το περιεχόμενο των ερωτήσεων-προτάσεων είναι εννοιολογικά σχετικό με ότι προτίθεται να μετρήσει.

Όταν ένα ερωτηματολόγιο μετρά αντικειμενικά προφανή έννοια, είναι εύκολα κατανοητό και σχετίζεται άμεσα με το σκοπό της μελέτης (Υφαντόπουλος, 2007). Συχνά, συγχέεται με την εγκυρότητα περιεχομένου. Ωστόσο, η φαινομενική εγκυρότητα είναι περισσότερο επιφανειακή λόγω της εμπλοκής σε μεγαλύτερο βαθμό της υποκειμενικής κρίσης, παρά της

αντικειμενικής ανάλυσης. Η επιφανειακή της εφαρμογή οδήγησε τον ερευνητή στη μη χρησιμοποίηση της.

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha και βρέθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα, 0,605 (εφαρμόστηκε στις ερωτήσεις 15-27).

#### **8.5.5 Περιορισμοί της έρευνας**

Ο περιορισμός που αναμένεται να επηρεάσει την συγκεκριμένη έρευνα είναι οι περιορισμένοι διαθέσιμοι πόροι, αλλά κυρίως το λεπτό προς έρευνα ζήτημα, το οποίο απαιτεί ειδικές άδειες και μεγάλης διάρκειας προεργασία για τη διεξαγωγή μιας επιτυχημένης έρευνας (Flick, 2015).

#### **8.5.6 Κώδικας έρευνας – δεοντολογία**

Η έρευνα στηρίζεται σε μεγάλο ποσοστό στην εμπιστοσύνη του κοινού και οι ερωτήσεις δεν θα θίγουν τον συμμετέχοντα στην έρευνα (Πετράκης, 2006).

#### **8.5.7 Στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίων**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες, ποσοστά). Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0.

### **8.6 Ποσοτική ανάλυση (2)**

Τη χρονική περίοδο Απρίλιος έως Μάιος του 2016 διεξήχθη ποσοτική έρευνα με στόχο να διερευνηθεί κατά πόσο τα ΕΠΑΛ είναι εναρμονισμένα με τις ανάγκες της κοινωνίας ώστε να θεωρηθούν μια κοινωνική επιχειρηματική μονάδα.

### **8.6.1 Είδος έρευνας – ποσοτική**

Η έρευνα που διεξήχθη ήταν πρωτογενής ποσοτική έρευνα. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου βασίστηκε στο γεγονός ότι στόχος της έρευνας είναι να μετρήσει απόψεις και ως εκ τούτου η μέτρηση επιχειρείται αποτελεσματικότερα και πιο αντικειμενικά με την ποσοτική μέθοδο, αφήνοντας έξω τυχόν προκαταλήψεις του ερευνητή. Η παρούσα έρευνα επιθυμεί να συλλέξει αριθμητικά δεδομένα από ένα μεγάλο πλήθος ανθρώπων σε σύντομο χρονικό διάστημα, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, δηλαδή ερωτήσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις. Η ποσοτική έρευνα διεξάγεται σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα και δεν απαιτεί υψηλό κόστος (Creswell, 2016).

### **8.6.2 Εργαλείο έρευνας – ερωτηματολόγιο**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή, αφού πρώτα μελέτησε τη βιβλιογραφία που ήταν σχετική με το υπό μελέτη θέμα (Creswell, 2016). Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 19 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος καλείται να συγκεντρώσει πληροφορίες αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και αποτελείται από 7 ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, οικογενειακή κατάσταση, έτη στο συγκεκριμένο σχολείο). Το δεύτερο μέρος καλείται να συγκεντρώσει πληροφορίες αναφορικά το πόσο τα ΕΠΑΛ είναι εναρμονισμένα με τις ανάγκες της κοινωνίας ώστε να θεωρηθούν μια κοινωνική επιχειρηματική μονάδα και αποτελείται συνολικά από 12 ερωτήσεις. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha και βρέθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα, 0,611 (εφαρμόστηκε στο δεύτερο μέρος των δώδεκα (12) ερωτήσεων).

### **8.6.3 Μέθοδος δειγματοληψίας**

Τον πληθυσμό της παρούσης έρευνας αποτελούν δυνητικά όλοι οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ. Από τον πληθυσμό της έρευνας θα επιλεγθούν με τη

μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας 50 εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα:

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά δείγματος

		N	%
Φύλο	Άνδρας	28	56,0%
	Γυναίκα	22	44,0%
Ηλικία	25-35	1	2,0%
	36-45	15	30,0%
	46-65	34	68,0%
Χρόνος υπηρεσίας εκπαίδευση	στην Κάτω από 1 χρόνο	3	15,8%
	1-5 χρόνια	0	,0%
	6-10 χρόνια	0	,0%
	Πάνω από 10 χρόνια	16	84,2%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	41	82,0%
	Άγαμος/η	6	12,0%
	Διαζευγμένος/η	3	6,0%
	Χήρος/α	0	,0%
Σε ποια βαθμίδα ανήκει το σχολείο σας	Α΄ βαθμίδα	0	,0%
	Β΄ βαθμίδα	45	100,0%
Εκπαίδευση στην ΕΑΕ	Διδακτορικό στην ΕΑΕ	0	,0%
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	11	73,3%
	Ετήσια επιμόρφωση	2	13,3%
	Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ	2	13,3%
Θέση και σχέση εργασίας	Μόνιμος-οργανική	43	87,8%
	Αναπληρωτής	4	8,2%
	Ωρομίσθιος	0	,0%
	Μόνιμος αποσπασμένος	2	4,1%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία ανδρών και γυναικών είναι 56% και 44% αντίστοιχα. Ακόμα το 68% των εκπαιδευτικών είναι από 46-55 ετών, το 30% είναι από 36-45 και το 2% είναι από 25-35 ετών. Επιπλέον το 84,2% των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη και το 15,8% κάτω από 1 χρόνο. Το 82% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι, το 12% είναι άγαμοι και το 6% διαζευγμένοι. Επιπρόσθετα το σύνολο του δείγματος προέρχεται από σχολεία της



Β' βαθμίδας. Το 73,3% έχει μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, το 13,3% έχει ετήσια επιμόρφωση και το 13,3% έχει προϋπηρεσία στην ΕΑΕ. Τέλος το 87,8% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι, το 8,2% αναπληρωτές και το 4,1% μόνιμοι αποσπασμένοι.

#### **8.6.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα του SPSS.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα αποτελεσμάτων

### 9.1 Ποιοτική ανάλυση

Στην ερώτηση για το αν τα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια αφουγκράζονται σήμερα της ανάγκης της αγοράς και αν ναι με ποιο τρόπο ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι κανονικά αυτό θα έπρεπε να γίνεται με συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας με τα επαγγελματικά επιμελητήρια, δε νομίζει όμως ότι συμβαίνει. Ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε πως δε γνωρίζει. Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε πως ναι γιατί προσφέρουν πλήθος ειδικοτήτων σε σημαντικούς τομείς της αγοράς όπως η πληροφορική, η οικονομία, η ναυτιλία κ.α.

Ο τέταρτος ερωτώμενος πιστεύει ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ πραγματικών αναγκών της αγοράς εργασίας και της εκπαίδευσης . Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε πως παρόλο που δεν έχει σχέση με Τ-Ε λύκεια θεωρεί πως πρέπει να σχετίζονται άμεσα με την αγορά εργασίας άλλωστε η ύπαρξη τους αυτό το σκοπό υποτίθεται ότι εξυπηρετεί. Ο έκτος ερωτώμενος απάντησε πως όχι όσο θα έπρεπε.

Ο τελευταίος ερωτώμενος απάντησε ότι το αντικείμενο των ΤΕΛ είναι περισσότερο κοντά στις εφαρμοσμένες επιστήμες σε σχέση με τα ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, οπότε σίγουρα αφουγκράζονται τις ανάγκες της αγοράς σε ένα βαθμό. Ωστόσο λόγω έλλειψης κονδυλίων προς την έρευνα από το κράτος και επίσης λόγω του μειωμένου αριθμού ερευνών χρηματοδοτούμενων από επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα σίγουρα υπάρχει χώρος για βελτίωση.

Στην επόμενη ερώτηση ο πρώτος ερωτώμενος θεωρεί ότι γενικότερα η δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας είναι υποβαθμισμένη και δε γίνεται η δουλειά που θα έπρεπε ,ειδικότερα στα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια υπάρχουν ελλείψεις τόσο σε καθηγητές όσο και σε εξοπλισμό με αποτέλεσμα να μη γίνεται σωστή εκπαίδευση. Ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε πως δε γνωρίζει.

Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε πως από όσο γνωρίζει περίπου το 1/3 των ωρών διδασκαλίας αφορά σε μαθήματα ειδικότητας θεωρητικά και εργαστηριακά ,άρα είναι προφανές ότι οι μαθητές δουλεύουν πάνω στο αντικείμενο τους,

αντιμετωπίζουν και επιλύουν προβλήματα καθημερινά και με αυτόν τον τρόπο προετοιμάζονται ώστε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας . Ο τέταρτος ερωτώμενος πιστεύει ότι υπάρχει ελλιπής εκπαίδευση, θα ήταν πιο αποτελεσματική αν δινόταν έμφαση σε πρακτική άσκηση σε πραγματικές συνθήκες – ανάγκες. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε πως δε γνωρίζει γιατί δεν έχει επαφή με άνθρωπο που προέρχεται από ΤΕΛ.

Ο έκτος ερωτώμενος απάντησε πως δυστυχώς δε γνωρίζει τη μορφή των ΤΕΛ οπότε δεν μπορεί να έχει γνώμη. Ο τελευταίος ερωτώμενος απάντησε ότι λόγω του εφαρμοσμένου αντικειμένου και επίσης του πλήθους των μαθημάτων που πραγματοποιούνται σε εργαστήρια τα ΤΕΛ όντως προετοιμάζουν τους μαθητές για την αγορά εργασίας .Εντούτοις όμως το πρόγραμμα φοίτησης δε δίνει την απαραίτητη σημασία προς την κατεύθυνση της καθοδήγησης των μαθητών σε επιλογή επαγγέλματος.

Στην ερώτηση για το αν η εταιρία τους συνεργάζεται με κάποιο ΤΕΛ για την εύρεση εργαζομένων όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν όχι.

Στην επόμενη ερώτηση ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε πως δεν έχει γίνει αντιληπτό κάτι τέτοιο. Ο δεύτερος και ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησαν πως δε γνωρίζουν .Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε πως δεν έχει προσωπική εμπειρία, βλέποντας όμως το πρόγραμμα ,τις ομάδες προσανατολισμού και τους τομείς εκπαίδευσης πιστεύει ότι η προετοιμασία των μαθητών γίνεται με το σωστό τρόπο . Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε ότι δεν υπάρχει στρατηγική στην προετοιμασία των μαθητών ,ενδεχομένως απαιτείται καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και παρακολούθηση της εξέλιξης των αντίστοιχων τεχνολογιών. Ο έκτος ερωτώμενος απάντησε πως δυστυχώς δεν έχει καθόλου εμπειρία σχετικά με τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ο έβδομος ερωτώμενος απάντησε ότι όντως παρέχονται στους μαθητές τεχνικές γνώσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στο τεχνικό κομμάτι του επαγγέλματος που θα επιλέξουν αλλά σίγουρα υπάρχει κενό ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Τέλος δεν παρατηρείται κάποια στρατηγική ως προς τα ΤΕΛ να εμφυσήσουν στους μαθητές τους κουλτούρα “business”.

Στο πρόγραμμα των σπουδών θα πρέπει να ενταχθούν project τα οποία θα πρέπει να γίνονται με συνεργασία των σχολείων με τις εταιρίες της περιοχής ,αυτά όμως πρέπει να γίνουν από ικανούς διευθυντές οι οποίοι θα προέρχονται από τον επαγγελματικό κόσμο όχι τον εκπαιδευτικό.

Ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε πως το κράτος θα πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να προσαρμόσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τον αριθμό των μαθητών ώστε να μην υπάρχει κορεσμός ή υπερπροσφορά απόφοιτων σε κάποιους τομείς. Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε πως θα πρέπει να γίνονται περισσότερες επισκέψεις των σχολείων σε εταιρίες – εργοστάσια για να βλέπουν οι μαθητές από κοντά το αντικείμενο εργασίας που σπουδάζουν. Το κράτος να δώσει κίνητρα στις εταιρίες να προσλάβουν μαθητές για πρακτική εργασία την περίοδο του καλοκαιριού. Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε πως θα πρέπει να υπάρχουν επιδοτούμενα σεμινάρια στο χώρο των επιχειρήσεων και να οργανωθούν εκπαιδευτικά σεμινάρια σε εταιρίες τεχνολογιών.

Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε πως το κράτος πρέπει να έχει στρατηγική για το τι είδους οικονομία θέλει να αναπτύξει, πρέπει να υπάρξει άμεση στροφή της παιδείας προς αυτήν την κατεύθυνση. Ο έκτος ερωτώμενος πιστεύει πως θα χρειαζόταν μεγαλύτερη επαφή των διδασκόντων με τη αγορά μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης σε συνεργασία με εκπροσώπους της αγοράς. Ο τελευταίος ερωτώμενος απάντησε πως το κράτος θα πρέπει να ενισχύσει τα κρατικά κονδύλια που καταλήγουν στην έρευνα στους εν λόγω οργανισμούς και συγχρόνως να παρέχει κίνητρα στους επιχειρηματίες του ιδιωτικού τομέα ώστε να χρηματοδοτούν έρευνες σχετικές με το αντικείμενο εργασίας τους.

Στην έκτη ερώτηση ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι δεν έχει ακούσει ποτέ τα παιδιά του να συζητούν για τέτοιο μάθημα. Ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε ναι αλλά εφόσον υπάρχει η αντίστοιχη απορρόφηση των ενδιαφερόμενων. Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε πως στην ηλικία 17-18 ετών ένα παιδί γνωρίζει μόνο τα επαγγέλματα τα οποία έχει ακούσει από το οικογενειακό του περιβάλλον , τους φίλους του, το διαδίκτυο κλπ. Οι καθηγητές θα πρέπει να είναι ικανοί να ενημερώσουν τα παιδιά με τα νέα επαγγέλματα , τα

επαγγέλματα αιχμής και να τους εξηγήσουν με λεπτομέρεια το κάθε αντικείμενο εργασίας.

Να γίνονται επισκέψεις σε χώρους εργασίας –εργοστάσια όπου οι μαθητές μπορούν να δουν σε πραγματικό περιβάλλον πολλά διαφορετικά επαγγέλματα και οι ομιλίες από ειδικούς θεωρεί ότι είναι οι καλύτεροι τρόποι για να κατανοήσει κάποιος την επαγγελματική του κλίση. Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε πως δεν υπάρχει αξιόλογος επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία , μόνο φιλότιμες προσπάθειες εκπαιδευτικών. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε ότι θα βοηθούσε αν υπήρχαν στατιστικά στοιχεία που να δείχνουν πόσοι απόφοιτοι ωφελήθηκαν από το ΤΕΛ. Ο έκτος ερωτώμενος πιστεύει ότι βοηθά αλλά είναι ανεπαρκές , θα πρέπει να είναι περισσότερο προσωποποιημένο ανά μαθητή.

Ο τελευταίος ερωτώμενος θεωρεί πως το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού σίγουρα βοηθάει αλλά δεν είναι αρκετό.

Στην επόμενη ερώτηση ο πρώτος ερωτώμενος πιστεύει πως οι νεώτεροι καθηγητές σίγουρα έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να κατευθύνουν τους μαθητές σε σχέση με τις επαγγελματικές τους αποφάσεις. Οι παλαιότεροι θεωρεί πως είναι αποκομμένοι από τους ρυθμούς και τις εξελίξεις της τεχνολογίας και της κοινωνίας. Ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε πως δε γνωρίζει. Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε μάλλον όχι αλλά και να είχαν την απαραίτητη κατάρτιση νομίζει ότι δεν προβλέπεται από το πρόγραμμα διδασκαλίας. Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε πως όχι, υπάρχουν βέβαια εξαιρέσεις αλλά γενικά ίσως απαιτείται επιμόρφωση.

Ο πέμπτος ερωτώμενος πιστεύει πως εάν οι καθηγητές είναι άνθρωποι της αγοράς ή έχουν εξασκήσει το αντικείμενο που διδάσκουν θα προσφέρουν περισσότερα στους μαθητές. Ο έκτος ερωτώμενος απάντησε ότι χωρίς να το γνωρίζει έχει την εντύπωση ότι ναι μεν έχουν την κατάρτιση αλλά λόγω και της ακαδημαϊκής τους ενασχόλησης δεν μπορούν να παρακολουθήσουν όσο στενά γίνεται τις ταχύτατες στις μέρες μας αλλαγές στην πραγματική αγορά. Ο τελευταίος ερωτώμενος πιστεύει πως αν κάποιος καθηγητής έχει την απαραίτητη

κατάρτιση για να κατευθύνει τους μαθητές εξαρτάται κυρίως από την επαγγελματική του σταδιοδρομία και την επαφή του με την αγορά .

Θα πρέπει οι καθηγητές των οποίων το βιογραφικό καλύπτει τις άνω προϋποθέσεις να ηγηθούν της σχετικής προσπάθειας και επίσης να γίνουν κινήσεις εκπαίδευσης και ενημέρωσης του συνόλου των εκπαιδευτικών σχετικά με την ελληνική αγορά και τον ιδιωτικό τομέα της χώρας .

Στην ερώτηση που αναφέρεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι δεν έχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό, δεν έχουν κίνητρα ,υπάρχει ισοπέδωση και δε γίνεται αξιολόγηση και αναγνώριση των ικανών. Ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε πως δε γνωρίζει. Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε ότι οι καθηγητές δεν ενημερώνονται σχετικά με τα νέα επαγγέλματα και τα επαγγέλματα αιχμής.

Υπάρχει έλλειψη εργαστηρίων, αδιαφορία από το κράτος για την τεχνική εκπαίδευση και αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των τεχνικών επαγγελματικών λυκείων πολύ συχνά και ειδικά τον τελευταίο χρονικό διάστημα υπάρχει έλλειψη κονδυλίων για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε ότι υπάρχει έλλειψη υποδομών και κινήτρων. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε πως η αδιαφορία της πολιτείας και γενικότερα η απαξίωση στην παιδεία. Ο έκτος ερωτώμενος απάντησε πως το σημαντικότερο πρόβλημα είναι αυτό που περιγράφει στην προηγούμενη ερώτηση.

Ο έβδομος ερωτώμενος ως προβλήματα θεωρεί την έλλειψη κονδυλίων προς την παιδεία και την έρευνα, το ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας υπολείπονται σε τεχνολογικές υποδομές, το χαμηλό ενδιαφέρον από τους μαθητές λόγω οικονομικής κρίσης και ελαχίστων ευκαιριών στην αγορά και τέλος η όχι στενή σχέση αγοράς με ΤΕΛ.

Στην ένατη ερώτηση ο πρώτος, ο δεύτερος, ο τρίτος και ο έκτος ερωτώμενος απάντησαν πως δε γνωρίζουν κάποιο μοντέλο το οποίο θεωρούν καταλληλότερο σε σχέση με την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων. Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε πως καταλληλότερο μοντέλο θεωρεί την ισορροπημένη εκπαίδευση και κατάρτιση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε ότι δε γνωρίζει κάποιο μοντέλο αλλά ένα είδος

εργαστηρίων ή κάποια πρακτική θα βοηθούσε. Ο τελευταίος ερωτώμενος απάντησε πως θα πρέπει οι εκπρόσωποι της αγοράς να έρχονται σε επαφή με τους μαθητές μέσω συνεδρίων – ημερίδων κλπ. Επίσης θα πρέπει να παρέχονται προγράμματα πρακτικής άσκησης στις επιχειρήσεις αυτές.

Στην επόμενη ερώτηση ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε πως στην εταιρία του χρησιμοποιούν και τις δύο μεθόδους ανάλογα με τη θέση .Αν η θέση είναι ψηλά στην ιεραρχία θα γίνει εξωτερική διαδικασία σε πρώτη φάση και έπειτα εσωτερική, διαφορετικά εσωτερική από το τμήμα προσωπικού. Ο δεύτερος ερωτώμενος απάντησε πως δεν κοινοποιείται κάτι τέτοιο. Ο τρίτος ερωτώμενος δεν απάντησε τίποτα. Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε ότι υπάρχουν εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης της πρόσληψης προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του χώρου τους.

Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε ότι πέρα από τα τυπικά προσόντα την πρόσληψη την κάνει ο προϊστάμενος του κάθε τμήματος. Ο έκτος ερωτώμενος απάντησε πως η εταιρία του χρησιμοποιεί και τις δύο διαδικασίες ανάλογα με τις ανάγκες που χρειάζεται να καλύψει. Ο έβδομος ερωτώμενος απάντησε πως η εταιρία του ακολουθεί και εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες πρόσληψης . Προτιμά τις εσωτερικές διαδικασίες αλλά αν αυτές δεν ευδοκιμήσουν τότε απευθύνεται στην αγορά εργασίας μέσω των γνωστών portals (linkedin, kariera.gr)

Στην ερώτηση σε σχέση με το αν η εταιρία τους αναπτύσσει κάποια προγράμματα καριέρας στα οποία συμμετέχουν μαθητές και φοιτητές ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι δεν έχει ζητηθεί ποτέ κάτι τέτοιο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα και συνεπώς δεν έχει απασχολήσει και την εταιρία. Ο δεύτερος και ο τρίτος ερωτώμενος απάντησαν πως όχι δεν αναπτύσσουν τέτοια προγράμματα. Η εταιρία δραστηριοποιείται σε ένα χώρο με πολύ ανταγωνισμό ,προσφέρει εξειδικευμένα προϊόντα στην αγορά και απαιτείται μεγάλη εμπειρία και εξειδίκευση του προσωπικού.

Ο τέταρτος ερωτώμενος απάντησε ότι εφαρμόζεται σπάνια αλλά είχαν θετική έκβαση – αξιολόγηση στις περιπτώσεις που υλοποιήθηκε. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε πως δε γνωρίζει κάτι τέτοιο. Ο έκτος ερωτώμενος

απάντησε πως η εταιρία του δεν αναπτύσσει τέτοια προγράμματα γιατί δεν υπάρχει ανάγκη για αυτά. Ο έβδομος ερωτώμενος απάντησε πως η εταιρία του δεν έχει αναπτύξει ακόμη προγράμματα καριέρας στα οποία να συμμετέχουν μαθητές και φοιτητές.

Ωστόσο τέτοια προγράμματα συνήθως έχουν όφελος και για τους μαθητές οι οποίοι δοκιμάζουν τον εαυτό τους στο εκάστοτε αντικείμενο εργασίας αλλά και για τις επιχειρήσεις αφού αυτές δοκιμάζουν το εν δυνάμει μελλοντικό εργατικό δυναμικό.

Στην τελευταία ερώτηση για το τι πρέπει να αλλάξει στο μέλλον στην Τεχνική Εκπαίδευση στην Ελλάδα ο πρώτος ερωτώμενος απάντησε ότι θα πρέπει να αλλάξουν οι υποδομές (κτιριακές-εργαστηριακές), η εκπαίδευση του προσωπικού και να υπάρξει αξιολόγηση και κίνητρα στους καθηγητές. Ο δεύτερος ερωτώμενος πιστεύει πως θα πρέπει να αλλάξει η αντίληψη πως η τεχνική εκπαίδευση είναι κατώτερη από άλλους τομείς εκπαίδευσης π.χ ιατρική.

Ο τρίτος ερωτώμενος απάντησε ότι θα πρέπει να υπάρξει στο μέλλον σταθερότητα και όχι αλλαγές προγραμμάτων τόσο συχνά, να εκπαιδεύονται οι καθηγητές όχι μόνο στο μάθημα τους αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών και να δημιουργηθούν προγράμματα πρακτικής εξάσκησης των μαθητών. Ο τέταρτος ερωτώμενος πιστεύει πως θα πρέπει να αλλάξει το πρόγραμμα εκπαίδευσης, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς. Ο πέμπτος ερωτώμενος απάντησε πως θα πρέπει να αλλάξει η εθνική στρατηγική για την οικονομία και να ενισχυθεί η δημόσια παιδεία και η τεχνική εκπαίδευση.

Ο έκτος ερωτώμενος πιστεύει ότι το ζητούμενο είναι να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να προσαρμόζεται ταχύτατα στις μελλοντικές εξελίξεις. Ο τελευταίος ερωτώμενος απάντησε πως θα πρέπει να υπάρξει καλύτερη σχέση ιδιωτικού τομέα και ΤΕΛ μέσω events, σεμιναρίων και προγραμμάτων πρακτικής άσκησης για μαθητές και περισσότερη τεχνολογία στην εκπαίδευση και μάλιστα με διαδραστικά μαθήματα.



## 9.2 Ποσοτική ανάλυση (1)

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες, ποσοστά). Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0.

### 9.2.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθηγητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Βρέθηκε ότι η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα ήταν 53% και 47% αντίστοιχα. Το 72% των εκπαιδευτικών ήταν από 46-65 ετών, το 25% από 36-45 ετών και το 3% από 25-35 ετών. Ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών το 17% ήταν φυσικοί, το 10% ανήκαν στο τομέα της πληροφορικής, το 9% της οικονομίας διοίκησης, το 7% της μηχανολογίας, το 6% της γεωπονίας και το υπόλοιπο 51% προερχόταν από 23 διαφορετικές ειδικότητες. Ακόμα, το 40% των εκπαιδευτικών είχε προϋπηρεσία στην ΕΑΕ, το 37,1% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο στην ΕΑΕ και το 22,9% έχει λάβει ετήσια επιμόρφωση. Επιπλέον 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών αγγλικής γλώσσας, άλλοι 2 ΑΣΠΑΙΤΕ, 2 master σε applied linguistics, 2 μεταπτυχιακό ηλεκτρονικών και 2 το ΤΕΙ Αθήνας (μαιευτική, παιδαγωγικό, ΠΑΤΕΣ, ΣΕΛΕΤΕ). Το 93,9% των εκπαιδευτικών κατείχε μόνιμη-οργανική θέση, το 4,1% ήταν αναπληρωτές και το 2% ήταν μόνιμοι αποσπασμένοι. Το 84% των εκπαιδευτικών ήταν παντρεμένοι, το 13% άγαμοι και το 3% διαζευγμένοι. Επίσης το 79,1% των εκπαιδευτικών είχε πάνω από 10 έτη προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ, το 11,6% κάτω από 1 έτος και το υπόλοιπο 9,3% από 6- 10 έτη. Τέλος το 97,8% των εκπαιδευτικών ανέφερε ως Β' βαθμίδα το σχολείο τους και το 2,2% ως Α' βαθμίδα (παράρτημα, Πίνακες 1-8).

### 9.2.2 Στατιστικά Στοιχεία των Σχολικών Μονάδων και των Μαθητών

Βρέθηκε ότι το μέσο πλήθος επαγγελματιών λυκείων ανά περιοχή ήταν 4,79 με τυπική απόκλιση 4,47. Το μικρότερο πλήθος ήταν 1 και το μεγαλύτερο

26. Ακόμα ο μέσος αριθμός μόνιμων εκπαιδευτικών ήταν 40,31 με τυπική απόκλιση 13,56. Ο μικρότερος αριθμός ήταν 18 και ο μεγαλύτερος 88. Επίσης ο μέσος αριθμός αναπληρωτών ήταν 1,78 με τυπική απόκλιση 2,57. Ο μικρότερος αριθμός ήταν 0 και ο μεγαλύτερος 10. Επίσης ο μέσος αριθμός ωρομισθίων ήταν 0,32 με τυπική απόκλιση 1,01. Ο μικρότερος αριθμός ήταν 0 και ο μεγαλύτερος 4. Ακόμα ο μέσος αριθμός φοιτητών ήταν 318,45 με τυπική απόκλιση 200,301. Ο μικρότερος αριθμός ήταν 130 και ο μεγαλύτερος 1083.

Το 82,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι στα σχολεία που εργάζονται φοιτούν μαθητές από 15-17 ετών, το 79,2% δήλωσε από 18-20, το 58,3% από 21-22, το 16,7% από 12-25, ο 13,5% από 12-22 και το 1% από 12-14. Το 77,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η πλειοψηφία των μαθητών στα σχολεία είναι αγόρια ενώ το 22,8% δήλωσε κορίτσια. Επίσης πρέπει να τονιστεί ότι στα ΕΠΑΛ του δείγματος προσφέρονται 27 διαφορετικές ειδικότητες σε 13 τομείς. Σύμφωνα με το 23,6% των εκπαιδευτικών ο τομέας με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ήταν της μηχανολογίας, το 20,2% ανέφερε το ναυτικό-ναυτιλιακός, το 15,7% της γεωπονίας, το 15,7% της υγείας και πρόνοιας, το 6,7% της πληροφορικής και το 18,1% ανέφερε άλλους τομείς.

Επιπρόσθετα βρέθηκε ότι σύμφωνα με το 24,7% των εκπαιδευτικών η ειδικότητα με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ήταν οι μηχανικοί του εμπορικού ναυτικού, το 14,8% ανέφερε της τεχνολογίας τροφίμων και ποτών, το 12,3% ανέφερε την ειδικότητα οχημάτων, το 12,3% τη νοσηλευτική και το 35,9% ανέφερε άλλες ειδικότητες. Το 40% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι παρέχεται η υπηρεσία του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, το 48,9% του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού, το 22,2% του νοσηλευτή, το 11,1% του ψυχολόγου και το 8,9% του συμβούλου εργασίας. Επιπλέον το 96,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το κτίριο του σχολείου είναι αυτόνομο με αυτόνομο αύλειο χώρο ενώ το 3,2% δήλωσε ότι είναι αυτόνομο κτίριο με κοινό αύλειο χώρο με σχολείο γενικής αγωγής. Ο μέσος αριθμός αιθουσών του σχολείου που αποτελούν εργαστήρια είναι 11,21 με τυπική απόκλιση 8,56. Ο μικρότερος αριθμός είναι 1 και ο μεγαλύτερος 40.

Για τις εβδομαδιαίες διδακτικές ώρες βρέθηκε στη πρώτη βαθμίδα να έχουμε δύο μόνο εκπαιδευτικούς και να αναφέρουν 35 ώρες ανά εβδομάδα ο στην Α', Β' και Γ' τάξη. Για την Β' βαθμίδα στη πρώτη τάξη οι ώρες είναι κατά μέσο όρο 31,58, στη δεύτερη και τρίτη 31,21 και στη τέταρτη τάξη 24,09. Επιπλέον το 30,5% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι υλοποιείται αυτή τη στιγμή ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης η εργασία μέσα στο σχολείο, το 8,4% ανέφερε τη μερική φοίτηση-μερική εργασία, το 3,2% ανέφερε το θεσμό της μαθητείας και το 2,1% την υποστηριζόμενη ή υποστηρικτική εργασία.

### **9.2.3 Διερεύνηση της άποψης για τα επαγγελματικά λύκεια και η λειτουργία τους**

Βρέθηκε το 85% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και του επαγγελματικού λειτουργού, το 80% ανέφερε ότι στο σχολείο του τα τμήματα απαρτίζονται από μαθητές με διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών με αποτέλεσμα η ετερογένεια των αναγκών να υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σε πολλά επίπεδα, το 68% θεώρησε ότι αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών το 61% θεώρησε ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, το 60,6% θεώρησε ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους, το 49% θεώρησε ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού, το 39% ανέφερε ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων και το 29% θεώρησε ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο.

Ακόμα το 62% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι εφαρμόζουν οι ίδιοι τουλάχιστον τις περισσότερες φορές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων μαθητών. Το 82% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχει ανάγκη από επιμόρφωση, για να ανταποκριθεί πληρέστερα στο ρόλο του ως εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη σχολική δομή ενώ το 18% ήταν αρνητικό. Επιπλέον το 60,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχει διαπιστώσει ότι γονείς που έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους δεν είναι πρόθυμοι για συνεργασία, το 24% ανέφερε μερικές φορές και το 15,6% ποτέ ή ελάχιστα. Τέλος το 42% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι η εκπαίδευση σε πραγματικό εργασιακό χώρο με εποπτεία προωθεί στο μέγιστο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, το 28% ανέφερε τον θεσμό της μαθητείας, το 21% την εργασία μέσα στο σχολείο το 18% τη μερική φοίτηση-μερική εργασία και το 9% την υποστηριζόμενη αποκατάσταση αποφοίτων.

#### **9.2.4 Επαγωγική στατιστική**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται μια ανάλυση συσχέτισης, 2 ανάλυσεις διασποράς, και δύο πολλαπλές γραμμικές παλινδρομήσεις.

#### **Ερευνητικές υποθέσεις 1 & 2**

1η Ερευνητική υπόθεση

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους.

H<sub>1</sub>: Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας

την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους.

## 2η Ερευνητική υπόθεση

H0: Δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.

H1: Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.

Πίνακας 25: Ανάλυση διασποράς, διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων στην ΕΑΕ

		Sum of				
		Squares	df	Mean Square	F	Sig.
15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί	Between Groups	,949	2	,475	,403	,672
	Within Groups	37,736	32	1,179		
	Total	38,686	34			
16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που	Between Groups	2,457	2	1,229	1,336	,277
	Within Groups	29,429	32	,920		

---

παρέχονται στο σχολείο Total		
μου ανταποκρίνονται στη		
ζήτηση της τοπικής	31,886	34
αγοράς εργασίας.		

---

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος ομοιογένειας (Πίνακας 24, Παράρτημα) από τον οποίο δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διασπορές μεταξύ των κατηγοριών. Με βάση τα sig values του παραπάνω πίνακα ( $>0,05$ ) αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση για τις ερευνητικές υποθέσεις 1 & 2.

### **Ερευνητικές υποθέσεις 3 & 4**

#### 3η Ερευνητική υπόθεση

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων

H<sub>1</sub>: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων

#### 4η Ερευνητική υπόθεση

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων

H<sub>1</sub>: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων

### Πίνακας 26: Συσχετίσεις

	15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί	16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.
15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί	1	,494**
16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.	,494**	1
17. Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.	,430**	,374**

Παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων ( $r=.430$ ). Επιπλέον υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων ( $r=.374$ ). Με βάση το παραπάνω αποτέλεσμα καταλήγουμε στην απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων για τις ερευνητικές υποθέσεις 3 & 4.

Πίνακας 27: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την πληρότητα της επαγγελματικής κατάρτισης

Model	Unstandardized		Standardized		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta	Coefficients		
(Constant)	-1,168	,594			-1,967	,052

16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.	,298	,101	,256	2,944	,004
17. Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.	,221	,079	,234	2,779	,007
19. Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.	,351	,089	,347	3,951	,000
21. Θεωρώ ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο.	,226	,073	,242	3,076	,003
22. Θεωρώ ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή.	,319	,088	,287	3,638	,000
23. Θεωρώ ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών.	,214	,100	,185	2,130	,036
30. Εφαρμόζω εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.	-,278	,118	-,199	-2,368	,020

Στον παραπάνω πίνακα πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την πληρότητα της επαγγελματικής κατάρτισης και ανεξάρτητες τις ερωτήσεις 16-31 του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος backward για την εύρεση του καταλληλότερου



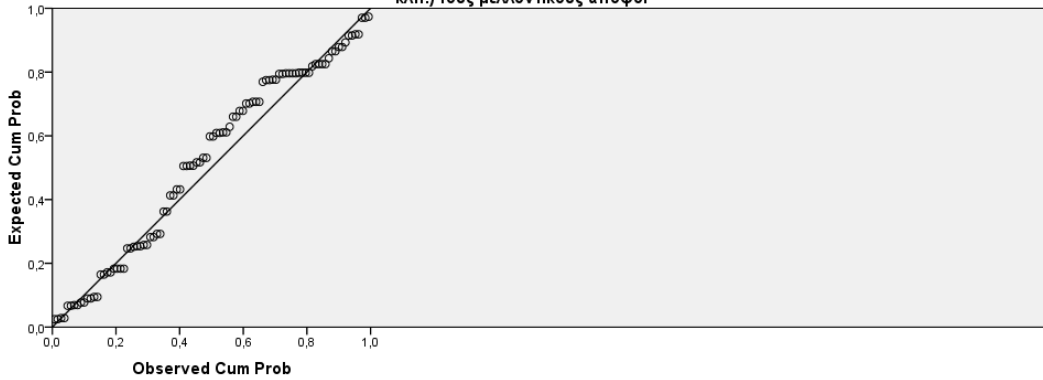
μοντέλου. Το μοντέλο που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντικό ( $F(7,85)=13,523$ ,  $p=.000$ ). ο συντελεστής προσδιορισμού ήταν ίσος με  $R^2=.527$ . Αυτό σημαίνει ότι το 52,7% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής εξηγείται από τις ανεξάρτητες.

Οι ερωτήσεις ‘Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.’, ‘Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.’, ‘Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.’, ‘Θεωρώ ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο.’, ‘Θεωρώ ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή.’, ‘Θεωρώ ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών.’ και ‘Εφαρμόζω εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.’ προέκυψαν όλες να είναι στατιστικά σημαντικές.

Πιο συγκεκριμένα για μονάδα αύξησης του βαθμού συμφωνίας σε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις υπάρχει μεταβολή του βαθμού συμφωνίας για την πληρότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά 0,298, 0,221, 0,351, 0,226, 0,319, 0,214 και -0,219 αντίστοιχα. Ακόμα ο δείκτης Durbin Watson ήταν ίσος με 1,11 που σημαίνει ότι δεν υπάρχει πρόβλημα αυτοσυσχέτισης (αποδεκτές τιμές 1-3). Ακόμα από τα παρακάτω δύο γραφήματα δεν παρατηρούμε κάποιο έντονο πρόβλημα κανονικότητας ενώ η συσχέτισή μας δείχνει ότι βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα γιατί σαφώς δεν έχουμε γραμμική μορφή

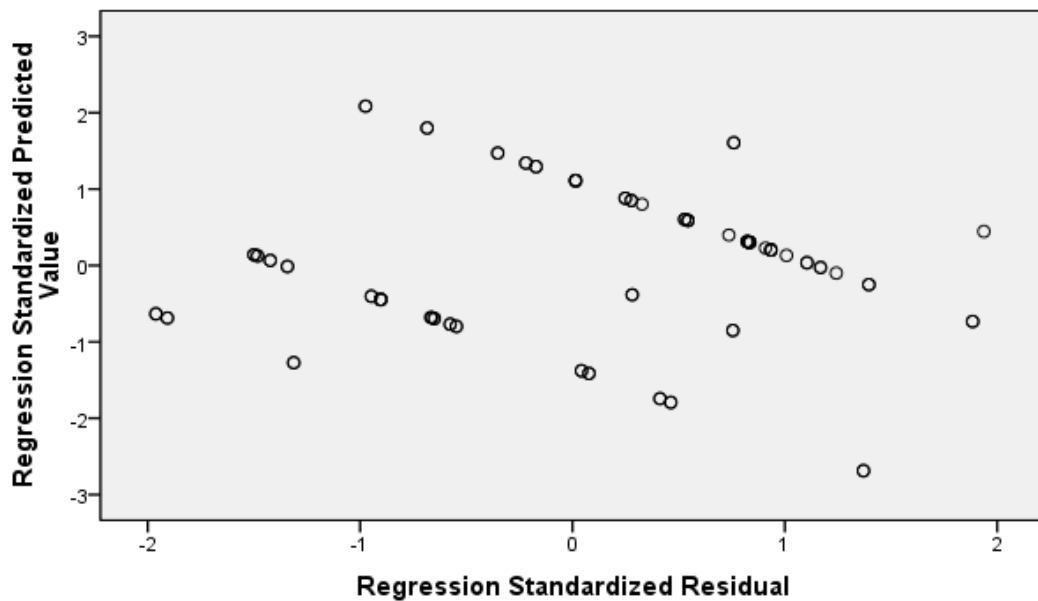
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: 15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί



Scatterplot

Dependent Variable: 15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί



### Ερμηνεία συντελεστή της ευθείας παλινδρόμησης

0,298 θεώρησαν ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους.

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας, στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών και εφάρμοσαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό τότε η πληρότητα της επαγγελματικής κατάρτισης θα αυξηθεί κατά 0,351 0,226 θεώρησαν ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας, στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι οι

συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών και εφάρμοσαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο τότε η πληρότητα της επαγγελματικής κατάρτισης θα αυξηθεί κατά 0,226.

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας, στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο, θεώρησαν ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών και εφάρμοσαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν στο σχολείο τους οι μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή τότε η πληρότητα της επαγγελματικής κατάρτισης θα αυξηθεί κατά 0,319

0,214 θεώρησαν ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας, στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο, θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή και εφάρμοσαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών τότε η πληρότητα της επαγγελματικής κατάρτισης θα αυξηθεί κατά 0,214.

-0,219 εφάρμοσαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας, στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή και θεώρησαν ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση

της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών τότε η πληρότητα της επαγγελματικής κατάρτισης θα μειωθεί κατά -,219.

Πίνακας 28: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς

Model	Unstandardized		Standardized		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta	Coefficients		
(Constant)	1,264	,500			2,528	,013
17. Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.	,317	,066	,391		4,783	,000
18. Θεωρώ ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο μου εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση.	-,411	,089	-,377		-4,606	,000
19. Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.	,705	,145	,810		4,849	,000
20. Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό	-,347	,126	-,427		-2,757	,007
22. Θεωρώ ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή.	,194	,086	,203		2,258	,027

24. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο μου οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού	,387	,137	,363	2,812	,006
25. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο μου η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου	-,509	,144	-,451	-3,528	,001
26. Θεωρώ ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	,224	,069	,295	3,246	,002
15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί	,203	,079	,236	2,572	,012

Στον παραπάνω πίνακα πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της αγοράς και ανεξάρτητες τις ερωτήσεις 15 και 17-31 του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος backward για την εύρεση του καταλληλότερου μοντέλου. Το μοντέλο που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντικό ( $F(9,83)=13,547$ ,  $p=.000$ ). ο συντελεστής προσδιορισμού ήταν ίσος με  $R^2=.595$ . Αυτό σημαίνει ότι το 59,5% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητές εξηγείται από τις ανεξάρτητες.

Οι ερωτήσεις ‘Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.’, ‘Θεωρώ ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο μου εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση’, ‘Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.’, ‘Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου

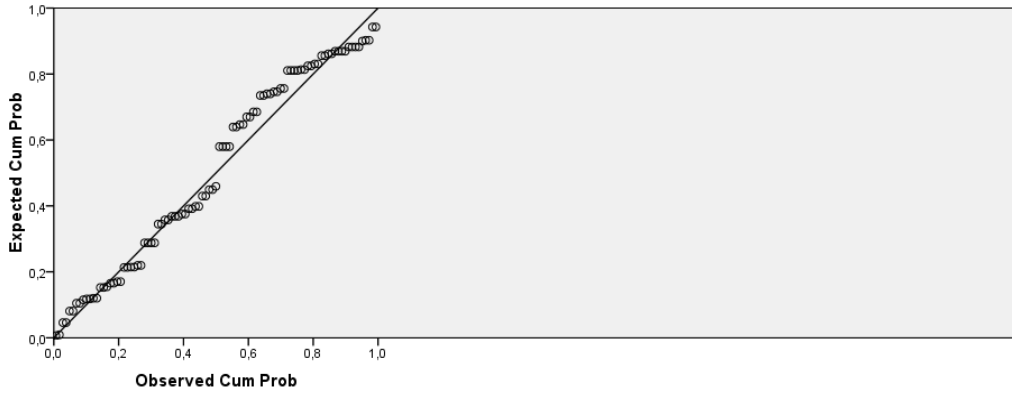
εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό', 'Θεωρώ ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή', 'Θεωρώ ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο μου οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού', 'Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο μου η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου', 'Θεωρώ ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών' και 'Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' προέκυψαν όλες να είναι στατιστικά σημαντικές.

Πιο συγκεκριμένα για μονάδα αύξησης του βαθμού συμφωνίας σε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις υπάρχει μεταβολή του βαθμού συμφωνίας για τον βαθμό ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της αγοράς κατά 0,317, -0,411, 0,705, -,347, 0,194, 0,387, -0,509, 0,224 και 0,203 αντίστοιχα. Ακόμα ο δείκτης Durbin Watson ήταν ίσος με 1,59 που σημαίνει ότι δεν υπάρχει πρόβλημα αυτοσυσχέτισης (αποδεκτές τιμές 1-3). Ακόμα από τα παρακάτω δύο γραφήματα δεν παρατηρούμε κάποιο έντονο πρόβλημα κανονικότητας και ενώ η συσχέτισή μας δείχνει ότι βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα γιατί σαφώς δεν έχουμε γραμμική μορφή



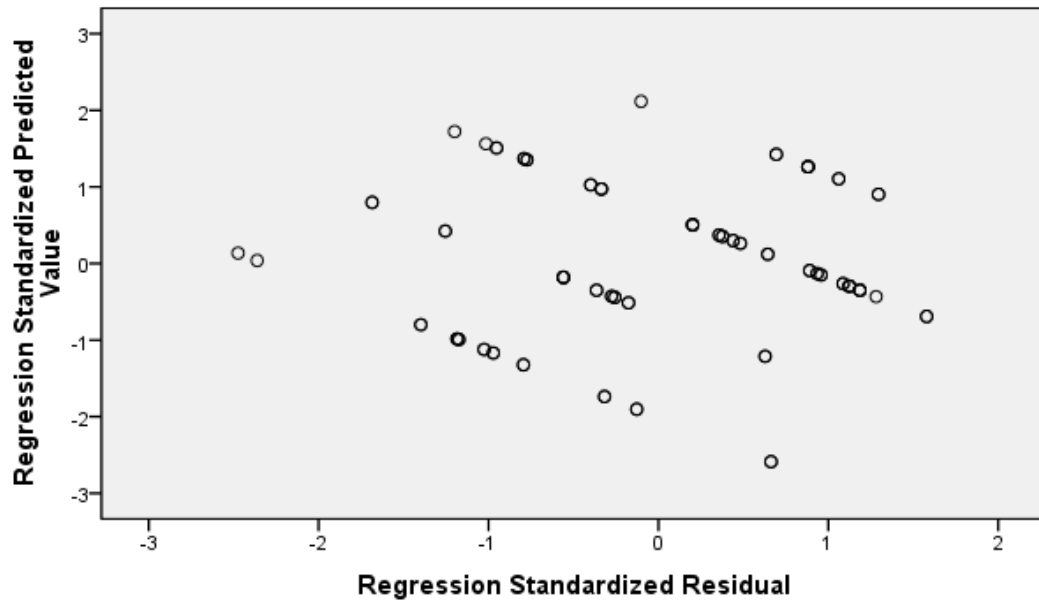
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: 16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.



Scatterplot

Dependent Variable: 16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.



### Ερμηνεία συντελεστή της ευθείας παλινδρόμησης

0,317 θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα αυξηθεί κατά 0,317.

-0,411 θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους

εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα μειωθεί κατά - 0,411.

0,705 θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του

ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό ...τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα αυξηθεί κατά 0,705.

-,347 θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση

προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα μειωθεί κατά -,347.

0,194 θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της

τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα αυξηθεί κατά 0,194

0,387 θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα αυξηθεί κατά 0,387.

-0,509 θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου'

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική

περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα μειωθεί κατά -,509.

0,224 θεώρησαν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το

επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου' και θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους' τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα αυξηθεί κατά ,224.

0,203 θεώρησαν ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους

Εάν έχουμε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεώρησαν ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, θεώρησαν ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θεώρησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, θεώρησαν ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο τους η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου και θεώρησαν ότι



υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τότε εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών μετρούμενη σε κλίμακα αυξηθεί κατά μία μονάδα για το αν η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους τότε η ανταποκρισιμότητα στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας των ειδικοτήτων που παρέχονται στο σχολείο θα αυξηθεί κατά 0,203.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ
<p>1. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό κατά τον οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή της Δημόσιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ακολουθούν το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων</p>	<p>Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους.</p> <p>H1: Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση</p>	<p>Εκπαίδευση στην ΕΑΕ και</p> <p>15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους</p>	<p>ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ</p>	<p>ΑΠΟΡΡΙΨΗ</p>

	<p>προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους.</p>	<p>παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους</p>	
<p>2. Να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων στην προσωπική ευημερία</p>	<p>Ho: Δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.</p>	<p>Εκπαίδευση στην ΕΑΕ και 16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασία</p>	<p>ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ</p>

	<p>H1: Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) ως προς το αν οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.</p>	<p>Εκπαίδευση στην ΕΑΕ και 16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας</p>	<p>ΑΠΟΡΡΙΨΗ</p>
<p>3. Να εξεταστούν οι πολιτικές που προτείνει ο ΟΟΣΑ</p>	<p>Hο: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων</p>	<p>Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους</p> <p>Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου</p>	<p>ΑΠΟΡΡΙΨΗ</p>

	<p>H1: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων</p>	<p>ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.</p> <p>Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.</p> <p>Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους</p> <p>Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.</p> <p>Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την</p>	<p>ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ</p>
--	--	---	--------------------

		επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.	
4. Να εξεταστούν οι αντιλήψεις και των καθηγητών σχετικά με τα μοντέλα που εφαρμόστηκαν σε διεθνές επίπεδο σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα προηγούμενων χωρών	<p>Ho: Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων</p> <p>H1: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων</p>	<p>Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους</p> <p>Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.</p> <p>Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.</p> <p>Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική</p>	<p>ΑΠΟΡΡΙΨΗ</p> <p>ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ</p>

		<p>εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους</p> <p>Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.</p> <p>Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.</p>	
--	--	--	--

### 9.3 Ποσοτική έρευνα (2)

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται μέσω περιγραφικής στατιστικής οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

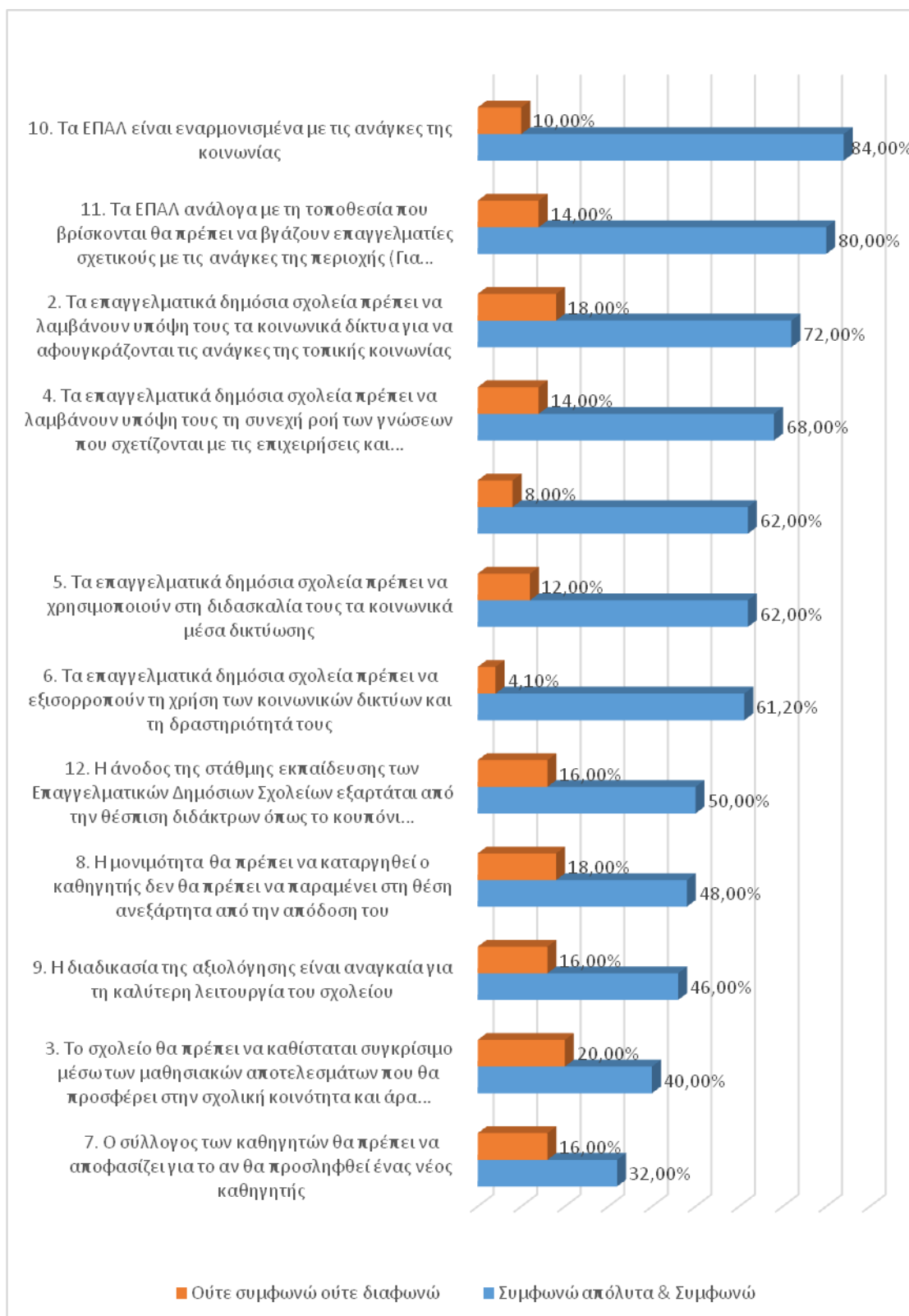
Πίνακας 2

#### Απόψεις εκπαιδευτικών

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Δεν έχω άποψη		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία θα πρέπει να αναζητούν τα κενά και τις ευκαιρίες του ανταγωνισμού και βάσει αυτών να αναδιαμορφώσουν το Αναλυτικό του Πρόγραμμα	12	24,0%	4	8,0%	28	56,0%	3	6,0%		
2. Τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα κοινωνικά δίκτυα για να αφουγκράζονται τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας	5	10,0%	9	18,0%	24	48,0%	12	24,0%		
3. Το σχολείο θα πρέπει να καθίσταται συγκρίσιμο μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων που θα προσφέρει στην κοινότητα και άρα ανταγωνιστικό ως προς τα όμορα	18	36,0%	10	20,0%	14	28,0%	6	12,0%		
4. Τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη συνεχή ροή των γνώσεων που σχετίζονται με τις επιχειρήσεις και προέρχονται από τα κοινωνικά μέσα και βάσει αυτών να διδάσκουν τους μαθητές τους	1	2,0%	8	16,0%	7	14,0%	26	52,0%	8	16,0%
5. Τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης	0	0,0%	13	26,0%	6	12,0%	24	48,0%	7	14,0%
6. Τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να εξισορροπούν τη χρήση των κοινωνικών δικτύων και τη δραστηριότητά τους	4	8,2%	13	26,5%	2	4,1%	25	51,0%	5	10,2%
7. Ο σύλλογος των καθηγητών θα πρέπει να αποφασίζει για το αν θα προσληφθεί ένας νέος καθηγητής	5	10,0%	21	42,0%	8	16,0%	12	24,0%	4	8,0%
8. Η μονιμότητα θα πρέπει να καταργηθεί ο καθηγητής δεν θα πρέπει να παραμένει στη θέση ανεξάρτητα από την απόδοσή του	0	0,0%	17	34,0%	9	18,0%	11	22,0%	13	26,0%
9. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αναγκαία για τη καλύτερη λειτουργία του σχολείου	0	0,0%	19	38,0%	8	16,0%	19	38,0%	4	8,0%
10. Τα ΕΠΑΛ είναι εναρμονισμένα με τις ανάγκες της κοινωνίας	0	0,0%	3	6,0%	5	10,0%	17	34,0%	25	50,0%
11. Τα ΕΠΑΛ ανάλογα με τη τοποθεσία που βρίσκονται θα πρέπει να βγάζουν επαγγελματίες σχετικούς με τις ανάγκες της περιοχής (Για παράδειγμα αν βρισκόμαστε στην Λάρισα που είναι αγροτική περιοχή το ΕΠΑΛ πρέπει να βγάζει Γεωπόνους)	0	0,0%	3	6,0%	7	14,0%	17	34,0%	23	46,0%
12. Η άνοδος της στάθμης εκπαίδευσης των Επαγγελματικών Δημόσιων Σχολείων εξαρτάται από την θέσπιση διδάκτρων όπως το κουπόνι εκπαίδευσης.	2	4,0%	15	30,0%	8	16,0%	10	20,0%	15	30,0%



Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 84% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα ΕΠΑΛ είναι εναρμονισμένα με τις ανάγκες της κοινωνίας, το 80% θεωρεί πως τα ΕΠΑΛ ανάλογα με τη τοποθεσία που βρίσκονται θα πρέπει να βγάζουν επαγγελματίες σχετικούς με τις ανάγκες της περιοχής (Για παράδειγμα αν βρισκόμαστε στην Λάρισα που είναι αγροτική περιοχή το ΕΠΑΛ πρέπει να βγάζει Γεωπόνους), το 72% θεωρεί πως τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα κοινωνικά δίκτυα για να αφουγκράζονται τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, το 68% θεωρεί πως τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη συνεχή ροή των γνώσεων που σχετίζονται με τις επιχειρήσεις και προέρχονται από τα κοινωνικά μέσα και βάσει αυτών να διδάσκουν τους μαθητές τους, το 62% θεωρεί πως τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία θα πρέπει να αναζητούν τα κενά και τις ευκαιρίες του ανταγωνισμού και βάσει αυτών να αναδιαμορφώσουν το Αναλυτικό του Πρόγραμμα , το 62% θεωρεί πως τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, το 61,2% θεωρεί πως τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να εξισορροπούν τη χρήση των κοινωνικών δικτύων και τη δραστηριότητά τους, το 50% θεωρεί πως η άνοδος της στάθμης εκπαίδευσης των Επαγγελματικών Δημόσιων Σχολείων εξαρτάται από την θέσπιση διδάκτρων όπως το κουπόνι εκπαίδευσης, το 48% θεωρεί πως η μονιμότητα θα πρέπει να καταργηθεί ο καθηγητής δεν θα πρέπει να παραμένει στη θέση ανεξάρτητα από την απόδοση του, το 46% θεωρεί πως η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αναγκαία για τη καλύτερη λειτουργία του σχολείου, το 40% θεωρεί πως το σχολείο θα πρέπει να καθίσταται συγκρίσιμο μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων που θα προσφέρει στην σχολική κοινότητα και άρα ανταγωνιστικό ως προς τα όμορα και το 32% θεωρεί πως ο σύλλογος των καθηγητών θα πρέπει να αποφασίζει για το αν θα προσληφθεί ένας νέος καθηγητής.



## Συμπεράσματα

Από την πρώτη ποσοτική έρευνα προέκυψε ότι η πλειοψηφία των μαθητών στα σχολεία ΕΠΑΛ είναι αγόρια σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Στα σχολεία του δείγματος προσφέρονται 27 διαφορετικές ειδικότητες σε 13 τομείς. Οι τομείς με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ήταν της μηχανολογίας, ο ναυτικός-ναυτιλιακός, της γεωπονίας, της υγείας και πρόνοιας και της πληροφορικής.

Ακόμα οι ειδικότητες με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ήταν οι μηχανικοί του εμπορικού ναυτικού, της τεχνολογίας τροφίμων και ποτών, οχημάτων και η νοσηλευτική. Επιπλέον το 40% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι παρέχεται η υπηρεσία του ειδικού βοηθητικού προσωπικού στα σχολεία του δείγματος, το 48,9% του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού, το 22,2% του νοσηλευτή, το 11,1% του ψυχολόγου και το 8,9% του συμβούλου εργασίας.

Μάλιστα η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε ότι το κτίριο του σχολείου είναι αυτόνομο με αυτόνομο αύλειο χώρο. Ακόμα μέσος αριθμός αιθουσών του σχολείου που αποτελούν εργαστήρια ήταν 11,21. Επιπρόσθετα το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι υλοποιείται αυτή τη στιγμή ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης η εργασία μέσα στο σχολείο.

Σχετικά με τα επαγγελματικά λύκεια και την λειτουργία τους βρέθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να συμφωνεί ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο τους οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και του επαγγελματικού λειτουργού. Επιπλέον στα σχολεία του δείγματος τα τμήματα απαρτίζονται από μαθητές με διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών με αποτέλεσμα η ετερογένεια των αναγκών να υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σε πολλά επίπεδα.

Ακόμα τα 2/3 των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο τους εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση, οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας και ότι υπάρχουν στο σχολείο τους μαθητές που

αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή, οι συνθήκες στέγασης του σχολείου τους εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό και η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο τους προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους.

Επίσης οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σχεδόν ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών και στο σχολείο τους υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων. Επιπρόσθετα βρέθηκε τα 2/3 των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν οι ίδιοι τουλάχιστον τις περισσότερες φορές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων μαθητών. Οι μισοί ανέφεραν ότι οι καθηγητές τουλάχιστον τις περισσότερες φορές εφαρμόζουν μορφές διδασκαλίας για να ανταποκριθούν στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους. Η ανάγκη για επιμόρφωση, για να ανταποκριθούν πληρέστερα στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη σχολική δομή αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρον στοιχείο ήταν ότι τα 2/3 των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι έχουν διαπιστώσει ότι οι γονείς που έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους δεν είναι πρόθυμοι για συνεργασία. Τέλος βρέθηκε το 42% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι η εκπαίδευση σε πραγματικό εργασιακό χώρο με εποπτεία προωθεί στο μέγιστο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, το 28% ανέφερε τον θεσμό της μαθητείας, το 21% την εργασία μέσα στο σχολείο το 18% τη μερική φοίτηση-μερική εργασία και το 9% την υποστηριζόμενη αποκατάσταση αποφοίτων.

Από την επαγωγική στατιστική βρέθηκε ότι δεχόμαστε την 1η και 2η υπόθεση. Δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) για το αν η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους. Επίσης δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των διαφορετικών μορφωτικών επιπέδων (μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ, Ετήσια επιμόρφωση, Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ) για το αν οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.

Όμως η 3η και η 4η υπόθεση απορρίπτεται καθώς βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της πληρότητας της επαγγελματικής κατάρτισης και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων. Επιπλέον βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ανταποκρισιμότητας των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς και της υλοποίησης δράσεων και προγραμμάτων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων

Ακόμα από τις πολλαπλές παλινδρομήσεις προκύπτουν τα εξής: οι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την πληρότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν οι ερωτήσεις ‘οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.’, ‘Στο σχολείο υλοποιούνται δράσεις με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.’, ‘οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.’, ‘για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο.’, ‘υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή.’, ‘η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και

όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών.’ και ‘Εφαρμόζω εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.’

Και οι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την ανταποκρισιμότητα των ειδικοτήτων στη ζήτηση της τοπικής αγοράς ήταν οι ερωτήσεις ‘Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.’, ‘ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο μου εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση’, ‘οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.’, ‘οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό’, ‘υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή’, ‘τι είναι απαραίτητες στο σχολείο μου οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού’, ‘είναι απαραίτητη στο σχολείο μου η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου’, ‘υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών’ και ‘η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους’ προέκυψαν όλες να είναι στατιστικά σημαντικές.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει ότι πρέπει να υπάρξει ένας διαχωρισμός των μαθητών, σε αυτούς που μπορούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητάς τους, και σε αυτούς που δεν μπορούν, ώστε οι τελευταίοι να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή. Παράλληλα πρέπει να δοθούν πόροι ώστε να δημιουργηθεί επαρκές και κατάλληλο διδακτικό υλικό στα επαγγελματικά λύκεια. Άλλο ένα σημείο που πρέπει να διορθωθεί προκειμένου να λάβει άμεσα πρακτική εφαρμογή είναι η ύπαρξη κατάλληλου επαγγελματικού

προσανατολισμού ώστε οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών να είναι καθαρά προσωπικές επιλογές και όχι επιλογές των καθηγητών ή των οικογενειών τους. μόνον έτσι επιτυγχάνεται η προσωπική ευημερία του μαθητή καθώς αυτός θα ακολουθήσει ένα επάγγελμα που τον ενδιαφέρει άμεσα. Τέλος θα πρέπει να υπάρξουν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί να ανταποκριθούν πλήρως στο ρόλο τους.

### **Σύγκριση των ερευνών**

Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ότι σύμφωνα με τους εργαζόμενους σε εταιρίες τα τεχνικά επαγγελματικά λύκεια δυστυχώς δεν αφογκράζονται σήμερα της ανάγκες της αγοράς. Χαρακτηριστικό είναι ότι καμία από τις υπό μελέτη εταιρίες δεν συνεργάζεται με κάποιο ΕΠΑΛ για την εύρεση εργαζομένων. Ως εκ τούτου θεωρούν ότι το κράτος οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να προσαρμόσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τον αριθμό των μαθητών ώστε να μην υπάρχει κορεσμός ή υπερπροσφορά απόφοιτων σε κάποιους τομείς. Επίσης οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως δεν υπάρχει στρατηγική στην προετοιμασία των μαθητών. Συμφωνούν πως ενώ παρέχονται στους μαθητές τεχνικές γνώσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στο τεχνικό κομμάτι του επαγγέλματος που θα επιλέξουν, υπάρχει κενό ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Από την άλλη πλευρά δεν παρατηρείται κάποια στρατηγική ως προς τα ΕΠΑΛ να εμψύχουν στους μαθητές τους κουλτούρα “business”.

Οι ερωτώμενοι προτείνουν την ένταξη project τα οποία θα πρέπει να γίνονται σε συνεργασία των σχολείων με τις εταιρίες της περιοχής, περισσότερες επισκέψεις των σχολείων σε εταιρίες – εργοστάσια για να βλέπουν οι μαθητές από κοντά το αντικείμενο εργασίας που σπουδάζουν, επιδοτούμενα σεμινάρια στο χώρο των επιχειρήσεων, αλλά και επαφή των διδασκόντων με τη αγορά μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης σε συνεργασία με εκπροσώπους της αγοράς.

Τέλος αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό θεωρούν πως οι καθηγητές θα πρέπει να είναι ικανοί να ενημερώσουν τα παιδιά με τα νέα

επαγγέλματα, τα επαγγέλματα αιχμής και να τους εξηγήσουν με λεπτομέρεια το κάθε αντικείμενο εργασίας. Σήμερα θεωρούν πως δεν υπάρχει αξιόλογος επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία, παρά μόνο φιλότιμες προσπάθειες εκπαιδευτικών. Τέλος βάσει ενός ερωτώμενου θα πρέπει να υπάρξει ισορροπημένη εκπαίδευση και κατάρτιση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, συνδέοντας τις εταιρίες με τα ΕΠΑΛ. Χαρακτηριστικό είναι ότι καμία εταιρία δεν αναπτύσσει κάποια προγράμματα καριέρας στα οποία συμμετέχουν μαθητές και φοιτητές. από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως απαιτείται μια γενικότερη αλλαγή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΕΠΑΛ, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ θεωρούν πως οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο τους ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας. Παρόλα αυτά κάποιοι μαθητές αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή. Στο σημείο αυτό υποβόσκει η αναγκαιότητα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, η οποία σήμερα εκλείπει στη χώρα μας και η οποία αναφέρθηκε και από τους ερωτώμενους της ποιοτικής έρευνας.

Ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης των δύο ερευνών είναι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στα υπό μελέτη σχολεία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοίτους. Επίσης από την ποσοτική έρευνα διαπιστώθηκε ότι στα υπό μελέτη σχολεία υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.

Σημείο σύγκλισης των δύο ερευνών αποτελεί η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ για να ανταποκριθούν πληρέστερα στο ρόλο τους. Επίσης οι ερωτώμενοι και των δύο ερευνών θεωρούν πως η εκπαίδευση σε πραγματικό εργασιακό χώρο με εποπτεία προωθεί στο μέγιστο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.



### **Συμπεράσματα από την δεύτερη ποσοτική έρευνα**

Από την δεύτερη ποσοτική έρευνα προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε πως τα ΕΠΑΛ είναι εναρμονισμένα με τις ανάγκες της κοινωνίας, τα ΕΠΑΛ ανάλογα με τη τοποθεσία που βρίσκονται θα πρέπει να βγάζουν επαγγελματίες σχετικούς με τις ανάγκες της περιοχής (Για παράδειγμα αν βρισκόμαστε στην Λάρισα που είναι αγροτική περιοχή το ΕΠΑΛ πρέπει να βγάζει Γεωπόνους), τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα κοινωνικά δίκτυα για να αφουγκράζονται τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη συνεχή ροή των γνώσεων που σχετίζονται με τις επιχειρήσεις και προέρχονται από τα κοινωνικά μέσα και βάσει αυτών να διδάσκουν τους μαθητές τους, τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία θα πρέπει να αναζητούν τα κενά και τις ευκαιρίες του ανταγωνισμού και βάσει αυτών να αναδιαμορφώσουν το Αναλυτικό του Πρόγραμμα, τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης και τα επαγγελματικά δημόσια σχολεία πρέπει να εξισορροπούν τη χρήση των κοινωνικών δικτύων και τη δραστηριότητά τους. Επιπλέον η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η άνοδος της στάθμης εκπαίδευσης των Επαγγελματικών Δημόσιων Σχολείων εξαρτάται από την θέσπιση διδάκτρων όπως το κουπόνι εκπαίδευσης, η μονιμότητα θα πρέπει να καταργηθεί, ο καθηγητής δεν θα πρέπει να παραμένει στη θέση ανεξάρτητα από την απόδοση του και η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αναγκαία για τη καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Τέλος μια σημαντική μειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως το σχολείο θα πρέπει να καθίσταται συγκρίσιμο μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων που θα προσφέρει στην σχολική κοινότητα και άρα ανταγωνιστικό ως προς τα όμορα και πως ο σύλλογος των καθηγητών θα πρέπει να αποφασίζει για το αν θα προσληφθεί ένας νέος καθηγητής.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως βάση της τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν και να διεξαχθεί περαιτέρω αναλυτική και σε βάθος έρευνα στα επαγγελματικά εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και στην κοινωνία, σχετικά με το κατά πόσο είναι εφικτή η εναρμόνιση των κανόνων λειτουργίας τους σύμφωνα με τις αρχές λειτουργίας ενός κοινωνικού επιχειρηματικού κέντρου και εάν αυτό θα είχε σαν αποτέλεσμα την βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος προσφέροντας πολλαπλά οφέλη στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση της χώρας μας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Akbulut, A.Y., and Looney, C. A. (2007). *Their Aspirations Are Our Possibilities: Inspiring Students to Pursue Computing Degrees*. Communications of the ACM
- Akwagyiram, A. (2008). "How effective is social enterprise?" August 27: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/7559138.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/7559138.stm)
- Almeida, R., Behrman, J., & Robalino, D. (2012). *The right skills for the job? Rethinking training policies for workers*. World Bank Publications, World Bank, Washington, DC.
- Australian Government (2015). Vocational Education and Training Reform. [Online] Διαθέσιμο από: <http://www.australia.gov.au/information-and-services/education-and-training/vocational-education-and-training> . (Ανακτήθηκε: 22/02/2016) .
- Badea, L., Pociovalisteanu, D.M. (2013). Prosperity and Education: an indissoluble connection? JEL classification: I00, I31, O10, Romania.
- Bergson, A. (1938). A Formulation of certain aspects of Welfare Economics. The Quarterly Journal of Economics, Vol. 52 (February), pp. 310-334.
- Brinia,V. (2011). "Male educational leadership in Greek primary schools". International Journal of Educational Management, Vol. 25 Iss 2 pp. 164 – 185.
- Büchel, F. (2002), "Successful apprenticeship- to-work transitions", International Journal of Manpower, Vol. 23 Iss 5 pp. 394 – 410.
- C.I. (2008), Education and Economic Prosperity, Montgomery County Community College, Distinguished Lecture Series. [Online]. Διαθέσιμο από: [http://www.philadelphiafed.org/publications/speeches/plosser/2008/04-16-08\\_montco-college.cfm](http://www.philadelphiafed.org/publications/speeches/plosser/2008/04-16-08_montco-college.cfm). (Ανακτήθηκε: 02/02/2016).
- Caldwell, B.J. (2008). *Reconceptualizing the Self-managing School*. Educational Management Administration & Leadership. SAGE: London, New York.
- Canadian Information Centre for International Credentials (2009). *Post-secondary Education Systems in Canada: An Overview*. Toronto: CICIC

- Careertech (2014). CTE Vision. [Online] Διαθέσιμο από: <https://www.acteonline.org/eventcalendar.aspx?id=5637>. (Ανακτήθηκε: 10/02/2016).
- CEDEFOP. (2009). Accreditation and quality assurance in vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2011). Vocational Education and Training at Higher Qualification Levels. Research Paper No. 15. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2012). Necessary conditions for ECVET implementation. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2013). Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013. Working Paper No. 22. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2014). Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters. Research Paper No. 39. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2014). Refernet-Country Data. [Online] Διαθέσιμο από: <http://www.cedefop.europa.eu/en/country-data>. (Ανακτήθηκε: 10/02/2016).
- CEDEFOP. (2014). Μια ματιά στην ΕΕΚ στην Ελλάδα. Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chang, G.C. (2006). *Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps*. UNESCO: Education Sector, Georgia.
- Clark, C. and Ucak, S. (2006). *RISE: For-profit Social Entrepreneur Report*. New York: Columbia Business School.
- Cooley, C. H. (2008). *Human Nature and the Social Order*: Kindle Edition. Evergreen Review Inc. March 18. ASIN: B004GKM2KQ

- Corrales, J. (1999). *The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand- Overcoming Institutional Blocks*. The Education Reform and Management Series Vol. II . No. 1, The World Bank Publications.
- Council of Ministers of Education, Canada (2008). *Learn Canada 2020 - Joint Declaration Provincial and Territorial Ministers of Education*. Toronto: CMEC.
- Damme, D. V. (2014), *How Closely is the Distribution of Skills Related to Countries' Overall Level of Social Inequality and Economic Prosperity?* OECD Education Working Papers, No. 105, OECD Publishing. [Online] Διαθέσιμο από: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxvd5rk3tnx-en>. (Ανακτήθηκε: 22/12/2016).
- Dannenber, M., Barry, M.N. (2015). *Resources and Reform: The Obama Administration's Higher Education Legacy and the 45th President's Challenge*. Education Reform Now Brochure.
- Davies, B. (2002). "Rethinking schools and school leadership for the twenty-first century: changes and challenges", *International Journal of Educational Management*, Vol. 16 Iss 4 pp. 196 – 206.
- Department of Education, Science and Training (2007). *Country Background Report prepared for the OECD activity on Recognition of Non-formal and Informal Learning*. Paris: Organization for Economic Co-operation Development.
- Duignan, P. (1986). *Research on Effective schooling: some implications for school improvement*. *Journal of Educational Administration*, Vol. 24 Iss 1 pp. 59 – 73.
- Enders, J., de Boer, H.F. & Westerheijden, D.F. (eds). (2011). *Reform of Higher Education in Europe*. Sense Publisher: Rotterdam.
- EUROPA, EU LAW AND PABLICATIONS. (2012). *Η διαδικασία της Κοπεγχάγης: ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. [Online]. Απρίλιος 2012. Διαθέσιμο από:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Aef0018>.  
(Ανακτήθηκε: 11/02/2016).

EUROPA, EU LAW AND PUBLICATIONS. (2015). Ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET). [Online]. Σεπτέμβριος 2015. Διαθέσιμο από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:c11107>. (Ανακτήθηκε: 22/02/2016).

European Commission (2011a). Attitudes towards vocational education and training. Special Eurobarometer; No 369. [Online]. Διαθέσιμο από: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_369\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_369_en.pdf).  
(Ανακτήθηκε: 02/03/2016).

European Commission (2011b). Youth on the move: analytical report. Flash Eurobarometer; No 319b. [Online]. Διαθέσιμο από: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_319b\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_319b_en.pdf). (Ανακτήθηκε: 02/03/2016).

European Commission, 2014b, p. 41.

EUROPEAN COMMISSION, EDUCATION AND CULTURE: Lifelong Learning- Vocational training and Adult Education. (2012). Fundamentals of Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat (2011). Unemployment rate by levels of educational attainment. 2011 Statistics explained. [Online]. Διαθέσιμο από: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php?title=File:Unemployment\\_rate\\_by\\_level\\_of\\_educational\\_attainment,\\_2011\\_\(%25\).png&filetimestamp=20120502102346#file](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Unemployment_rate_by_level_of_educational_attainment,_2011_(%25).png&filetimestamp=20120502102346#file). (Ανακτήθηκε: 03/03/2016).

Eurostat. (2015). Quality of life in Europe - facts and views - overall life satisfaction. [Online] Διαθέσιμο από: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

explained/index.php/Quality\_of\_life\_in\_Europe\_-\_facts\_and\_views\_-\_  
\_overall\_life\_satisfaction#cite\_note-5. (Ανακτήθηκε: 13/02/2016).

Flash Eurobarometer 354, 2012, p. 117.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Sage.

future-economy/.

Galbraith, J. R. (1987). *Organization design*. In J. W. Lorsch (Ed.). *Handbook of organizational behavior* (pp. 343-357). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Garruste, C. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*. European Commission: JRC-IPSC, Italy.

Gounari, P., Grollios, G. (2012). *Educational reform in Greece: Central concepts and a critique*. *Journal of Pedagogy* 3, (2), pp. 303-318.

Gowndarajan, . (1989) *Implementing competitive strategies at the business unit level: implications of matching managers to strategies*. *Strategic Management Journal*, 10, 251-269.

Green, K (2012). *Common Career Technical Core; Common Standards, Common Vision for CTE*. In *Techniques*, 87(6), pp. 44-47.

Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations* (10th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Grollmann, P. (2008). *Professional competence as a benchmark for a European space of vocational education and training*. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32 Iss 2/3 pp. 138 – 156.

Guellec, D. and B. van Pottelsberghe de la Potterie (2001), “R&D and Productivity Growth: Panel Data Analysis of 16 OECD Countries,” *OECD Science, Technology and Industry Working Papers* 2001/3, OECD Publishing.

Hage, J. (1965). *An axiomatic theory of organizations*. *Administrative Science Quarterly*, 10, 289-320.

Hall, R. H., & Tolbert, P. S. (2009). *Organizations: structures, processes, and outcomes* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Hamm, S. (2008). "Capitalism with a Human Face." Bloomberg Businessweek, November 25, [http://www.businessweek.com/magazine/content/08\\_49/b4111048005937.htm](http://www.businessweek.com/magazine/content/08_49/b4111048005937.htm)
- Hancock B., Windridge K. and Ockleford E. (2007) An introduction to qualitative research, Trend RDSU
- Harden, B. (2011). With workplace training, Japan's Kosen colleges bridge 'skills gap'. The Hechinger Report (October 16th, 2011). [Online] Διαθέσιμο από: <http://hechingerreport.org/with-workplace-training-japans-kosen-colleges-bridge-skills-gap/>. (Ανακτήθηκε: 22/02/2016).
- Harris, S. (2005). *The End of Faith: Religion, Terror and the Future of Reason*. New York: Norton
- Hayden, C. (2003). Responding to exclusion from school in England. *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 Iss 6 pp. 626 – 639.
- Hooley, Graham, Nigel Piercy, and Brigitte Nicoulaud (2012), *Marketing Strategy and Competitive Positioning* (5th Ed), Essex, England: Prentice Hall.
- Hudson, L., and Ozanne, J. (2000). Alternative Ways of Seeking Knowledge in Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 14(4), pp.508–521
- ICF GHK, 2014, p. 6.
- ITB Working Group. (2008). Vocational education and training in Europe. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32 Iss 2/3 pp. 221 – 234.
- Kerlinger, F. N. and Lee, H. B. (1999). *Foundations of Behavioral Research*. Florence, KY: Wadsworth Publishing/Cengage Learning.
- Lauterbach, U. (2008). Evaluating progress of European vocational education and training systems: indicators in education. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32 Iss 2/3 pp. 201 – 220.
- Legatum Institute (2009), *The 2009 Legatum Prosperity Index. An Inquiry into Global Wealth and Wellbeing*, London, UK, [www.prosperity.com](http://www.prosperity.com).
- Legatum Institute (2010), *The Legatum Prosperity Index Report.2010*, London, UK, [www.prosperity.com](http://www.prosperity.com).



- Legatum Institute (2015), The Legatum Prosperity Index Report.2015, London, UK, www.prosperity.com.
- Lehner, D., & Wurzenberger, J. (2013) Global Education – an educational perspective to cope with globalization?, *Campus-Wide Information Systems*, 30(5), 358-368.
- Lerman, R.I. (2012). Can the United States Expand Apprenticeship? Lessons from Experience, American University Working Paper No. 2012-18.
- Likert, R. (1987). *New Patterns of management*. New York, NY: Garland.
- Lubienski, C. (2006) School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1), 1-27.
- Lubienski, C. (2006). School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework in *School Choice Policies and Outcomes Around the Globe: Philosophical and Empirical Perspectives on Limits to Choice in Liberal Democracies*, The Spencer Foundation, 2005 – 2006.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. O. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Lynch, K. and Walls, J. (2009). *Mission Inc: The Practitioner's Guide to Social Enterprise*. San Francisco: Berrett-Koehler, Inc.
- Mailath, G. and Postlewaite, A. (2006). "Social Assets." *International Economic Review*, 47(4): 1057-1091.
- Masseti, B. (2008). "The Social Entrepreneurship Matrix as 'Tipping Point' for Economic Change." *Emergence: Complexity and Organization*, 10(3): 1-8.
- McCoshan, 2010, p. 14.
- Meyskens, M., Robb-Post, C., Stamp, J., Carsrud, A. and P. Reynolds. (2010). "Social Ventures from a Resource-Based Perspective: An Exploratory Study Assessing Global Ashoka Fellows." *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 34(4): 661-680.
- Miles, M. B., (1999) Qualitative data as an attractive nuisance: the problem of analysis, *Administrative Science Quarterly*, 24, p.590-601

- Miles, M. B., Huberman, A. M., (1994), *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Miller, R. (2012). *Education and Economic Growth*. CISCO Public.
- Mintzberg, H. (1992). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (2009). *Tracking strategies: Toward a general theory of strategy formation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2007) The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, Vol. 51 Iss 3 pp. 252 – 263.
- Murphy, J. (2013) The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51 (3), 252-263.
- Nehme, M. and Wee, C. K. G. (2008). “Tracing the Historical Development of Corporate Social Responsibility and Corporate Social Reporting.” *James Cook University Law Review*, 15:129-168
- Nehme, M. and Wee, C. K. G. (2008). “Tracing the Historical Development of Corporate Social Responsibility and Corporate Social Reporting.” *James Cook University Law Review*, 15:129-168
- OECD (2011). *Learning for Jobs, Policy review of vocational education and training (VET)*. [Online]. Διαθέσιμο από : [www.oecd.org/edu/learningforjobs](http://www.oecd.org/edu/learningforjobs). (Ανακτήθηκε: 02/03/2016).
- OECD (2013). *Education Indicators in Focus*. [Online]. Διαθέσιμο από: [www.oecd.org/edu](http://www.oecd.org/edu). (Ανακτήθηκε: 12/02/2016).
- OECD (2015). *Going for Growth 2015: Economic Policy Reforms: Going for Growth*. [Online] Διαθέσιμο από: <http://www.oecd.org/eco/goingforgrowth.htm>. (Ανακτήθηκε: 02/03/2016).

- OECD .(2010). *Improving Health and Social Cohesion through Education*. OECD Publishing, Paris.
- OECD .(2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2012
- OECD. (2012). *Employment Outlook, United Kingdom*. Paris: OECD Publishing.
- Olaniran, B. A., & Agnello, M. F. (2008) Globalization, educational hegemony, and higher education, *Multicultural Education & Technology Journal*, 2(2), 68 – 86.
- Oorschot, W., Finsveen, E., (2010) Does the welfare state reduce inequalities in people's social capital? *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 30 (3/4), 182 – 193.
- Oplatka, I., Hemsley-Brown, J. (2007). The incorporation of market orientation in the school culture. *International Journal of Educational Management*, Vol. 21 Iss 4 pp. 292 – 305.
- Ornstein, S. W., Moreira, N. S., Ono, R., & França A. J.G. L., & Nogueira, R. A.M.F. (2009) Improving the quality of school facilities through building performance assessment, *Journal of Educational Administration*, 47(3), 350 – 367.
- Palys, T., (2010), *Qualitative Research*, Simon Fraser University
- Pareto, V. (1909). *Manuel d'économie politique*. V Girard & E. Briere. Paris.
- Paris Tech Review. (2011). "Is Social Innovation the Future of the Economy?" December, 16: <http://www.paristechreview.com/2011/12/16/socialinnovation->
- Petridou E., & Chatzipanagiotou, P. (2004). The planning process in managing organizations of continuing education: the case of Greek vocational training institutes. *International Journal of Educational Management*, 18 (4), 215-223.
- Petridou, E., Chatzipanagiotou, P. (2004). The planning process in managing organisations of continuing education: the case of Greek vocational training

- institutions. *International Journal of Educational Management*, Vol. 18 Iss 4 pp. Plosser, 215 – 223.
- Pralahad, C.K. (2005). *The Fortune at the Bottom of the Pyramid: Eradicating Poverty through Profits*. Upper Saddle River, New Jersey: Wharton School Publishing/Pearson.
- Provenzo, Jr.E.F. (Ed.). (2008). *Educational Reform*. Encyclopedia of the Social & Cultural Foundations of Education, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prud'homme, A. (2011). *The Ripple Effect: The Fate of Fresh Water in the Twenty-First Century*. New York: Scribner.
- Rahman, M. Hussain, M. (2012) Social business, accountability, and performance reporting. *Humanomics*, 28 (2), 118 – 132.
- Rauner, F. (2008) European vocational education and training: a prerequisite for mobility?, *Journal of European Industrial Training*, 32(3/2), 85-98.
- Rauner, F.(2008). European vocational education and training: a prerequisite for mobility?. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32 Iss 2/3 pp. 85 – 98.
- Reza, S.A.M. (2008). Japan's National Curriculum Reforms: Focus on Integrated Curriculum Approach. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, No. 22, pp: 16-22, A.
- Robson, C., and McCartan, K. (2016). *Real world research*. Wiley.
- Rojewski, J.W. () A Conceptual Framework for Technical and Vocational Education and Training in *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Dr Rupert Maclean & David Wilson (eds). [Online]. Διαθέσιμο από: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-5281-1>. (Ανακτήθηκε: 03/03/2016).
- Schultz, R. (2010). *Adjacent Opportunities: Sparking Emergent Social Action*. AZ: Emergent Publications.
- Sen, A. (1982), *Choice, Welfare and Measurement*, Oxford, Basil Blackwell.

- Service Skills Council (2014). Towards a Contestable Model. [Online] Διαθέσιμο από: <https://www.serviceskills.com.au/sites/default/files/files/Submissions/Towards%20a%20Contestable%20Model%20SSA%20Response%20FINAL.pdf>.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling*. (4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Skills Competences Canada (2011). Skills Competences Canada. Ottawa: Skills Competences Canada. [Online] Διαθέσιμο από: <http://skillscompetencescanada.com/en/>.
- Skinner, B. F. (1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books
- Spence, L. (2007). “CSR and Small Business in a European Policy Context: The Five “C”s of CSR and Small Business Research Agenda 2007.” *Business & Society Review*, 112(4): 533-552
- Spence, L. (2007). “CSR and Small Business in a European Policy Context: The Five “C”s of CSR and Small Business Research Agenda 2007.” *Business & Society Review*, 112(4): 533-552.
- Spöttl, G (2007). (2013). Permeability between VET and higher education – a way of human resource development. *European Journal of Training and Development*, Vol. 37 Iss 5 pp. 454 – 471.
- Strom, S. (2010). “A Marriage of Differing Missions.” *New York Times*, October 26: B1+.
- Sultana, R.G. (2003). *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses across Europe*. Θεσσαλονίκη: Cedefop.
- Symonds, W.C., Schwartz, R., Ferguson, F. (2011). *Pathways to prosperity: Meeting the challenge of preparing young Americans for the 21st century*. Cambridge, MA: Pathways to Prosperity Project, Harvard University Graduate School of Education.
- Tammaro, A. M. (2012) The Bologna Process Impact on Library and Information Science Education: Towards Europeisation of the Curriculum. In *Library and*

- Information Science Trends and Research: Europe. Published online: 09 Mar 2015; 195-215.
- Tapsell, P. and Woods, C. (2008). "A Spiral of Innovation Framework for Social Entrepreneurship: Social Innovation at the Generational Divide in an Indigenous Context." *Emergence: Complexity and Organization*, 10(3): 25-34.
- Tinsley, H. E. A., Weiss, D. J., (1975), Interrater reliability and agreement of subjective judgments, *Journal of Counseling Psychology*, 22, 358-376
- Trexler, J. (2008). "Social Entrepreneurship as an Algorithm: Is Social Enterprise Sustainable?". in *Complexity Science & Social Entrepreneurship*. Edited by Jeffrey Goldstein, James Hazy, and Joyce Silberstang. ISCE Publishing, Arizona: 43-66
- Tsiakkuros, A., &Pashiardis, P. (2002) Strategic Planning in Higher education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 6-17.
- U.S. Department of Education. (2011). Digest of Education Statistics. Washington D.C.: National Center for Education Statistics. [Online] Διαθέσιμο από: <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015011.pdf>. (Ανακτήθηκε: 01/03/2016).
- UNESCO. (2001). Recommendations: Technical and Vocational Education and Training for the 20th century. UNESCO.
- UNESCO. (2010). Strategic Planning: Concept and Rationale, Education Sector Planning Working Papers, Working Paper 1, Paris.
- UNESCO. (2010). Strategic Planning: Organizational Arrangements, Education Sector Planning Working Papers, Working Paper 2, Paris.
- UNESCO-UNEVOC (2009). The Changing Status of Vocational Higher Education in Contemporary Japan and the Republic of Korea. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, Discussion Paper Series 4. [Online] Διαθέσιμο από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186837e.pdf>.

- UNEVOC. (2014). World TVET Database - Country Profiles. [Online] Διαθέσιμο από: <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database>. (Ανακτήθηκε: 19/02/2016).
- Walker, A., Murphy, J. (1986). School Effectiveness and the disadvantages school program. *Journal of Educational Administration*, Vol. 24 Iss 1 pp. 74 – 85.
- Warwick, M. (2009). “Letter from the Editor of the Social Venture Network Series” in K. Lynch’s and J. Wall’s Mission Inc: *The Practitioner’s Guide to Social Enterprise*. Berrett-Koehler, Inc: San Francisco: vii-ix.
- Washington, D.C.
- Watterston, J., Caldwell, B. (2011). System alignment as a key strategy in building capacity for school transformation. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 Iss 6 pp. 637 – 652.
- Watts, A.G., & Fretwell, D. (2003). Public Policies for Career Development: Policy Strategies for designing Career Information and Guidance Systems in Middle-Income and Transition Economies. Ουάσιγκτον: Παγκόσμια Τράπεζα
- Weber, M. (1947). The theory of social and economic organization. (trans. T. Parsons). New York, NY: Oxford University Press.
- Weber, M. (1978). “The Nature of Social Action,” in *Weber: Selections in Translation*. Edited by W. G. Runciman and translated by E. Matthews. Cambridge University Press: England. 7-32
- Werner, W. J. (2010). “Corporate Social Responsibility Initiatives: Addressing Social Exclusion in Bangladesh.” *Journal of Health, Popula*
- Whitney, J. (1996). *The Economics of Trust: Liberating Profits and Restoring Corporate Vitality*. New York: McGraw-Hill.
- Wilson, D. N. (1977). "Evaluation as a Component of the Educational Planning: a case study, the Accra Technical Training Center. *Educational Planning* 3(3):20-33.
- Wilson, D. N. (1996). Reform of Vocational and Technical Education in Latin America. Washington: Inter-American dialogue PREAL, Occasional Paper, No2.

- World Bank. (1990). *The Dividends of Learning: World Bank Support for Education. Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy*. Washington D.C..
- World Bank. (1991). *Vocational and Technical Education and Training: A World Bank Policy Paper*. Washington, D.C.
- Wynes, S and Misko, J (2013) *Assessment issues in VET: minimizing the level of risk*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Yunus, M. (2008). *Creating a World without Poverty: Social Business and the Future of Capitalism*. New York: Perseus Books.
- Yunus, M. (2010). *Building Social Business: The New Kind of Capitalism that Serves Humanity's Most Pressing Needs*. New York: Public Affairs.
- Zegarac, G., Franz, R., (2007). *Secondary school reform in Ontario and the role of research, evaluation and indicator data*. Ontario, & American Educational Research Association Toronto, Ont.: Ontario Ministry of Education.
- Βαρσαμίδου Α., Ρεζ Γ. (2012), *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανακτημένο από: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf> [πρόσβαση στις 17-1-2017]
- Γουβιάς Δ. (2010), *Διαχρονική Εξέλιξη των Ανισοτήτων Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (1993-2004): Ενδείξεις για Αντιστροφή των Τάσεων μετά την Εφαρμογή της «Μεταρρύθμισης Αρσένη», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 132-133, σελ. 99-146.*
- ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ. (2016). *Αναγνώριση δεξιοτήτων και προσόντων*. [Online]. Φεβρουάριος 2016. Διαθέσιμο από: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications\\_el.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications_el.htm). (Ανακτήθηκε: 22/03/2016).
- ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ. (2016). *Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET)*. [Online]. Φεβρουάριος 2016.



Διαθέσιμο από: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet\\_el.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_el.htm). (Ανακτήθηκε: 23/02/2016).

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ. (2016). Η διαδικασία της Μπολόνια και ο Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. [Online]. Φεβρουάριος 2016. Διαθέσιμο από: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_el.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_el.htm). (Ανακτήθηκε: 01/03/2016).

Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη (173-187). Αθήνα: Τυπωθήτω

Ιωσηφίδης, Θ., (2008), Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες, Εκδόσεις Κριτική ΑΕ

Κασσωτάκης Μ. και Μαρμαρινός Ι. (2002). *Οι Κοινωνικές Διαστάσεις του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός

Κασσωτάκης, Μ., & Μάνος, Κ. (2002). Η κατάρτιση και ο ρόλος των Λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη (173-187)*. Αθήνα : Τυπωθήτω

Καψάλης Γ. Α. (2004) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη

Κρίβας, Σ. (2002) Οι διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της εργασίας και τα συστήματα Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις χώρες της

Μανωλάκος Π., (2012), Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1.*

Μαργωμένου Μ.(2005), Μηχανογραφικό, Υπολογίζοντας Μόρια και Ευρώ, *Καθημερινή*, 20/05.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας* . Αθήνα:Gutenberg.

Μπουρέλου, Β. (2014). Πρόταση υιοθέτησης του στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας - Ανάλυση

SWOT του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 2, Τεύχος 3, σελ. 183-209.

Παπαδέας & ΣΙΑ Ο.Ε. (2007). Συστήματα Αξιολόγησης της εκπαίδευσης στις χώρες της Ε.Ε. Estimate Consulting, Αθήνα.

Πετράκης Μ. (2006), Η σύνταξη της πτυχιακής διατριβής, Σταμούλης, Αθήνα

Πετράκης, Μ., (2006), Η Σύνταξη της Πτυχιακής Διατριβής, Έκδόσεις Σταμούλης Α.Ε

Σίσκου, Γ., (2003), Μεθοδολογία Ποιοτικού Μάρκετινγκ, η ανάλυση αγοράς, Πολυτεχνείο Κρήτης

ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ (ΕΠΕΠ). (2016). Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). [Online]. Φεβρουάριος 2016. Διαθέσιμο από: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>. (Ανακτήθηκε: 01/03/2016).

Τριτάκη, Λ.Μ. (2014). Οι Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 1929 έως σήμερα. Πτυχιακή Εργασία στα πλαίσια του Πτυχίου Λογιστικής, ΤΕΙ Πειραιά, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). Τομέας Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα

Χάρης, Τ. (1995). *Η Περιπέτεια Της Αξιολόγησης στα σχολεία*. Αθήνα: Κώδικας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανδρας	53	53,0
Γυναίκα	47	47,0
Σύνολο	100	100,0

Πίνακας 2: Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό
25-35	3	3,0
36-45	25	25,0
46-65	72	72,0
Σύνολο	100	100,0

Πίνακας 3: Εκπαίδευση στην ΕΑΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	13	13,0	37,1
Ετήσια επιμόρφωση	8	8,0	22,9
Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ	14	14,0	40,0
Σύνολο	35	35,0	100,0
Αναπάντητα	65	65,0	
Σύνολο	100	100,0	

Πίνακας 4: Θέση και σχέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Μόνιμος-οργανική	92	92,0	93,9
Αναπληρωτής	4	4,0	4,1
Μόνιμος αποσπασμένος	2	2,0	2,0
Σύνολο	98	98,0	100,0
Αναπάντητα	2	2,0	

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Μόνιμος-οργανική	92	92,0	93,9
Αναπληρωτής	4	4,0	4,1
Μόνιμος αποσπασμένος	2	2,0	2,0
Σύνολο	98	98,0	100,0
Αναπάντητα	2	2,0	
Σύνολο	100	100,0	

**Πίνακας 5: Οικογενειακή κατάσταση**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έγγαμος/η	84	84,0
Άγαμος/η	13	13,0
Διαζευγμένος/η	3	3,0
Σύνολο	100	100,0

**Πίνακας 6: Χρόνος υπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Κάτω από 1 χρόνο	5	5,0	11,6
6-10 χρόνια	4	4,0	9,3
Πάνω από 10 χρόνια	34	34,0	79,1
Σύνολο	43	43,0	100,0
Αναπάντητα	57	57,0	
Σύνολο	100	100,0	

**Πίνακας 7: Βαθμίδα σχολείου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Α΄ βαθμίδα	2	2,0	2,2
Β΄ βαθμίδα	90	90,0	97,8
Σύνολο	92	92,0	100,0
Αναπάντητα	8	8,0	
Σύνολο	100	100,0	

Πίνακας 8: Ειδικότητες εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
	5	5,0	5,0
	2	2,0	2,0
ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ ΠΕ 18.32	2	2,0	2,0
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΑΣ ΠΕ 12,02	2	2,0	2,0
ΕΛΛΗΝ. ΚΑΙ ΑΓΓΛ. ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	1	1,0	1,0
ΕΡΓΟΔΗΓΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ	2	2,0	2,0
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ	1	1,0	1,0
ΜΑΙΕΥΤΙΚΗ	2	2,0	2,0
ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ Η/Υ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	2	2,0	2,0
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ	7	7,0	7,0
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ	2	2,0	2,0
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	9	9,0	9,0
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	2	2,0	2,0
ΠΕ (09)	2	2,0	2,0
ΠΕ 06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	4	4,0	4,0
ΠΕ 12 (02)	2	2,0	2,0
ΠΕ 1404 ΓΕΩΠΟΝΩΝ	6	6,0	6,0
ΠΕ 18.02 ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧ	3	3,0	3,0
ΠΕ 1801 ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	1,0	1,0
ΠΕ03	2	2,0	2,0
ΠΕ06 MSC	2	2,0	2,0
ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΩΝ	2	2,0	2,0
ΠΕ17/03	2	2,0	2,0
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	10	10,0	10,0
ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ	2	2,0	2,0
ΤΕ01-28	2	2,0	2,0
ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ ΜΗΧ/ΓΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	2	2,0	2,0
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	2	2,0	2,0
ΦΥΣΙΚΟΣ	17	17,0	17,0
Σύνολο	100	100,0	100,0

Πίνακας 9: Αριθμός επαγγελματικών λυκείων, αριθμός μόνιμων εκπαιδευτικών, αριθμός αναπληρωτών, αριθμός ωρομίσθιων και αριθμός μαθητών

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	M.T	T.A
Πόσα επαγγελματικά Λύκεια υπάρχουν σήμερα στην γεωγραφική σας περιοχή:	80	1	26	4,79	4,477

Πόσοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σήμερα στο σχολείο σας;	80	18	88	40,31	13,567
Πόσοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υπηρετούν σήμερα στο σχολείο σας;	73	0	10	1,78	2,573
Πόσοι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σήμερα στο σχολείο σας;	65	0	4	,32	1,017
Πόσοι μαθητές φοιτούν σήμερα στο σχολείο σας;	86	130	1083	318,45	200,301

**Πίνακας 10: Εύρος ηλικιών για τους μαθητές**

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
12-14	95	99,0%	1	1,0%
15-17	17	17,7%	79	82,3%
18-20	20	20,8%	76	79,2%
21-22	40	41,7%	56	58,3%
12-22	83	86,5%	13	13,5%
12-25	80	83,3%	16	16,7%

**Πίνακας 11: Φύλο μαθητών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Τα αγόρια	71	71,0	77,2
Τα κορίτσια	21	21,0	22,8
Σύνολο	92	92,0	100,0
Αναπάντητα	8	8,0	
Σύνολο	100	100,0	

**Πίνακας 12: Τομέας με τον μεγαλύτερο αριθμό παιδιών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	14	14,0	15,7	15,7
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ				

ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ	4	4,0	4,5	20,2
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΜ ΝΑΥΤΙΚΟΥ	2	2,0	2,2	22,5
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ	21	21,0	23,6	46,1
ΝΑΥΤΙΚΟΣ-ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΟΣ	18	18,0	20,2	66,3
ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	4	4,0	4,5	70,8
ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	2	2,0	2,2	73,0
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	6	6,0	6,7	79,8
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ	2	2,0	2,2	82,0
ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ				
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ	2	2,0	2,2	84,3
ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ	14	14,0	15,7	100,0
Total	89	89,0	100,0	
Αναπάντητα	11	11,0		
Total	100	100,0		

Πίνακας 13: Ειδικότητα με τον μεγαλύτερο αριθμό παιδιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
ΑΥΤ/ΤΩΝ	2	2,0	2,5
Β. ΒΡΕΦΟΝΗΠΟΚΟΜΩΝ	2	2,0	2,5
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ	2	2,0	2,5
ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ			
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	2	2,0	2,5
ΜΗΧ. ΕΜΟ. ΝΑΥΤ.	2	2,0	2,5
ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ	20	20,0	24,7
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ	10	10,0	12,3
ΟΧΗΜΑΤΩΝ	10	10,0	12,3
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	2	2,0	2,5
ΠΛΟΙΑΡΧΟΣ/ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	4	4,0	4,9
ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ	4	4,0	4,9
ΤΕΧΝ. ΕΦΑΡΜ. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	2	2,0	2,5
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	2	2,0	2,5

ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ			3	3,0	3,7
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ			2	2,0	2,5
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ			12	12,0	14,8
Total			81	81,0	100,0
Αναπάντητα			19	19,0	
Total			100	100,0	

Πίνακας 14: Υπηρεσίες που παρέχονται

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Κοινωνικός λειτουργός	45	100,0%	0	,0%
Σύμβουλος εργασίας	41	91,1%	4	8,9%
Ψυχολόγος	40	88,9%	5	11,1%
Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού	23	51,1%	22	48,9%
Νοσηλεύτης	35	77,8%	10	22,2%
Ειδικό βοηθητικό προσωπικό	27	60,0%	18	40,0%

Πίνακας 15: Συνθήκες στέγασης του σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Αυτόνομο κτήριο με αυτόνομο αύλειο χώρο	92	92,0	96,8
Αυτόνομο κτήριο με κοινό αύλειο χώρο με σχολείο γενικής αγωγής	3	3,0	3,2
Σύνολο	95	95,0	100,0
Αναπάντητα	5	5,0	
Σύνολο	100	100,0	

Πίνακας 16: Αριθμός αιθουσών του σχολείου που αποτελούν εργαστήρια

N	Ελάχιστη	Μέγιστη	M.T	T.A
72	1	40	11,21	8,569



N	Ελάχιστη	Μέγιστη	M.T	T.A
72	1	40	11,21	8,569

Πίνακας 17: Εβδομαδιαίες διδακτικές ώρες

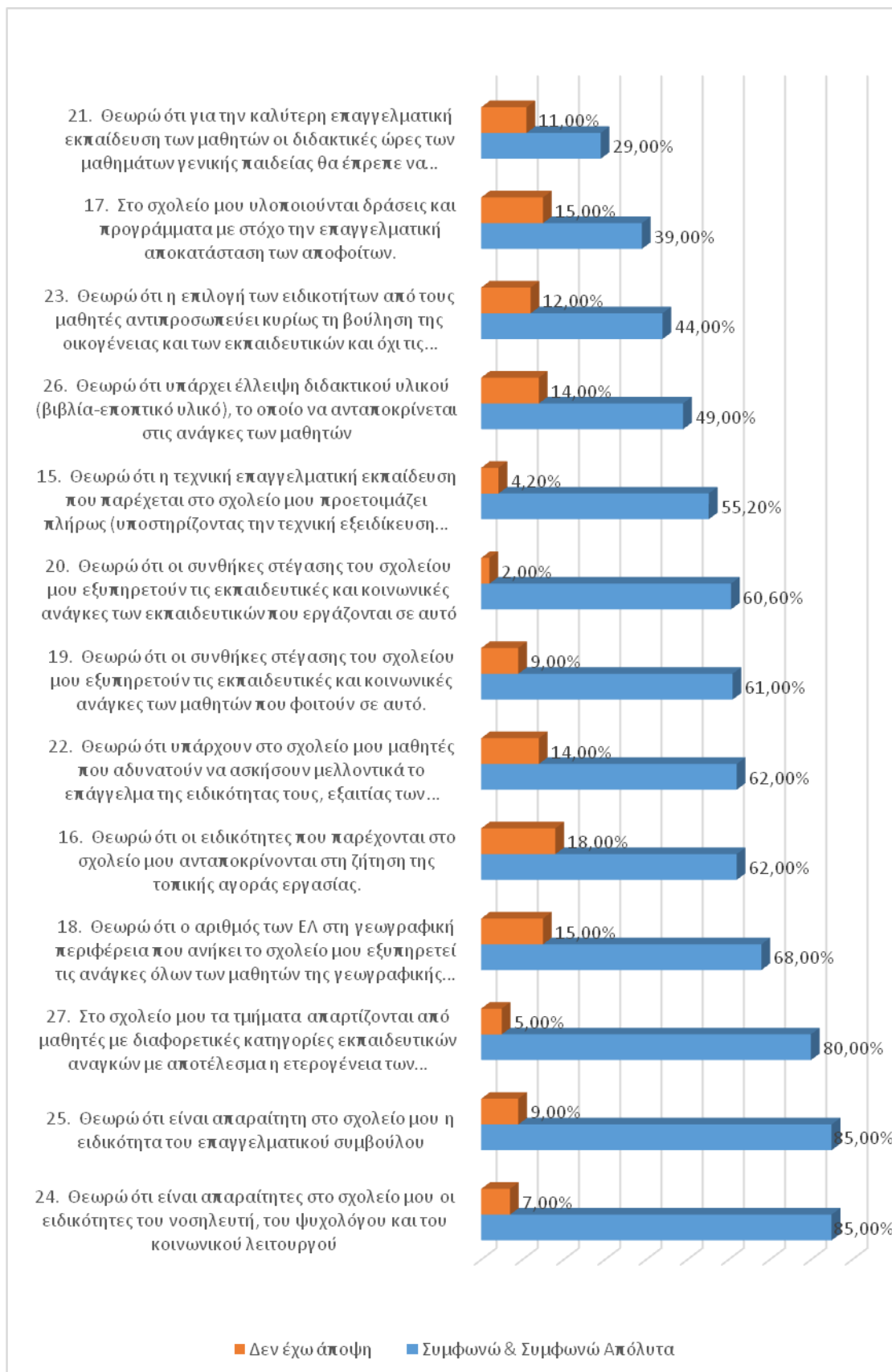
	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	M.T	T.A
<b>A' Βαθμίδα</b>					
A' Τάξη:	2	35	35	35,00	,000
B' Τάξη:	2	35	35	35,00	,000
Γ' Τάξη:	2	35	35	35,00	,000
Δ' Τάξη:	0				
Ε' Τάξη:	0				
<b>B' Βαθμίδα</b>					
A' Τάξη:	66	25	35	31,58	4,714
B' Τάξη:	66	15	35	31,21	5,411
Γ' Τάξη:	66	15	35	31,21	5,411
Δ' Τάξη:	22	15	25	24,09	2,942

Πίνακας 18: Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης που υλοποιούνται αυτή τη στιγμή

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Υποστηριζόμενη ή υποστηρικτική εργασία (εκπαίδευση του μαθητή στο χώρο του εργοδότη, εποπτεία, υποστήριξη στο πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, επίλυση προβλημάτων στην εργασία και επανεκπαίδευση.	93	97,9%	2	2,1%
Εργασία μέσα στο σχολείο (δημιουργία δομών που προσεγγίζουν την πραγματικότητα ενός εργασιακού χώρου).	66	69,5%	29	30,5%
Μερική φοίτηση - μερική εργασία (γενική παιδεία σε συνδυασμό με πρακτική άσκηση στην ειδικότητα).	87	91,6%	8	8,4%
Εκπαίδευση σε πραγματικό εργασιακό χώρο με εποπτεία	95	100,0%	0	,0%
Θεσμός μαθητείας (ο μαθητής εκπαιδεύεται στην ειδικότητα του κοντά σε έναν επαγγελματία (μέντορα, μάστορα) σε πραγματικές συνθήκες εργασίας).	92	96,8%	3	3,2%
Δεν υλοποιείται καμία από τις παραπάνω	34	35,8%	61	64,2%

Πίνακας 19: Απόψεις για την επαγγελματική εκπαίδευση

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Δεν έχω άποψη		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί	6	6,3%	33	34,4%	4	4,2%	50	52,1%	3	3,1%
16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.	0	,0%	20	20,0%	18	18,0%	48	48,0%	14	14,0%
17. Στο σχολείο μου υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.	12	12,0%	34	34,0%	15	15,0%	31	31,0%	8	8,0%
18. Θεωρώ ότι ο αριθμός των ΕΛ στη γεωγραφική περιφέρεια που ανήκει το σχολείο μου εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών της γεωγραφικής περιοχής για επαγγελματική κατάρτιση.	2	2,0%	15	15,0%	15	15,0%	59	59,0%	9	9,0%
19. Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.	4	4,0%	26	26,0%	9	9,0%	50	50,0%	11	11,0%
20. Θεωρώ ότι οι συνθήκες στέγασης του σχολείου μου εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό	8	8,1%	29	29,3%	2	2,0%	54	54,5%	6	6,1%
21. Θεωρώ ότι για την καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών οι διδακτικές ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας θα έπρεπε να μειωθούν στο ελάχιστο.	12	12,0%	48	48,0%	11	11,0%	17	17,0%	12	12,0%
22. Θεωρώ ότι υπάρχουν στο σχολείο μου μαθητές που αδυνατούν να ασκήσουν μελλοντικά το επάγγελμα της ειδικότητας τους, εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, και επομένως θα έπρεπε να φοιτούν σε άλλη εκπαιδευτική δομή.	0	,0%	24	24,0%	14	14,0%	49	49,0%	13	13,0%
23. Θεωρώ ότι η επιλογή των ειδικοτήτων από τους μαθητές αντιπροσωπεύει κυρίως τη βούληση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών και όχι τις προσωπικές επιλογές των μαθητών.	0	,0%	44	44,0%	12	12,0%	40	40,0%	4	4,0%
24. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητες στο σχολείο μου οι ειδικότητες του νοσηλευτή, του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού	0	,0%	8	8,0%	7	7,0%	44	44,0%	41	41,0%
25. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη στο σχολείο μου η ειδικότητα του επαγγελματικού συμβούλου	0	,0%	6	6,0%	9	9,0%	44	44,0%	41	41,0%
26. Θεωρώ ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού υλικού (βιβλία-εποπτικό υλικό), το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	2	2,0%	35	35,0%	14	14,0%	22	22,0%	27	27,0%
27. Στο σχολείο μου τα τμήματα απαρτίζονται από μαθητές με διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών με αποτέλεσμα η ετερογένεια των αναγκών να υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σε πολλά επίπεδα.	0	,0%	15	15,0%	5	5,0%	51	51,0%	29	29,0%



**Πίνακας 20: Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας & αξιολόγησης**

	Ποτέ		Ελάχιστα		Μερικές φορές		Τις περισσότερες φορές		Πάντα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
29. Οι καθηγητές εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας για να ανταποκριθούν στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους.	0	0,0%	14	14,0%	36	36,0%	41	41,0%	9	9,0%
30. Εφαρμόζω εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.	0	0,0%	16	16,0%	22	22,0%	57	57,0%	5	5,0%

**Πίνακας 21**

**Θεωρώ ότι έχω ανάγκη από επιμόρφωση, για να ανταποκριθώ πληρέστερα στο ρόλο μου ως εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη σχολική δομή.**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	82	82,0
Όχι	18	18,0
Σύνολο	100	100,0

**Πίνακας 22**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Ποτέ	2	2,0	2,1
Ελάχιστα	13	13,0	13,5
Μερικές φορές	23	23,0	24,0
Τις περισσότερες φορές	57	57,0	59,4
Πάντα	1	1,0	1,0
Σύνολο	96	96,0	100,0
Αναπάντητα	4	4,0	
Σύνολο	100	100,0	

Πίνακας 23: Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης που προωθούν στο μέγιστο την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Η υποστηριζόμενη ή υποστηρικτική εργασία	91	91,0%	9	9,0%
Η εργασία μέσα στο σχολείο	79	79,0%	21	21,0%
Μερική φοίτηση-μερική εργασία	82	82,0%	18	18,0%
Εκπαίδευση σε πραγματικό εργασιακό χώρο με εποπτεία	58	58,0%	42	42,0%
Ο θεσμός της μαθητείας	72	72,0%	28	28,0%

Πίνακας 24

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
15. Θεωρώ ότι η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο μου προετοιμάζει πλήρως (υποστηρίζοντας την τεχνική εξειδίκευση στην ειδικότητα, την κοινωνική προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας κλπ.) τους μελλοντικούς αποφοί	1,251	2	32	,300
16. Θεωρώ ότι οι ειδικότητες που παρέχονται στο σχολείο μου ανταποκρίνονται στη ζήτηση της τοπικής αγοράς εργασίας.	1,264	2	32	,296