

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Η περίπτωση του ΔΙΕΚ Χαλκίδας στο Νομό Εύβοιας.**

**Όνομα Επώνυμο  
Μαρία Κ. Σέγκου**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Γεώργιος Ζαρίφης**

**Μάιος 2019**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών**  
**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Συνεχιζόμενη**  
**Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Η Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και**  
**Κατάρτισης: Η περίπτωση του ΔΙΕΚ Χαλκίδας στο Νομό**  
**Εύβοιας.**

**Όνομα Επώνυμο**  
**Μαρία Κ. Σέγκου**

**Επιβλέπων Καθηγητής**  
**Γεώργιος Ζαρίφης**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών Στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2019**

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

## Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία καθίσταται επιτακτικότερη η ανάγκη για ενίσχυση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στο σύνολο των ευρωπαϊκών κρατών, εξαιτίας κυρίως της οικονομικής αλλά και αξιακής κρίσης. Ειδικότερα από το ανακοινωθέν της Μπριζ το 2010, υπογραμμίστηκε πως η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση καθώς και η Δια Βίου Μάθηση, μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση της απασχολησιμότητας και στην επίτευξη μιας ανταγωνιστικότερης κοινωνίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς η ζήτηση για άρτια καταρτισμένο προσωπικό που θα καλύπτει τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών της οικονομίας και της γνώσης αυξάνεται συνεχώς. Ωστόσο, οι νέοι συνεχίζουν να επιλέγουν τη γενική εκπαίδευση. Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή διερευνώνται και παρουσιάζονται εκείνοι οι παράγοντες που καθιστούν την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στη χώρα μας, ως λιγότερο ελκυστική εκπαιδευτική πολιτική και επιλογή. Η ελκυστικότητα διερευνήθηκε στους σπουδαστές του ΔΙΕΚ Χαλκίδας κατά το εαρινό εξάμηνο 2019 Α. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 101 σπουδαστές και 20 εκπαιδευτές. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η ελκυστικότητα του εν λόγω ΔΙΕΚ και ανεξάρτητες μεταβλητές οι 8 επιμέρους διαστάσεις στις οποίες εστιάζουν οι ευρωπαϊκές στρατηγικές για τη βελτίωση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ. Τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αφού οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν ως αρκετά ελκυστική την διοικητική οργάνωση και υποστήριξη του ΔΙΕΚ, μεταξύ ελάχιστα και αρκετά ελκυστική τη γενική εικόνα του, ενώ οι κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές αξιολογούνται ως ελάχιστα ελκυστικές. Παρουσιάζονται επίσης συγκλινόμενες αλλά και αποκλινόμενες απόψεις μεταξύ των δύο εξεταζόμενων ομάδων.

Λέξεις Κλειδιά: Ελκυστικότητα, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ΔΙΕΚ Χαλκίδας.

## **Abstract**

During the last decades, a need to strengthen Vocational Education and Training in all European countries has become more urgent, mainly because of the economic crisis. In particular, from the 2010 Bruges communiqué, it was underlined that Vocational Education and Training - and Lifelong Learning- can contribute to increasing employability and achieving a more competitive society at European level, as the demand for highly trained staff covering the needs of modern societies of the economy and knowledge are constantly increasing. However, young people still opt for general education. In this dissertation, we investigate and present those factors that make Vocational Education and Training (VET) in our country a less attractive educational policy and choice. Attractiveness was investigated by participating students of the DIKC of Chalkida during the spring semester 2019 A. A total of 101 students and 20 trainers participated in the survey. As a dependent variable, the attractiveness of VET and independent variables was defined as the 8 individual dimensions that focus on European strategies to improve VET attractiveness. The results are particularly interesting as the trainees consider the administrative organization and support of the DIEK to be quite attractive, with little or no appealing to its overall image, while the building and logistics infrastructure is assessed as being less attractive. There are also converging but also divergent views between the two groups under consideration.

**Keywords:** Attractiveness , Vocational Education and Training, DIEK of Chalkida.

## Ευχαριστίες

Η μεταπτυχιακή διατριβή σηματοδοτεί το τέλος μιας δίχρονης πορείας για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα σπουδών Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η επιλογή του θέματος προέκυψε μέσα από τη μελέτη της θεματικής ενότητας ΣΔΜ 512, με υπεύθυνο καθηγητή τον κο Ζαρίφη, και της επαγγελματικής μου ιδιότητας ως ωρομίσθια εκπαιδευτικός σε δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης την τελευταία δεκαετία. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κο Ζαρίφη για την πολύτιμη βοήθειά του σε όλα τα στάδια εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής, για τα καίρια και εποικοδομητικά του σχόλια, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και η ολοκλήρωση της διατριβής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την απέραντη υποστήριξη και κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η εργασία αυτή αφιερώνεται στην εξάχρονη κόρη μου, η οποία είναι το σημαντικότερο δημιούργημά μου και ο κυριότερος λόγος για την ακατάπαυστη προσωπική μου ανέλιξη.

*«Η εκπαίδευση είναι δύναμη που γιατρεύει την ψυχή».*

**Πλάτωνας**

## Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακες	8
Σχήματα	9
Κεφάλαιο 1	10
Εισαγωγή	10
1.1 Το αντικείμενο της μεταπτυχιακής διατριβής	10
1.2 Ο Σκοπός της μεταπτυχιακής διατριβής	14
1.3 Η επιταγή και χρησιμότητα της έρευνας	15
1.4 Οργάνωση και Δομή της μεταπτυχιακής διατριβής	16
Κεφάλαιο 2	18
2.1 Σύνομη ιστορική αναδρομή	18
2.2 Ανασκόπηση ευρωπαϊκών πολιτικών σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση	21
2.3 Μια αναθεώρηση των στόχων	27
2.4 Τα βασικά θεσμικά όργανα και οι κοινοτικοί οργανισμοί σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση	30
Κεφάλαιο 3	32
3.1 Γενικά	32
3.2 Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα- Ο θεσμός των ΔΙΕΚ	34
3.3 Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων	39
3.4 Στοιχεία νομοθεσίας ΕΕΚ στην Ελλάδα	39
3.5 Καινοτομία Εργασίας	44
3.6 Η ελκυστικότητα της ΕΕΚ	45
Κεφάλαιο 4	49
4.1 Μεθοδολογία	49
4.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	50
4.2.1 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	51
4.2.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα	53
4.2.4 Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου	55
4.2.5 Εγκυρότητα	57
4.2.6 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας	57
4.3 Αποτελέσματα της έρευνας για τους εκπαιδευόμενους	58
4.3.1 Δημογραφικά στοιχεία	58
4.3.2 Ελκυστικότητα ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ	62

4.3.3 Ελκυστικότητα ως τη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευόμενους.	65
4.3.4 Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ.	66
4.4 Αποτελέσματα της έρευνας για τους εκπαιδευτές	68
4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία	68
4.4.2 Ελκυστικότητα ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ	71
4.4.3 Ελκυστικότητα ως τη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευτές	74
4.4.5 Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ.	75
4.4.6 Η επίδραση της οικονομικής κρίσης	76
Κεφάλαιο 5	79
Συμπεράσματα	79
5.1 Σύνοψη Ερευνητικών Αποτελεσμάτων	79
5.2 Προτάσεις	85
Κεφάλαιο 6	87
6.1Επίλογος	87
Βιβλιογραφία	89
Ξένη βιβλιογραφία:	89
Ελληνική βιβλιογραφία:	95
Ερωτηματολόγια Έρευνας	100



## Πίνακες

- Πίνακας 1. Ειδικότητες σπουδαστών ΔΙΕΚ Εαρινού Εξαμήνου 2019 - Σελ. 47
- Πίνακας 2. Συντελεστής Croanbach ερωτηματολογίου εκπαιδευόμενων - Σελ. 50
- Πίνακας 3. Συντελεστής Croanbach ερωτηματολογίου εκπαιδευτών - Σελ. 51
- Πίνακας 4. Πλειοψηφία ειδικοτήτων - Σελ. 56
- Πίνακας 5. Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ - Σελ. 61
- Πίνακας 6. Η ελκυστικότητα που αφορά τους εκπαιδευόμενους - Σελ. 62
- Πίνακας 7. Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ για τους εκπαιδευτές - Σελ. 70
- Πίνακας 8. Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στους εκπαιδευτές - Σελ. 71
- Πίνακας 9. Η συνολική ελκυστικότητα που αφορά τους εκπαιδευτές - Σελ. 72

## Σχήματα

Σχήμα 1. Φύλο εκπαιδευόμενων - Σελ. 52

Σχήμα 2. Ηλικία εκπαιδευόμενων - Σελ. 53

Σχήμα 3. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευόμενων - Σελ. 53

Σχήμα 4. Επαγγελματική κατάσταση εκπαιδευόμενων - Σελ. 54

Σχήμα 5. Προϋπηρεσία εκπαιδευόμενων - Σελ. 54

Σχήμα 6. Επίπεδο σπουδών εκπαιδευόμενων - Σελ. 55

Σχήμα 7. Ελκυστικότητα κτιριακής κατάστασης - Σελ. 57

Σχήμα 8. Ελκυστικότητα εποπτικών μέσων διδασκαλίας - Σελ. 57

Σχήμα 9. Ελκυστικότητα εργαστηρίων - Σελ. 58

Σχήμα 10. Ελκυστικός βαθμός χρηματοδότησης για να αναβάθμιση των εργαστηρίων - Σελ. 59

Σχήμα 11. Ελκυστικός βαθμός ομαλής λειτουργίας ΔΙΕΚ - Σελ. 60

Σχήμα 12. Ελκυστικότητα στον τρόπο διοίκησης του ΔΙΕΚ από τον διευθυντή - Σελ. 60

Σχήμα 13. Ελκυστικότητα ενθάρρυνσης του Διευθυντή για λήψη πρωτοβουλιών - Σελ. 61

Σχήμα 14. Φύλο Εκπαιδευτών - Σελ. 64

Σχήμα 15. Ηλικία εκπαιδευτών - Σελ. 64

Σχήμα 16. Σχέση εργασίας εκπαιδευτών με το ΔΙΕΚ - Σελ. 65

Σχήμα 17. Προϋπηρεσία εκπαιδευτών - Σελ. 65

Σχήμα 18. Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτών - Σελ. 66

Σχήμα 19. Ελκυστικότητα κτιριακής κατάστασης - Σελ. 66

Σχήμα 20. Ελκυστικότητα εποπτικών μέσων - Σελ. 67

Σχήμα 21. Ελκυστικότητα εξοπλισμού εργαστηρίων - Σελ. 67

Σχήμα 22. Ελκυστικός βαθμός χρηματοδότησης για την αναβάθμιση του εξοπλισμού των εργαστηρίων - Σελ. 68

Σχήμα 23. Βαθμός ελκυστικότητας σχετικά με την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ - Σελ. 69

Σχήμα 24. Ελκυστικός βαθμός άσκησης διοίκησης του διευθυντή του ΔΙΕΚ - Σελ. 69

Σχήμα 25. Ελκυστικός βαθμός ενθάρρυνσης του Διευθυντή για λήψη πρωτοβουλιών - Σελ. 70

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

### 1.1 Το αντικείμενο της μεταπτυχιακής διατριβής

Οι σύγχρονες κοινωνίες τείνουν πλέον με μαθηματική ακρίβεια να γίνουν κοινωνίες της γνώσης. Ενώ παλιά για την εξέλιξη του ατόμου είχε σημασία η καταγωγή, η κατοχή γης ή άλλοι παράγοντες, σήμερα μιλάμε για την επανάσταση της τεχνολογίας και της πληροφορίας. Όπως είναι φυσικό, μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει τόσο σε εθνικό όσο και σε ενωσιακό επίπεδο δια βίου εκπαίδευση και ανάλογη καθοδήγηση προς τις δεξιότητες που είναι κάθε φορά σημαντικό να διαθέτει κανείς για να συμβαδίζει με το πνεύμα και τις αναγκαιότητες της εποχής. Όπως αναφέρει και ο Jarvis ( 2004), η κοινωνία διαρκώς αλλάζει, οι ανάγκες της μεταβάλλονται σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην μπορούμε να μιλήσουμε για εξαίρεση αλλά μάλλον για κανόνα όσον αφορά στην αλλαγή αυτή. Πώς μπορεί ο ενήλικος, ο οποίος απέχει ίσως πολλά έτη από την εκμάθηση δεξιοτήτων, να συμβαδίσει με την εποχή; Σύμφωνα, λοιπόν, με τη γνωστή έκθεση Faure et al(1972) της UNESCO, η εκπαίδευση που παρέχεται σε ενηλίκους θα πρέπει να θεσμοθετηθεί με τρόπο ώστε να μη διακρίνονται πλέον σαφή όρια ανάμεσα σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Για την πραγματοποίηση αυτού είναι απαραίτητο κάθε ενήλικος να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε καλής ποιότητας εκπαίδευση, η οποία είναι ικανή και αναγκαία προϋπόθεση για την προσαρμογή του στις νέες απαιτήσεις, τόσο όσον αφορά στο εργασιακό περιβάλλον όσο και στις ανάγκες της καθημερινής ζωής. Στη σημερινή κοινωνία, διακρίνουμε μονίμως αλλαγές ακόμη και στον τρόπο που κάνουμε καθημερινά και απλά πράγματα. Είναι, συνεπώς, εύλογο τα ενήλικα μέλη της κοινωνίας να χρειάζονται τη συνεχή εκπαίδευση και απόκτηση δεξιοτήτων για να έχουν μια επιθυμητή προσαρμογή στα νέα δεδομένα (Κόκκος, 2005).

Πλείστα επιστημονικά πεδία συνηγορούν υπέρ της δια βίου εκπαίδευσης. Είναι, άλλωστε, εύλογο να υποστηρίξουμε ότι η ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον και στην οικονομική ζωή της κοινωνίας βασίζεται στην κατοχή ορισμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται τόσο με την τεχνολογία (τεχνικές δεξιότητες) όσο και με τις επικοινωνιακές ικανότητες (κοινωνικές δεξιότητες) του ατόμου, οι οποίες πάντως είναι εξίσου χρήσιμες και απαραίτητες για την παραγωγική διαδικασία και την αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διαδικασία αυτή. Δύο είναι, επομένως, οι κατηγορίες δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες. Αφενός μεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι στενά οριοθετημένες τεχνολογικές γνώσεις και ικανότητες - όπως λ.χ. η χρήση υπολογιστή, κινητού τύπου smartphone, η χρήση πλατφορμών όπως το google docs ή το rodio για ζητήματα εργασίας, αφετέρου όμως δεν είναι καθόλου ήσσονος σημασίας και οι λεγόμενες soft skills, που έχουν πιο επικοινωνιακό περιεχόμενο. Τέτοιες ικανότητες είναι για παράδειγμα η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση ομάδας, η διαχείριση χρόνου, οι ηγετικές ικανότητες και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις. Και οι δύο αυτές κατηγορίες κρίνονται στη σύγχρονη εποχή απαραίτητες (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005).

Επίσης, η δια βίου εκπαίδευση συνιστά μια δίοδο για την απόκτηση προσόντων όπως:

- Γενική παιδεία: πρόκειται για μια σφαιρική καλλιέργεια που επιτρέπει στο άτομο να εξετάζει την πραγματικότητα, να την ερμηνεύει και να προσαρμόζεται σε αυτή,
- Τεχνικές γνώσεις που αφορούν στην απασχόληση, επαγγελματική εξέλιξη και επικοινωνία,
- Βασικές κοινωνικές δεξιότητες, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, εργασία σε ομάδα, λήψη αποφάσεων (Κόκκος, 1999).

Στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Η εκπαίδευση επιτελεί διάφορες λειτουργίες που την καθιστούν τόσο σημαντική ώστε μεγάλος λόγος να γίνεται για τον ρόλο τόσο της κρατικής όσο και της ενωσιακής μέριμνας για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες. Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια σίγουρη οδός προς την οικονομική

ανάπτυξη και τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων, αλλά έχει και ιδιαίτερες προεκτάσεις στη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης και στη δημιουργία υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει κατανοήσει πλήρως την ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση. Γι' αυτό και ήδη από τη Συνθήκη της Ρώμης μπορεί κανείς να δει ότι η Ένωση είχε προνοήσει για τον τομέα αυτόν. Η υποστήριξη εκπαιδευτικών δράσεων που δε σταματούν στην καθορισμένη εκπαίδευση για τα νεαρά μέλη της κοινωνίας αλλά παρέχουν και προγράμματα για ενήλικες υπήρχε πάντα στις πρόνοιες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η οικονομική ανάπτυξη που αποτελεί άλλωστε προαπαιτούμενο για την ολοκλήρωση που ευαγγελίζεται η Ευρωπαϊκή Ένωση προϋποθέτει μια ενιαία πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους πολίτες (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015:148).

Στην Ελλάδα, η αξία της ΕΕΚ άργησε αρκετά να αναγνωριστεί. Πάντως τις τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται ότι μέσα από νομοθετήματα η Ελλάδα προσπαθεί να ακολουθήσει την ευρωπαϊκή πορεία. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν είναι εύκολο αν αναλογιστεί κανείς τους χαλεπούς καιρούς που διέρχεται η χώρα. Η ελλιπής χρηματοδότηση και η αυστηρή δημοσιονομική πειθαρχία που έχει επιβληθεί στην Ελλάδα αποτρέπει ως έναν βαθμό την περαιτέρω ανάπτυξη των υπάρχοντων προγραμμάτων και τη δημιουργία νέων. Ειδικότερα, στις μέρες μας, η ΕΕΚ βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο και το σχέδιο δράσης για την απασχόληση στοχεύει στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία, την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας και τη διεύρυνση του επαγγελματικού προσανατολισμού (Cedefop, 2014).

Οι νέοι άνθρωποι που επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέρχονται σε ποσοστό λιγότερο από 30 %, τη στιγμή που η αντίστοιχη ένδειξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι 50 %. Γιατί, όμως, είναι τόσο χαμηλή η ελκυστικότητα της ΕΕΚ στην Ελλάδα; Πρέπει να δεχθούμε ότι αυτό οφείλεται σε κάποιες παθογένειες τόσο του συστήματος όσο και της κοινωνίας. Αρχικά, τα προγράμματα και οι πολιτικές που μεταβάλλονται συνεχώς και η ελλιπής ενημέρωση για αυτά είναι παράγοντες που ίσως δημιουργούν αβεβαιότητα και δεν επιτρέπουν στους νέους να βασιστούν σε μια σταθερή κατάσταση για να πάρουν την απόφαση αυτή για το μέλλον τους. Παράλληλα,

οι γνωστές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας, η οποία συχνά δείχνει να υποτιμά την επαγγελματική εκπαίδευση ή να τη συνδέει με προκαταλήψεις για τους ανθρώπους που την προτιμούν, είναι ένα ακόμη αίτιο. Πάντως το ελληνικό κράτος προσπαθεί να δίνει κίνητρα σε ιδιώτες και επιχειρήσεις για την επιλογή και ενίσχυση της ΕΕΚ. Τέτοιο κίνητρο είναι και ο θεσμός της “μαθητείας”. Στόχος όλων αυτών των κινήτρων είναι να αυξήσουν τη συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να αποτραπεί η σχολική διαρροή και να αρθούν τα γεωγραφικά, κλαδικά και θεσμικά εμπόδια.

Η άποψη των ανθρώπων σχετικά με την ελκυστικότητα της ΕΕΚ, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις παραδόσεις κάθε χώρας, την απασχολησιμότητα, τις παρεχόμενες ευκαιρίες εκ μέρους της ΕΕΚ, τα μισθολογικά επίπεδα που επικρατούν κτλ. (Cedefop, 2012). Τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής ένωσης όπως επίσης και στην Ελλάδα, παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια εκ μέρους της πολιτείας να εξασφαλίσει την παροχή συστηματικής και οργανωμένης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία θα δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους ενδιαφερόμενους να προετοιμάζονται για το επάγγελμα που θα επιλέγουν, καθώς οι σύγχρονες οικονομίες της γνώσης απαιτούν από τους εργαζόμενους την καλύτερη δυνατή κατάρτιση( Γούλας& Λιντζέρης, 2017). Για το λόγο αυτό απαιτείται τόσο η αρχική όσο και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση για τους εργαζομένους, ώστε να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες της κοινωνίας, η οποία αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς. Η δυνατότητα αυτή όμως, προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών παραγόντων και συνθηκών οι οποίοι θα καθιστούν την ΕΕΚ περισσότερο ελκυστική. Ισχυρός, πάντως, παράγοντας για την ελκυστικότητα είναι η δυνατότητα που έχει κανείς να μεταπηδήσει στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση (διαπερατότητα), αλλά και η εκτίμηση και τα επαγγελματικά δικαιώματα που λαμβάνει βάσει της εκπαίδευσής του.

Η ευρωπαϊκή κοινότητα ανταποκρίθηκε σε αυτά τα προβλήματα ελκυστικότητας τάχιστα, δημιουργώντας την έννοια της αύξησης «ελκυστικότητας» (attractiveness) της ΕΕΚ. Η ελκυστικότητα της ΕΕΚ είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενωσιακή πολιτική. Όπως είδαμε και στο Ανακοινωθέν της Μπριζ, η ατζέντα “Ευρώπη 2020” μεταξύ της στοχοθεσίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση περιλαμβάνει και θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με στόχο να καταστήσει την έννοια αυτή πιο ελκυστική για τους μέλλοντες εκπαιδευόμενους αλλά και για το οικογενειακό τους

περιβάλλον. Σύμφωνα με τον ορισμό του Cedefop (2014, σ. 30) ως «ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ορίζεται, η ικανότητα που έχει

- να ενθαρρύνει τα άτομα να επιλέγουν ελεύθερα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση,
- να παρέχει προσόντα υψηλής ποιότητας που ανοίγουν προοπτικές σταδιοδρομίας,
- να πείθει τους εργοδότες να προσλαμβάνουν κατόχους πιστοποιητικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης».

## 1.2 Ο Σκοπός της μεταπτυχιακής διατριβής

Στόχος της συγκεκριμένης διατριβής είναι να διερευνηθούν, να παρουσιαστούν και να αποτιμηθούν οι παράγοντες εκείνοι που καθιστούν την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στην Ελλάδα λιγότερο ελκυστική εκπαιδευτική πολιτική και επιλογή, γεγονός που συμβάλλει στην ένταξη του μεγαλύτερου τμήματος του πληθυσμού στη γενική εκπαίδευση και τη δημιουργία ενός δίπολου υπερ-εκπαίδευσης-υπο-εκπαίδευσης. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται, διότι στην Ελλάδα η επαγγελματική εκπαίδευση είναι κυρίως τμήμα της τυπικής εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ) και γίνεται παράλληλα με τα μαθήματα γενικής παιδείας, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση πραγματοποιείται κυρίως στους χώρους εργασίας.

Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της άποψης και των στάσεων των εκπαιδευτών και σπουδαστών των ΔΙΕΚ αναφορικά με την ελκυστικότητα της ΕΕΚ και ταυτόχρονα η ανάλυση αυτών των δεδομένων με στόχο να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την ανάδειξη της ελκυστικότητας της ΕΕΚ και τη βελτίωση που αυτή επιδέχεται ώστε να επιτελέσει τους σκοπούς της με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο για το σύνολο της κοινωνίας, δεδομένων πάντα και των υπάρχουσών συνθηκών της περιρρέουσας ατμόσφαιρας. Η έρευνα εστιάζει σε ερωτήματα που αφορούν το κύρος της ΕΕΚ και τη σύνδεση της με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τυχόν προκαταλήψεις σχετικά με την ΕΕΚ, την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και τη διασύνδεση αυτών με την αγορά εργασίας και τέλος, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Με βάση τους σκοπούς, που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι γενικοί στόχοι της εργασίας έχουν ως εξής:

- Θεωρητική ανασκόπηση της διαδικασίας εξέλιξης και προσαρμογής του ρυθμιστικού πλαισίου της ΕΕΚ σε Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Αναφορά στα βασικά κριτήρια ελκυστικότητας της ΕΕΚ στον ελληνικό χώρο.
- Εκπόνηση έρευνας μέσω ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους του ΔΙΕΚ για να διερευνηθεί η γνώμη τους για την ελκυστικότητα της ΕΕΚ στη χώρα και να προκύψουν τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

### 1.3 Η επιταγή και χρησιμότητα της έρευνας

Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η ΕΕΚ στη σύγχρονη Ελλάδα δεν αφήνουν αδιάφορους τους αρμόδιους φορείς. Το ίδιο το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε δημοσίευσή του σε συνεργασία με το τμήμα Τεχνικής Εκπαίδευσης της Επιτροπής Διαλόγου για την Παιδεία το 2016 κατέληξε στα εξής συμπεράσματα για τα προβλήματα που υπάρχουν. Αυτά είναι:

*“(α) η διοικητική και οργανωτική πολυδιάσπαση των φορέων της,*

*(β) ο κατακερματισμός των επαγγελματικών κατευθύνσεων και ειδικοτήτων που παρέχονται,*

*(γ) η πρόωπη έναρξη της επαγγελματικής επιλογής και εξειδίκευσης των νέων,*

*(δ) η ασυμβατότητα, σε αρκετές περιπτώσεις, των προγραμμάτων σπουδών με τα επαγγελματικά περιγράμματα,*

*(ε) το ξεπερασμένο από τις τεχνολογικές εξελίξεις διδακτικό και εργαστηριακό υλικό που χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις,*

*(στ) οι σοβαρές ελλείψεις στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού,*

*(ζ) οι περιορισμένες δυνατότητες επαφής των μαθητών και μαθητριών της ΕΕΚ με τον κόσμο της εργασίας*

*(η) η απαξίωση σε σημαντικό βαθμό των επαγγελματικών σχολείων και γενικότερα της ΕΕΚ, και*



*(θ) οι σοβαρές αδυναμίες στο συνολικό σχεδιασμό της ΕΕΚ, σε συνάρτηση και με τις ανάγκες και τις δυνατότητες ανάπτυξης της οικονομίας". (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016)*

Είναι, συνεπώς, εμφανής η αναγκαιότητα μιας έρευνας που να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα της ΕΕΚ και την σπουδαιότητά της στην απόκτηση ποιοτικών επαγγελματικών δεξιοτήτων και εξειδίκευσης στο ευρύτερο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από πληθώρα επιλογών. Η Ελλάδα έχει με τα τελευταία χρόνια εντατικοποιήσει τις προσπάθειές της για μεταρρυθμίσεις που θα αναβαθμίσουν την ΕΕΚ, αλλά φαίνεται βάσει των συνθηκών ότι αυτές οι ρυθμίσεις μάλλον θα πρέπει να εμπλουτιστούν.

Η συμβολή και παράλληλα η καινοτομία της διατριβής αυτής έγκειται στο γεγονός ότι ανταποκρίνεται στη σχετική έλλειψη ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την ελκυστικότητα της ΕΕΚ, η οποία, άλλωστε, στον ελληνικό χώρο είναι τομέας πολύ νεότερος από ό,τι σε άλλες χώρες. Αυτό δε θα συμβεί με μια απλή θεωρητική ανασκόπηση. Εντούτοις, θα αξιοποιηθούν οι αρετές μιας ποσοτικής έρευνας, η οποία θα μας παρέχει δεδομένα για τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών του ΔΙΕΚ Χαλκίδας, με τα οποία εμείς έπειτα θα εξαγάγουμε όσο το δυνατόν καθολικά συμπεράσματα για την ΕΕΚ στην Ελλάδα και τα βήματα που μπορούν να γίνουν για την αύξηση της ελκυστικότητάς της.

## **1.4 Οργάνωση και Δομή της μεταπτυχιακής διατριβής**

Στην εργασία αυτή θα ασχοληθούμε με δύο κατά βάση κατευθύνσεις. Αρχικά, στη θεωρητική ανάλυση γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών που αφορούν στην εξέλιξη της ΕΕΚ στην Ευρώπη και την Ελλάδα, ενώ στη δεύτερη ερευνητική κατεύθυνση πραγματοποιείται η διενέργεια μιας έρευνας μέσω της χρήσης ενός ερωτηματολογίου σε εκπαιδευόμενους αλλά και εκπαιδευτές του ΔΙΕΚ Χαλκίδας, με απώτερο στόχο την αναγνώριση των απόψεών του σχετικά για την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εν λόγω ΔΙΕΚ

αλλά και την αξιολόγηση των απόψεών τους για τη βελτίωση της ΕΕΚ στην Ελλάδα. Προς τούτο και η δομή της εργασίας ορίζεται ως ακολούθως:

1. Στην Εισαγωγή τίθεται η στοχοθεσία της εργασίας και μια σύντομη παρουσίαση των εννοιών που θα απασχολήσουν τον αναγνώστη σε αυτή τη διατριβή.
2. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εκτεταμένη αναφορά στις εξελίξεις και μεταρρυθμίσεις που έχουν συμβεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με την ΕΕΚ.
3. Στο τρίτο κεφάλαιο ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να ανατρέξει στις ελληνικές πολιτικές για την ΕΕΚ.
4. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά με την ελκυστικότητα της ΕΕΚ και τα συμπεράσματα της εργασίας.
5. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια ανάλυση με σκοπό να αναδειχθούν τα ευρήματα της έρευνας.
6. Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθεται ο επίλογος της διπλωματικής διατριβής.

# Κεφάλαιο 2

## Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη

### 2.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Λόγω του ότι στα πλαίσια της εργασίας αυτής θα ασχοληθούμε με την ΕΕΚ στην Ελλάδα, είναι σημαντικό να ανατρέξουμε στην εξέλιξη της έννοιας αυτής τόσο στον ελληνικό όσο και στον ενωσιακό χώρο. Όπως αναφέραμε, στην ΕΕ η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι μεγάλο τμήμα της στρατηγικής “Ευρώπη 2020”. Πάντως η ΕΕ έχει διέλθει τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλους τομείς αρκετές φάσεις για να φτάσει στο σήμερα.

Η εμπειρία των δύο Παγκοσμίων Πολέμων έκανε τα κράτη της Δυτικής Ευρώπης να αντιληφθούν την αξία της μεταξύ τους συνεργασίας, ώστε να αποφευχθούν τέτοιου είδους φρικαλεότητες στο μέλλον (Pinker, 2011). Τελικά αντί να στραφούν σε ένα είδος στρατιωτικής συμμαχίας, το κέντρο βάρους δόθηκε στο εμπόριο και την οικονομική συνεργασία πρώτη φορά στη Συνθήκη των Βρυξελλών το 1948. Ο Ρομπέρ Σουμάν, Γάλλος υπουργός εξωτερικών το 1950, στις 9 Μαΐου του ίδιου έτους, η οποία σήμερα εορτάζεται ως ημέρα Ευρώπης μίλησε για την αναγκαιότητα αυτής της σύμπραξης. Έτσι και έγινε (Dedman, 2010). Βέβαια δεν μπορούμε να μιλήσουμε για Ευρωπαϊκή Ένωση όπως τη γνωρίζουμε εμείς πριν το 1993 και τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (VanOoik & Vandamme, 2010). Χωρίς να γίνει περαιτέρω αναφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τη λειτουργία της, θέμα το οποίο θα μπορούσε από μόνο του να υποστηρίξει υλικό για πολλές εκατοντάδες διατριβές, θα ασχοληθούμε εδώ με τη σχέση της ΕΕ με την ΕΕΚ. Οι πολιτικές της Ένωσης για τον τομέα αυτόν έχουν σήμερα διαμορφωθεί στην αναζήτηση της καλύτερης δυνατής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης, την ενίσχυση της δημιουργικότητας και την παροχή κάθε είδους κινήτρων για την

ενασχόληση με την ΕΕΚ (Phillips & Ertl, 2003). Πώς, όμως, φτάσαμε σε αυτή τη στοχοθεσία;

Ως προϊστορία της ΕΕΚ στην Ευρωπαϊκή Ένωση χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Perin (2007) η περίοδος 1957 - 1971. Η νεόκοπη τότε διακρατική συνεργασία είχε ακόμη έντονες τις μνήμες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και ως πρωτεύον ζήτημα έθεσε την ενοποίηση. Η Συνθήκη της Ρώμης είχε μεν ορισμένους άξονες για την οικονομική ανάπτυξη, αλλά δεν είχε γίνει συντονισμένη προσπάθεια για την προάσπιση της ΕΕΚ, η οποία προβλεπόταν σπανιότατα και σε διακρατικό επίπεδο. Οι πρώτες προσπάθειες για την οργάνωσή της έγιναν το 1970.

Οι συνέπειες της πετρελαϊκής κρίσης τη δεκαετία του 1970 οδήγησαν τα κράτη μέλη της ΕΕ σε στενότερες συνεργασίες στον τομέα της εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και της ΕΕΚ. Η εκπαίδευση πλέον συνδέθηκε άρρηκτα με την οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η βούληση έγινε πολιτικά και πράξη το 1976, με συμφωνία των Υπουργών Παιδείας. Αν και δεν επιδιώχθηκε η άμεση εναρμόνιση και τα εθνικά συστήματα διατήρησαν τις δικές τους ρυθμίσεις, πραγματοποιήθηκαν αρκετά κοινά προγράμματα σπουδών και πιλοτικές εφαρμογές δράσεων. Σταθμό αποτελεί και η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). Στις επόμενες δύο δεκαετίες, η συνθήκη του Μάαστριχτ ενίσχυσε τη νομική αναγνώριση της εκπαίδευσης σε ενωσιακό επίπεδο. Η εκπαίδευση παρέμεινε και τότε ένα πεδίο στο οποίο ίσχυε κατά κανόνα η επικουρικότητα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε κράτος μέλος μπορούσε να επιλέγει όποια ρύθμιση επιθυμεί και η ΕΕ λειτουργούσε επικουρικά. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενισχύθηκε εκείνη την περίοδο, χωρίς όμως και πάλι να προκύψουν σπουδαία συνεργατικά προγράμματα.

Η φάση 1992- 2000 χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση της έννοιας της δια βίου μάθησης, όπως ήταν το κύριο θέμα στην ατζέντα της πολιτικής της ΕΕ για την εκπαίδευση ήδη από το 1990. Οι παρατηρήσεις της Λευκής Βίβλου Delors του 1993 για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση και κυρίως την έννοια της δια βίου μάθησης διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση για αυτό το θέμα, αφού μάλιστα και το 1996 ορίστηκε Ευρωπαϊκό Έτος δια βίου μάθησης. Στη δεκαετία του 1990 άλλαξε η στάση των ανθρώπων απέναντι στην κατανόηση της

σημασίας της συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ευρωπαϊκή ανάπτυξη. Κατά τη δεκαετία του 1990, οι στόχοι για την εκπαίδευση άλλαξαν αποφασιστικά, ανοίγοντας το δρόμο για τη στρατηγική της Λισαβόνας. Το 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισαβόνα υιοθέτησε μια σειρά νέων στρατηγικών, οι οποίες περιελάμβαναν και ζητήματα ΕΕΚ. Πλέον φαίνεται για πρώτη φορά τόσο έντονα η ανάγκη σύγκλισης και συνεργασίας των κρατών μελών με στόχο τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η σημασία της Λισαβόνας είναι διττή. Αρχικά, οδήγησε στην κατάρτιση του σχεδίου “Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010”, το οποίο άνοιξε τον δρόμο για κοινά πρότυπα στην αναγνώριση τυπικών αλλά και άτυπων δεξιοτήτων. Επίσης, κατά αυτήν την περίοδο εμφανίζεται το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Από εκεί και μετά φαίνεται πλέον ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει πάρει πολύ σοβαρά το θέμα της ΕΕΚ.

Η τέταρτη φάση (2006 - σήμερα) αναφέρεται κυρίως στους στόχους της στρατηγικής “Ευρώπη 2020”. Βασικοί στόχοι που αφορούν στο ζήτημα της εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η βελτίωση της ποιότητας, η ενθάρρυνση της καινοτομίας, η καλλιέργεια επιχειρηματικού πνεύματος και η κάθε είδους ενίσχυση προς αυτές τις λειτουργίες, με απώτερο στόχο την οικονομική ανάπτυξη και την εξασφάλιση ευημερίας για μεγαλύτερο τμήμα των πολιτών.

## 2.2 Ανασκόπηση ευρωπαϊκών πολιτικών σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Όπως είδαμε και στην προηγούμενη ενότητα, η Ευρωπαϊκή Ένωση από νωρίς συσχετίστηκε με την ΕΕΚ και τη διαμόρφωση ανάλογων πολιτικών (Dehmel, 2005). Κατά τον Dehmel, αυτό δρομολογήθηκε από τη συνειδητοποίηση ότι η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ενωσιακής οικονομίας. Σε αυτήν την υποενότητα θα αναφερθούμε στις διάφορες πολιτικές ΕΕΚ που μπορούν να βρεθούν στα νομοθετικά κείμενα της ΕΕ ήδη από το 1951.

**Παρίσι, 1951:** Πρώτη αναφορά για την εκπαιδευτική δράση, για πρώτη φορά θεσπίζεται η χρηματοδότηση για επανεκπαίδευση εργαζομένων με το άρθρο 56. (Ελεγκτικό Συνέδριο, 1995).

**Ρώμη, 1957:** Πιο συστηματικά προσεγγίζεται η επαγγελματική κατάρτιση σε αυτή τη συνθήκη, όπου πλέον αναγνωρίζεται η αναγκαιότητά της και προτείνονται διάφορες δραστηριότητες, σε πρώιμο βέβαια επίπεδο (Phillips & Ertl, 2003). Τα άρθρα 118 και 128 της Συνθήκης μιλούν απεριφράστως για περαιτέρω τεχνική εκπαίδευση και συνεργασία στην ενίσχυση του ευρωπαϊκού πολιτισμού και εκμάθηση της ευρωπαϊκής ιστορίας. Η πολιτική συνεργασίας για την ΕΕΚ αναφέρεται και το 1963, αλλά την περίοδο εκείνη απέχουμε ακόμη πολύ από την ουσιαστική πραγμάτωσή της (European Commission, 2006 β:22).

Το 1967 η Συνθήκη Συγχώνευσης που μετέβαλε ουσιαστικά την ΕΚΑΧ, την ΕΟΚ και την ΕΚΑΕ σε έναν ενιαίο διακρατικό οργανισμό με ενιαίους θεσμούς και όργανα, τον οποίο πλέον γνωρίζουμε ως ΕΕ. Αυτή είναι και η περίοδος κατά την οποία ξεκινούν οι σύνοδοι των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών για μια πιο στενή και ουσιαστική συνεργασία (Council of the European Union, 1971). Η αναφορά Ζανέ το 1973 ήταν εκείνη, όμως, που υπογράμμισε κυρίως τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας. Πλέον η εκπαίδευση μπήκε στο επίκεντρο ως τομέας πολιτικής για την ΕΕ (Lawn & Grek, 2012). Στην αναφορά μεταξύ άλλων ο Ζανέ υποστηρίζει ότι για τις διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να υπάρχει ευρωπαϊκή μέριμνα, αλλά και σεβασμός στις υπάρχουσες

εθνικές δομές. Το 1974, οι Υπουργοί Παιδείας κατέληξαν σε κοινό ψήφισμα (Theiler, 2005). Οι κοινές αρχές της ευρωπαϊκής συνεργασίας στις οποίες συμφώνησαν ήταν οι εξής: προοδευτική εναρμόνιση σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση σε σχέση με την οικονομική ζωή και σεβασμό στην ιδιαίτερη πολιτισμική παράδοση κάθε κράτους - μέλους στην εκπαίδευση. Η πολιτική επίτευξης αυτών των στόχων περιελάμβανε βελτίωση των εγκαταστάσεων, εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ανταλλαγή δεδομένων, στενότερη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και μεγαλύτερη κινητικότητα. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ισότητα ευκαιριών και την πρόσβαση για όλους στην εκπαίδευση και κατάρτιση (Council of the European Union, 1974). Εκείνη την περίοδο και ιδιαίτερα το 1976 ιδρύθηκε η μόνιμη πλέον επιτροπή Παιδείας και δοκιμάστηκαν για πρώτη φορά τα προγράμματα που αποτελούν προγόνους του σημερινού PETRA και ERASMUS. Παράλληλα, ιδρύθηκε το δίκτυο κοινής πληροφόρησης για την εκπαίδευση EURYDICE. Πολλά από τα στοιχεία των πρώιμων προγραμμάτων της εποχής αυτής συνεχίστηκαν σε σύγχρονα προγράμματα (Guruz, 2011).

**Συνθήκη Μάαστριχτ:** Πολλές από τις δράσεις που γνωρίζουμε σήμερα για την κοινοτική εκπαίδευση εκπονήθηκαν τότε. Τέτοιες ήταν μεταξύ άλλων το πρόγραμμα PETRA για την επαγγελματική κατάρτιση, το πρόγραμμα IRIS για τις γυναίκες, το πρόγραμμα LINGUA για την εκμάθηση γλωσσών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά διήρκεσαν μέχρι την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα και απέδειξαν ότι πράγματι η συνεργασία είναι ο καλύτερος τρόπος για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και την εξάλειψη των ανισοτήτων ως προς αυτήν (Phillips & Ertl, 2003). Όπως είδαμε προηγουμένως, τότε θεσπίστηκε και το άρθρο 126 της Συνθήκης. Ως στόχοι του άρθρου 126 θεσπίστηκαν:

1. Εξευρωπαϊσμός της εκπαίδευσης μέσω της γλωσσομάθειας.
2. Κινητικότητα μεταξύ των κρατών μελών για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.
3. Συνεργασία εκπαιδευτικών μονάδων.
4. Ενίσχυση της συνεργασίας για ανταλλαγή πληροφοριών και πραγματοποίηση ανταλλαγών σπουδαστών.
5. Ανάπτυξη της τηλε-εκπαίδευσης.

Το πνεύμα της εποχής ως προς τις απόψεις που κυριάρχησαν στην ΕΕ μπορεί να κατανοήσει κανείς διαβάζοντας το παρακάτω απόσπασμα.

*«Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία».* (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992:47)

Δικαίως, λοιπόν, λέγεται ότι το Μάαστριχτ ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για την εξέλιξη και τη δημιουργία νέων προγραμμάτων για τη συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι πρώτες προσπάθειες των προηγούμενων ετών οργανώθηκαν καλύτερα, με αποτέλεσμα προγράμματα όπως το πρόγραμμα κινητικότητας φοιτητών TEMPUS, το οποίο υπήρξε εξαιρετικά καινοτόμο και επιτυχημένο. Το 1995 εξακολούθησε η δημιουργία νέων και βελτιωμένων προγραμμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε: το πρόγραμμα SOCRATES I, το οποίο στόχο είχε να διευρύνει την ευρωπαϊκή αντίληψη της κοινής εκπαίδευσης και κατάρτισης και μέσω της εκμάθησης γλωσσών να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης (CORDIS, 2005), το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI I (1995-1999), το οποίο με προϋπολογισμό 620 εκατομμύρια ευρώ ενίσχυσε την κινητικότητα νέων σπουδαστών και προώθησε την ΕΕΚ (CORDIS, 2007). Παράλληλα, μεγαλόπνοο ήταν και το πρόγραμμα YES II, αξίας 126 εκατομμυρίων ευρώ, το οποίο επικεντρώθηκε σε ζητήματα εκπαίδευσης για νέους έξω από τις σχολικές μονάδες (Ertl, 2003). Παράλληλα λειτούργησαν και προγράμματα σχετικά με τον εθελοντισμό και την απόκτηση εμπειρίας με αυτόν τον τρόπο (Korhonen, 2010). Το 1997 η Συνθήκη του Άμστερνταμ δε διαφοροποιήθηκε πολύ από τα ήδη γνωστά. Αν και ενθαρρύνεται η “Ευρώπη της Γνώσης” και οι εκπαιδευτικές δράσεις, το κλίμα παρέμεινε σχεδόν το ίδιο με προηγούμενως. Στη Συνθήκη αυτή συμπεριλήφθηκε πάντως και η αξία της δια βίου μάθησης. Αυτή η ανακοίνωση ήταν ουσιαστικά καθορισμός των στόχων για την περίοδο 2000-2006 και παράλληλα αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), των δικτύων συνεργασίας και της προώθησης της καινοτομίας (European Commission, 1997).



Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000 οδήγησε στην έγκριση της στρατηγικής της Λισαβόνας με στόχο να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης στον κόσμο της αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη διάσταση κοινωνικής συνοχής ως το 2010. Προφανώς, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επιβεβαίωσε τη σημασία της δια βίου μάθησης για να την ορίσει ως βασικό στοιχείο της στρατηγικής. Από αυτό και συνάγεται ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην προοδευτική εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε κοινωνία και οικονομία βασισμένη στη γνώση με δεσπόζουσα θέση παγκοσμίως. Με αυτόν τον τρόπο, με τη στρατηγική της Λισαβόνας, θεωρήθηκε για πρώτη φορά η εκπαίδευση (Perin, 2007) ως βασικός παράγοντας για την επίτευξη των οικονομικών και κοινωνικών στόχων της ΕΕ (Perin, 2007). Σήμερα ισχύει το «Στρατηγικό πλαίσιο – Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», το οποίο επίσης είναι κομμάτι αυτής της στρατηγικής (Normand και Derouet, 2017). Η σημασία της Λισαβόνας είναι ιδιαίτερη επειδή για πρώτη φορά γίνεται εκεί προσπάθεια για έναν καλύτερο και πιο αποτελεσματικό συντονισμό σε:

- Αναζήτηση βέλτιστων πρακτικών σε συνεργασία,
- Ύπαρξη κοινών προτύπων και στοχοθεσίας. (Zeitlin, 2003)

Προς αυτήν την κατεύθυνση και η Διακήρυξη της Μπολόνια, για την οποία συμφώνησαν οι Υπουργοί Παιδείας 29 ευρωπαϊκών χωρών, αποτελούσε δέσμευση κάθε κράτους με δική του πρωτοβουλία να κάνει μεταρρυθμίσεις για να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό του σύστημα με τα πρότυπα της ΕΕ. Στη Μπολόνια αναδείχθηκε και η ιδιαίτερη σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της έρευνας για την ανάπτυξη της Ευρώπης. Σήμερα 47 κράτη της Ευρώπης συμμερίζονται τους στόχους της Μπολόνια, οι οποίοι είναι:

- Ο δρόμος προς την Ευρώπη της γνώσης,
- Κοινή εκπαίδευση με ευρωπαϊκά πολιτισμικά χαρακτηριστικά,
- Ενίσχυση της κινητικότητας ερευνητών, φοιτητών και διδασκόντων,
- Βελτίωση του παρεχόμενου επαγγελματισμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, σελ.17-23).

Η Ευρώπη 2020 είναι μια δεκαετής στρατηγική από το 2010 έως το 2020 που παρουσιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 3 Μαρτίου 2010 και στην πραγματικότητα αποτελεί στρατηγική για έξυπνη, αειφόρο και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Οι προτεραιότητες, στόχοι, προκλήσεις και βασικές πρωτοβουλίες της Ευρώπης, που περιγράφουν με σαφήνεια και ακρίβεια τις δεσμεύσεις και τις ενέργειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ειδικά θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αναφέρονται σε αυτή τη στρατηγική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, Horker, 2013). Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί στην υποστήριξη και λειτουργία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να ενσωματωθούν στην παγκοσμιοποίηση και να αντιμετωπίσουν τις όποιες οικονομικές αντιξοότητες επέφερε η οικονομική κρίση. Υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της ομαλής συνεργασίας μεταξύ των χωρών ως κράτη μέλη της ΕΕ, ιδίως για τη βελτίωση της απασχόλησης και την προάσπιση μιας συνεκτικής κοινωνικής δυναμικής. Δημιουργία ενός αμοιβαίου οράματος για την ευρωπαϊκή οικονομία στον 21ο αιώνα. Οι τρεις βασικοί στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» διαρθρώνονται ως ακολούθως:

1. Η **έξυπνη ανάπτυξη**, βασισμένη στην καινοτομία και τη γνώση, για την οποία προτείνονται δράσεις όπως:

- «Νεολαία σε Κίνηση»: Βελτίωση εκπαίδευσης και κατάρτισης για νέους, περισσότερες δυνατότητες αποκατάστασης.
- «Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας»: Μεγαλύτερη απασχόληση, αύξηση επιχειρηματικότητας και θέσεων εργασίας.
- Ενίσχυση καινοτομίας με βελτίωση προϋποθέσεων πρόσβασης στη χρηματοδότηση.
- Ψηφιακό θεματολόγιο για καλύτερη πρόσβαση στο διαδίκτυο για όλους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

2. Η **βιώσιμη ανάπτυξη**, δηλαδή προώθηση της αειφορίας και παύση των πρακτικών που καταστρέφουν το φυσικό περιβάλλον. Προτείνεται:

- Αποτελεσματική χρήση πόρων, μείωση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα και σταδιακή μετάβαση προς ΑΠΕ.

- Κοινή βιομηχανική πολιτική ώστε να βελτιωθούν οι επιχειρηματικές συνθήκες με παράλληλη στήριξη προς τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις.

3. Η ανάπτυξη **χωρίς αποκλεισμούς**, δηλαδή η χωρίς περιορισμούς προσβάσιμη για όλους ανάπτυξη που χαρακτηρίζεται από έντονη απασχόληση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με:

- Πολιτικές αποφάσεις για απόκτηση νέων δεξιοτήτων και θέσεων εργασίας. Οι αγορές εργασίας πρέπει να εκσυγχρονιστούν και οι εργαζόμενοι να λαμβάνουν καλής ποιότητας εκπαίδευση και προσαρμογή στα νέα δεδομένα.
- Εξάλειψη της φτώχειας και των κοινωνικών διακρίσεων. Τα οφέλη από αυτή τη διαδικασία δεν πρέπει να τα καρπωθούν λίγοι και προνομιούχοι, αλλά ο ευρωπαϊκός λαός στο σύνολό του, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε άλλη ιδιότητα (European Commission, 2010, Hopker, 2013).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δεδομένης της βαθιάς οικονομικής κρίσης έχει παρατηρήσει προβλήματα όπως χαμηλό ρυθμό ανάπτυξης, ο οποίος καθιστά την Ευρώπη σε μειονεκτική θέση έναντι άλλων δυνάμεων. Αυτό το ζήτημα καλείται να επιλύσει η στρατηγική για το 2020 (Marlier & Natali, 2010). Όμως τι σημασία έχουν όλα αυτά σε μια ακαδημαϊκή εργασία για την ΕΕΚ; Η εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλους τους τομείς αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες στον οποίο επιθυμεί η ΕΕ να στηρίξει τις απόπειρές της για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Στα πλαίσια της Ευρώπης 2020 εκπονείται και το σχέδιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Στόχος είναι και πάλι η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργατική εύρεση της βέλτιστης δυνατής απόδοσης για την επίτευξη στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης:

- Της ενίσχυσης της δια βίου μάθησης.
- Της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας .
- Της ενεργής συμμετοχής για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος των πολιτών,
- Την υποστήριξη της επιχειρηματικότητας και καινοτομίας με έμφαση στην εκπαίδευση και τις νέες ανάγκες (European Commission, 2017).

## 2.3 Μια αναθεώρηση των στόχων

Το 2011, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CoEU, 2009), παρουσιάζει το ανανεωμένο Ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Agenda for Adult Learning). Μετά τον πρώτο κύκλο του πλαισίου E.K. 2020, οι τέσσερις επιμέρους στόχοι, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, παραμένουν, ενώ παράλληλα προστίθεται και ένας ακόμα ο οποίος αφορά την Εκπαίδευση Ενήλικων εστιάζοντας στη μεγαλύτερη συμμετοχή των Ευρωπαίων πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Παράλληλα, τονίζεται η σημασία της Εκπαίδευσης Ενήλικων για την E.E., ενώ επισημαίνεται η πρόθεση για τη διαρκή παρακολούθηση των σχετικών δεικτών αναφοράς. Η Ένωση, πλέον, καλείται να διαχειριστεί ένα μεγάλο αριθμό, ταχύτατων, αλλαγών σε κοινωνικοοικονομικό, δημογραφικό, πολυπολιτισμικό, περιβαλλοντικό και τεχνολογικό επίπεδο. Ο μεγάλος αριθμός ενηλίκων που στερούνται βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, αλλά και ο εξίσου μεγάλος αριθμός των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρά την εκπαίδευση, δυσχεραίνει την εξεύρεση εργασίας ενώ αυξάνει και τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω καταστάσεων, δυσχεραίνει την επίτευξη των δεικτών αναφοράς του E.K. 2020, σε όλα τα επίπεδα, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται ο μείζονας ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αφού παρέχει τη δυνατότητα στους εργαζόμενους με λίγα, ή καθόλου προσόντα, αλλά και σε αυτούς που βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία, να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις επερχόμενες αλλαγές, τόσο στην αγορά εργασίας, όσο και γενικότερα στην κοινωνία. Το Συμβούλιο οδηγήθηκε στην αναθεωρημένη agenda και για το λόγο ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρήθηκε ως ο αδύναμος κρίκος της Δ.Β.Μ., αφού η συμμετοχή της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, σε ανάλογα προγράμματα εκπαίδευσης, παρουσίασε πτωτικές τάσεις. Η μείωση της συμμετοχής, από 9,8% το 2005, σε 9,1% το 2010, έθεσε σε κίνδυνο την επίτευξη του στρατηγικού στόχου του 15% μέχρι το 2020. Ενώ, αρχικά το πλαίσιο E.K. 2020, όπως και η συνθήκη της Λισσαβόνας, θεωρούσε την Δ.Β.Μ., ως μοχλό για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και την αυξημένη συμμετοχή του στα κοινά, η οικονομική κρίση που άρχισε να εμφανίζεται σε πολλές χώρες της E.E. μετά το 2010, η Δ.Β.Μ. θεωρήθηκε ως ένα εργαλείο για την αύξηση της απασχολησιμότητας των ενηλίκων. Η αυξανόμενη εργασιακή ανασφάλεια, η ολοένα και χαμηλότερη ζήτηση για

ανθρώπινο δυναμικό χαμηλών προσόντων, παράλληλα με την ολοένα αυξανόμενη ζήτηση για εργατικό δυναμικό υψηλών προσόντων, αντιμετωπίζεται με την διαρκή απόκτηση και επικαιροποίηση δεξιοτήτων και προσόντων.

Παράλληλα, η ενδυνάμωση του ανθρωπίνου δυναμικού, συντελεί και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών και εν γένει της Ε.Ε., απέναντι στους ανταγωνιστές της (Η.Π.Α., Ιαπωνία, Κίνα κ.ά.) (Wain, 2001). Θα μπορούσε να ειπωθεί πλέον πως οι στόχοι του Ε.Κ, 2020 γίνονται πιο επίπεδοι και λογιστικοί. Πλέον η μάθηση επικεντρώνεται στην απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων, με σκοπό την ευκολότερη πρόσβαση στην εργασία, ενώ η Εκπαίδευση Ενηλίκων προκρίνεται ως ένα μέσο άμυνας της Ε.Ε. απέναντι σε μια ολοένα μεταβαλλόμενη και ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά του Malan(1987), ότι σε περιόδους κρίσεων τη λύση την δίνει η εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη, νεοφιλελεύθερη προσέγγιση της Δ.Β.Μ., εστιάζει στην Εκπαίδευση Ενήλικων και είναι, πλέον, σε υψηλή προτεραιότητά στην Ε.Ε., αφού φαίνεται ότι είναι η μόνη λύση για την οικονομική της ανάπτυξη (Špolar&Holford, 2014).

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι ακόμα και στο επίσημη ορολογία των οργάνων της Ε.Ε. ο όρος «lifelong learning», αντικαθίσταται από τον όρο «adult lifelong learning». Οι αναφορές στη σημασία της Δ.Β.Μ., ως μέσο για την ενίσχυσή της κοινής Ευρωπαϊκής ταυτότητας, παραμένουν στα επίσημα κείμενα της Ε.Ε., ενώ φαίνεται ότι η Εκπαίδευση και η Κατάρτιση τείνουν να απωλέσουν τμήμα της κοινωνικής τους διάστασης (Špolar&Holford, 2014). Η στροφή της Ε.Ε. προς αυτή την κατεύθυνση, φαίνεται και από την Ανακοίνωση της Επιτροπής, τον Ιούνιο του 2016, με τίτλο «*Νέο θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2018), η Εκπαίδευση Ενηλίκων καθίσταται, όσο ποτέ απαραίτητη, εξαιτίας ενός μεγάλου πλήθους παραγόντων, όπως:

- Οι αλλαγές στην εργασία και η απαίτηση για υψηλού επιπέδου δεξιότητες.
- Οι αλλαγές στον τρόπο εργασίας, λόγω της εισαγωγής νέων τεχνολογιών, οι οποίες οδηγούν στην ανάγκη για επικαιροποίηση των δεξιοτήτων.
- Η ανάγκη για μείωση της ανεργίας.

- Η γήρανση του πληθυσμού, που οδηγεί στη ανάγκη για παραμονή του στην αγορά εργασίας για μεγαλύτερο διάστημα.
- Η ολοένα αυξανόμενη διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα των κοινωνιών, που κάνει απαραίτητη την διαπολιτισμική κατανόηση και την ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών.
- Η αύξηση των μεταναστευτικών ροών, η οποία οδηγεί στην ανάγκη για υποστήριξη της μάθησης της γλώσσας, καθώς και των κοινωνικών αξιών των χωρών υποδοχής, αλλά και σε ενδυνάμωση της κατανόησης της διαφορετικής κουλτούρας και του αμοιβαίου σεβασμού.
- Η ανάγκη για κατανόηση νέων και σύνθετων θεμάτων, όπως είναι η προστασία του περιβάλλοντος.

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι, τα σημαντικότερα οφέλη από τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων, δεν αφορούν μόνο τους συμμετέχοντες, αλλά και τις οικογένειες τους. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Η απόκτηση νέων γνώσεων, σχετικών με συγκεκριμένη εργασία,
- Η κατάρτιση τους σε πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται σε νέα εργασία,
- Η απόκτηση νέων, μεταβιβάσιμων ικανοτήτων,
- Η προσωπική ανάπτυξη μέσω της επικοινωνίας με άλλους ενήλικες εκπαιδευόμενους,
- Η απασχολησιμότητα.

## **2. 4 Τα βασικά θεσμικά όργανα και οι κοινοτικοί οργανισμοί σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση**

Οι θεσμοί της ΕΕ που ασχολούνται με τα ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι εν ολίγοις οι εξής:

1. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης - Επιτροπή Παιδείας: Το Συμβούλιο είναι ένα όργανο με μεγάλη αποφασιστική αρμοδιότητα. Σε αυτό υπάγεται και επιτροπή Παιδείας που φροντίζει για την εναρμονισμένη προσπάθεια στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Consilium, 2017).
2. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού: Η Γενική Διεύθυνση ασκεί κυρίως συντονιστικό ρόλο για τα κοινοτικά προγράμματα. Επιμέρους αρμοδιότητες ως προς αυτό ασκούν και άλλοι οργανισμοί, όπως ο Εκτελεστικός Οργανισμός «Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού»(European Commission, 2016).
3. Το Δίκτυο EURYDICE: Μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, το δίκτυο αυτό βοηθά στη σταδιακή σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών δομών των κρατών μελών (EACEA, 2017).
4. Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης - Eurodesk: Το Eurodesk είναι αρμόδιο για το πρόγραμμα «Νεολαία σε δράση». Κύρια δραστηριότητά του είναι να παρέχει πληροφόρηση στους νέους για επαγγελματικές ευκαιρίες και για νέες ευκαιρίες κατάρτισης. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύει και τη διακρατική συνεργασία στον τομέα (Eurodesk, 2017).
5. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο CEDEFOP για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης: Ο οργανισμός αυτός στόχευε ήδη από την ίδρυσή του στην ανάπτυξη νέων πολιτικών που αφορούν στην ΕΕΚ και να συνεπικουρήσει στην υλοποίησή τους. Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του είναι η αύξηση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ (Cedefop, 2017).

6. Τέλος, υπάρχει το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Το ίδρυμα αυτό συμβάλλει στην εκπλήρωση στόχων για την εκπαίδευση, κατάρτιση και διαβίου μάθηση και στην προώθηση της αξίας της συνεχιζόμενης μάθησης με στόχο την αειφορία και την πρόσβαση για όλους τους πολίτες (ETF, 2017).



# Κεφάλαιο 3

## Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα

### 3.1 Γενικά

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είχε εντελώς παραμεληθεί για πολλά χρόνια στη χώρα μας, σε αντίθεση με τη γενικής παιδείας εκπαίδευση, που εισήχθη για πρώτη φορά κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, σύμφωνα με το πρότυπο της ευρωπαϊκής σχολικής οργάνωσης. Το ελληνικό κράτος, μόλις το 1959 άρχισε να παίρνει τα πρώτα αποφασιστικά μέτρα για την πρόοδο της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Κατά το 1959 γίνεται λοιπόν για πρώτη φορά στροφή προς την επαγγελματική εκπαίδευση, οπότε το κράτος ανέλαβε την ευθύνη της λειτουργίας της και την έθεσε υπό την επίβλεψη του τότε υπουργείου Παιδείας. Βέβαια, εξακολούθησε να βρίσκεται στα χέρια των ιδιωτών ευρέως και για μεγάλο χρονικό διάστημα (Κωτσίκης, 2002). Χαρακτηριστικά είναι τα όσα γράφει για εκείνη την περίοδο ο καθηγητής Ζολώτας, όπου επισημαίνει ότι *«ουσιαστικά στη χώρα μας δεν υπάρχει σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, δηλαδή ένα σύνολο σχολών και άλλων εκπαιδευτικών μέσων, τα οποία να λειτουργούν βάσει ενός συντονισμένου προγράμματος, με ενιαίες κατευθύνσεις και με σαφώς καθορισμένες επιδιώξεις. Οι επαγγελματικές σχολές που ήδη υπάρχουν έχουν ιδρυθεί με ιδιωτική πρωτοβουλία και επιβλέπονται μόνο από την Κυβέρνηση»* (Ζολώτας, 1959). Η ταχύτητα με την οποία αναπτύχθηκε από τότε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθορίστηκε όπως είναι φυσικό από τους οικονομικούς πόρους που διατέθηκαν για αυτήν, από την κατάρτιση του προσωπικού αλλά και από την κρατική υποστήριξη.

Από τότε, και μέχρι σήμερα, μια σειρά από πολιτικές, στρατηγικές, θεσμούς και δομές έχουν επιστρατευθεί για να εισάγουν την έννοια της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην κοινωνία και να στηρίξουν τους στόχους της (World

Education Forum, 2015). Κρίνεται ουσιώδες να αναφέρουμε κάποιες σημαντικές δράσεις όπως, τη σύσταση της Ειδικής Υπηρεσίας Μελετών και συντονισμού του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό την προετοιμασία και την υλοποίηση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συντόνιζε την επαγγελματική εκπαίδευση. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία είχε η ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ με σκοπό την επιμόρφωση και κατάρτιση ως προς τα παιδαγωγικά των εκπαιδευτικών που επρόκειτο να διδάξουν στις σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και των εκπαιδευτικών των τεχνολογικών και ειδικών μαθημάτων των γυμνασίων. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν τα Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης(ΚΕΤΕ), περισσότερα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια καθώς και οι Ανώτερες Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές των Κέντρων Ανώτερης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ). Οι μεταρρυθμίσεις αυτές είχαν ως στόχο να προσανατολίσουν τη ροή του μαθητικού δυναμικού προς την επαγγελματική εκπαίδευση, ώστε με κατάλληλες ρυθμιστικές παρεμβάσεις να επιδιωχθεί μακροπρόθεσμα η διοχέτευση όλο και μεγαλύτερου αριθμού μαθητών στην επαγγελματική εκπαίδευση (Κωτσίκης, 2002). Τα χρόνια που ακολούθησαν πραγματοποιήθηκαν αρκετές παρεμβάσεις και καινοτόμες αλλαγές, βελτιώθηκαν σε σημαντικό βαθμό κάποια σημεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ωστόσο καμία από αυτές δεν κατάφερε να οδηγήσει σε επιτυχία τις αρχικές επιδιώξεις .

Στην Ελλάδα η ΕΕΚ παρέχεται από ένα μεγάλο αριθμό φορέων και εκπαιδευτικών οργανισμών, που ανήκουν στο δημόσιο, στον ιδιωτικό και στον ευρύτερο κοινωνικό τομέα. Στο πλαίσιο της Αρχικής ΕΕΚ περιλαμβάνονται ο ΟΕΕΚ, και τα ΙΕΚ. Εξάλλου, στο πλαίσιο της Συνεχιζόμενης ΕΕΚ δραστηριοποιούνται η κυβέρνηση με τα Υπουργεία, Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου, Οργανισμοί, Συνδικάτα, Επιμελητήρια, Ιδιωτικές Επιχειρήσεις, τα ΚΕΚ, τα ΚΕΔΙΒΜ, τα ΣΔΕ κα.

Οι ραγδαίες αλλαγές που γνώρισαν οι παγκόσμιες αγορές κατά τη δεκαετία του 1990 ώθησαν ουσιαστικά τις αλλαγές και για την ελληνική ΕΕΚ. Σε πολιτικό επίπεδο λήφθηκαν νέες αποφάσεις και σε συνδυασμό με τη χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο εκπονήθηκαν νέα προγράμματα και δραστηριότητες. Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης συστάθηκαν το 1995, ενώ το 1997

ακολούθησαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, θεσμός που αποσκοπούσε στην καλύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση για άτομα άνω των 18 που δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση εννέα ετών και έδινε τίτλο ισοδύναμο με το απολυτήριο Γυμνασίου (ν. 2525/1997). Οι προσπάθειες συντονισμού, σχεδιασμού και υλοποίησης των δραστηριοτήτων είναι από το 2001 στην αρμοδιότητα της ΓΓΕΕ (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων) δυνάμει του νόμου 2909/2001. Η Γραμματεία υποστηρίζεται σε αυτό της το έργο από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης, το οποίο θα παρέχει επιστημονική καθοδήγηση για τα προγράμματα και για τη δια βίου μάθηση.

## **3.2 Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα- Ο θεσμός των ΔΙΕΚ**

Η Επαγγελματική Κατάρτιση έχει ως στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και διακρίνεται σε Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση και στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση. Η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση περιλαμβάνει εκμάθηση βασικών επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Στόχος είναι η ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας, η εκμάθηση των ανάλογων τεχνικών και η ανέλιξη του. Ο στόχος της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, από την άλλη, έχει περιεχόμενο που αναφέρεται στην εξέλιξη, τον εκσυγχρονισμό και την επανεκπαίδευση, ώστε να αποκτά ο εργαζόμενος τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται στο επαγγελματικό του πεδίο.

Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση είναι έργο των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, γνωστών και ως ΙΕΚ. Υπάρχουν τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά ΙΕΚ. Τα δημόσια ελέγχονται από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης ως προς το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο. Η πιστοποίηση των σπουδών και της κατάρτισης γίνεται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), ο οποίος καθορίζει επίσης και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων ΙΕΚ. Το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, το οποίο υπάγεται στη ΓΓΔΒΜ, είναι αρμόδιο για την έκδοση φοιτητικού πάσου των σπουδαστών ΙΕΚ και για τη διαχείριση της υποδομής και των εκπαιδευτών, τα οποία

συμβαίνουν με εθνική χρηματοδότηση. Ιδιαίτέρως τα δημόσια ΙΕΚ γίνεται προσπάθεια να διατηρούν υψηλά και σύγχρονα πρότυπα.

Οι τομείς που προσφέρονται στα ΙΕΚ είναι οι εξής:

- Γεωτεχνικός, Δομικός και Συναφών Κατασκευών
- Ένδυσης και Υπόδησης
- Ενέργειας – Περιβάλλοντος
- Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης
- Εφαρμοσμένων Τεχνών
- Μηχανολογίας-Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικών
- Πληροφορικής-Τηλεπικοινωνιών-Δικτύων
- Πολιτισμού-Αθλητισμού
- Τουρισμού-Μεταφορών
- Τροφίμων και Ποτών
- Υγείας-Αισθητικής- Κοινωνικών Υπηρεσιών
- Χημικής Βιομηχανίας
- Χρηματοπιστωτικών και Διοικητικών Υπηρεσιών

Όπως φαίνεται παραπάνω, στα ΙΕΚ προσφέρονται παρεμφερείς ειδικότητες και προκειμένου να είναι εφικτή η κινητικότητα μεταξύ των ειδικοτήτων αυτών, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα οργανώνονται σε θεματικές ενότητες (ΘΕ) οι οποίες κατανέμονται σε ΘΕ κορμού, που είναι κοινές για όλες τις ειδικότητες της ίδιας ομάδας, και ΘΕ ειδικότητας οι οποίες μπορεί να είναι:

- Θεωρητικές, με σκοπό να παρέχουν στους καταρτιζόμενους τις απαραίτητες γνώσεις για να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο της κατάρτισής τους, με τη διδασκαλία τους να πραγματοποιείται σε αίθουσες διδασκαλίας ή/και εξ αποστάσεως.
- Εργαστηριακές, με στόχο την εμπέδωση του θεωρητικού μέρους της κατάρτισης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Πραγματοποιούνται αποκλειστικά και μόνο σε

εργαστηριακούς χώρους ή σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας, ανάλογα με τη φύση τους και σύμφωνα με τις προβλέψεις του Οδηγού Σπουδών.

- Μικτές: απαιτούν ταυτόχρονη θεωρητική κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων ([www.inedivim.gr](http://www.inedivim.gr)).

Τα ΙΕΚ έχουν την εξής στοχοθεσία:

1. Παροχή καλής ποιότητας αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης,
2. Παροχή των κατάλληλων επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων ώστε να καταστήσουν τον καταρτιζόμενο ικανό για το επάγγελμα,
3. Παροχή δυνατότητας ανάπτυξης των δεξιοτήτων,
4. Διευκόλυνση της ένταξης στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία,
5. Εξασφάλιση της προσαρμογής των καταρτιζομένων στην ολοένα μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας.

Αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μεταξύ άλλων και με τη δημιουργία και εξέλιξη των προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ανάλογα πάντα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντικό θέμα για τα δημόσια ΙΕΚ είναι η στελέχωση με το σωστό εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο πρέπει να διαθέτει εμπειρία και υψηλό επίπεδο γνώσεων. Τέλος, επιθυμητό είναι να υπάρχει η υλικοτεχνική δομή που μπορεί να υποστηρίξει τα εργαστήρια που είναι απαραίτητα για την προετοιμασία κάθε σύγχρονου επαγγελματία. Οι απόφοιτοι Λυκείου μπορούν να παρακολουθήσουν έως και 4 εξάμηνα κατάρτισης για κάποια ειδικότητα. Αν κάποιος έχει μόνον απολυτήριο Γυμνασίου μπορεί να παρακολουθήσει τις μετα-γυμνασιακές ειδικότητες οι οποίες έχουν διάρκεια έως 2 εξάμηνα. Οι πτυχιούχοι ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ μπορούν να ενταχθούν κατευθείαν στο 3ο εξάμηνο κατάρτισης των ΙΕΚ, και ουσιαστικά να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους σε 2 εξάμηνα.

Το ετήσιο πρόγραμμα στα ΙΕΚ αποτελείται από δύο εξάμηνα, χειμερινό και εαρινό, με 14 εβδομάδες κατάρτισης για το καθένα. Το χειμερινό εξάμηνο ξεκινάει τον Οκτώβριο και τελειώνει τον Φεβρουάριο και το εαρινό εξάμηνο ξεκινάει τον Φεβρουάριο και τελειώνει τον Ιούνιο. Η εκπαίδευση πραγματοποιείται κυρίως το απόγευμα. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να παρακολουθήσουν θεωρητικές, πειραματικές και μικτές

τάξεις. Κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, οι φοιτητές αξιολογούνται τόσο με την απόδοση στη διαδικασία των εξετάσεων προόδου κατά τη διάρκεια του εξαμήνου όσο και με τη διεξαγωγή τελικών εξετάσεων στο τέλος του εξαμήνου. Το ΙΕΚ εντάσσεται στη μεταδευτεροβάθμια και μη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η κατάρτιση που παρέχουν αναγνωρίζεται επίσημα από το ελληνικό κράτος και μετά την αποφοίτησή τους λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης, η οποία τους επιτρέπει να συμμετέχουν στις εξετάσεις για να αποκτήσουν το Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης, το οποίο αναγνωρίζεται και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Οδηγία 92/51/ΕΟΚ, ενσωματωμένη στην ελληνική έννομη τάξη με το Π.Δ. 231/29-7-98).

Θεσμός επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια των ΕΠΑΛ και ΔΙΕΚ είναι και αυτός της μαθητείας, στον οποίο θα πρέπει να γίνει μια αναφορά. Η μαθητεία είναι διαδικασία κατά την οποία ο μαθητευόμενος συνάπτει σύμβαση με έναν εργοδότη για να εκπαιδευτεί ουσιαστικά στον χώρο εργασίας. Ο μαθητευόμενος μοιράζει τον χρόνο του ανάμεσα στο σχολείο και τον χώρο μαθητείας και λαμβάνει ανάλογα με την περίπτωση αμοιβή ή επίδομα, και απαραίτητως ασφαλιστική κάλυψη (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016 β). Ο θεσμός απευθύνεται και σε ενήλικες. Η μαθητεία θεωρείται επιτυχής όταν η συνεργασία ανάμεσα σε σχολείο και εργοδότη είναι άρτια, όταν εφαρμόζεται σωστά η διαδικασία της μάθησης και όταν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι (Ζωγόπουλος & Γκολώνης, 2017). Ο συνεχής εκσυγχρονισμός και η διεύρυνση αυτό του θεσμού είναι πάγιο αίτημα, ώστε να καταστεί αυτός πιο ελκυστικός τόσο στους καταρτιζομένους που αυξάνουν τα προσόντα και την εμπειρία τους όσο και στους εργοδότες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο θεσμός της Μαθητείας δεν είναι ένας τρόπος να επωφεληθούν επιχειρηματίες από εργατικό δυναμικό το οποίο έχει μειωμένα εργασιακά δικαιώματα λόγω του καθεστώτος της μαθητείας. Αντίθετα, στόχος είναι να επιτευχθεί μια ουσιαστική σύνδεση ανάμεσα στη μάθηση και την καθημερινή πρακτική των επιχειρήσεων. Οι εταιρείες θα πρέπει με υπευθυνότητα να προσεγγίζουν τον μαθητευόμενο και να αποτελούν πράγματι συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και τον επαγγελματικό χώρο (Ζωγόπουλος & Γκολώνης, 2017). Εκτός από την πιστοποίηση που δίνουν τα ΔΙΕΚ, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα διαθέτουν συστήματα αξιολόγησης για τους καταρτιζόμενους. Βάσει γραπτών και προφορικών εξετάσεων αναλόγων με την

ύλη και τα προγράμματα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν αν επιτύχουν να λάβουν πιστοποιητικό συμμετοχής ή βεβαίωση παρακολούθησης ανάλογα με το πρόγραμμα. (EQAVET, 2016). Κατά την ανάπτυξη, πάντως, του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, ο ΕΟΠΠΕΠ έχει εκπονήσει μια συγκεκριμένη μέθοδο για τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων της κατάρτισης με βάση τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες (EQAVET, 2016). Η μεθοδολογία βασίστηκε στην ανάλυση των λειτουργικών χαρακτηριστικών του κάθε επαγγέλματος (ΦΕΚ Β '566/ 08.05.2006).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η δράση και η συνεισφορά των ΔΙΕΚ στην αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προσέλκυση των καλύτερων σπουδαστών και εκπαιδευτών και στο πως θα τοποθετηθούν τα ιδρύματα και τα «προϊόντα» τους σε ένα ανταγωνιστικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Τι μπορούν να κάνουν λοιπόν τα ίδια τα ιδρύματα για να αυξήσουν την ελκυστικότητά τους; Τα σημαντικότερα εργαλεία ώστε να αυξηθεί η ελκυστικότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι:

- Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της έρευνας. Η δήλωση αυτή συνεπάγεται τη βελτίωση και τη διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκής ποιότητας και φήμης, εφαρμόζοντας μια πολιτική, βασιζόμενη στην αυστηρή επιλογή α. σπουδαστών, β. πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, γ. ευέλικτων θέσεων εργασίας και δ. δομών αξιολόγησης, με αυτονομία διοίκησης. Καθώς, μόνο εκπαιδευτικά ιδρύματα που λειτουργούν αυτόνομα μπορούν να προσεγγίσουν και να διατηρήσουν ένα υψηλό ποιοτικό προφίλ.
- Η διαπιστευμένη ποιότητα, ώστε να καθιερωθεί ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο και μια διαδικασία αξιολόγησης.
- Οι υπηρεσίες
- Οι θέσεις εργασίας. Παροχή συνδυαστικής εκπαίδευσης-εργασίας και εργασιακών ευκαιριών.
- Η χρηματοδότηση. Η επίτευξη οικονομικής διοικητικής αυτονομίας, η διαφοροποίηση εσόδων-εξόδων, η δημιουργία ελκυστικών υποτροφιών για τους απόφοιτους (Hoffmann , 2005).

### 3.3 Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων

Τι είναι όμως το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, γύρω από το οποίο έχει αναπτυχθεί διάλογος τα τελευταία χρόνια, με σκοπό να αποτελέσει προτεραιότητα για την εκπαιδευτική ατζέντα των ευρωπαϊκών κρατών-μελών. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύστημα ταξινόμησης των προσόντων ή των πιστοποιήσεων του κάθε πολίτη μετά την ολοκλήρωση κάποιου κύκλου σπουδών και την επιτυχία στη σχετική αξιολόγηση (ΕΟΠΠΕΠ, 2016). Η ύπαρξη του Πλαισίου ήρθε ως απάντηση στην ανάγκη να υπάρξει σε όλη την επικράτεια μία και μοναδική βάση στην οποία να μπορεί κανείς να ανατρέχει για να πληροφορηθεί για τα προσόντα και τους τίτλους σπουδών που διαθέτει ο κάθε πολίτης. Το Πλαίσιο εξασφαλίζει καλύτερη λειτουργία εξασφάλισης προσόντων για τους τίτλους που δίνονται στην Ελλάδα και την ποιότητα αυτών. Στα θετικά της εφαρμογής του Πλαισίου συμπεριλαμβάνονται τα παρακάτω:

- Κάθε πολίτης δύναται να παρουσιάσει με τρόπο οργανωμένο το περιεχόμενο των σχετικών προσόντων και τίτλων που διαθέτει κατά τα εθνικά και ευρωπαϊκά πρότυπα.
- Είναι ένα εργαλείο μετάφρασης και απόδοσης των προσόντων για όποιον επιθυμεί να μετακινηθεί σε άλλη χώρα για σπουδές ή εργασία.
- Βοηθά τον εργοδότη που θέλει να επιλέξει εργαζομένους να κάνει σύγκριση ανάμεσα σε υποψηφίους με τη βοήθεια ενός έγκυρου μηχανισμού.
- Αυξάνεται η ελκυστικότητα της ΔΒΜ, διότι ο καθένας γνωρίζει ότι θα υπάρξει για αυτήν κάποια βεβαίωση η οποία θα ενισχύσει τα προσόντα του στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016)

### 3.4 Στοιχεία νομοθεσίας ΕΕΚ στην Ελλάδα

Το βασικό νομοθέτημα με βάση το οποίο ρυθμιζόταν η τυπική ελληνική εκπαίδευση πριν το 1992 ήταν ο νόμος 1566/85. Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση ήταν κυρίως βασισμένη στα σχολεία (τεχνικά λύκεια, πολυκλαδικά, τεχνικές σχολές) και ήταν υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας. Παράλληλα η κατάρτιση συνέβαινε στις εξής μονάδες οι οποίες εποπτεύονταν από τις αντίστοιχες υπηρεσίες:

- τουριστικές σχολές (Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης)



- ναυτικές σχολές (Τμήμα Εμπορικής Ναυτιλίας),
- σχολές επαγγελματικής μαθητείας (Υπουργείο Εργασίας)
- νοσηλευτικές σχολές (Υπουργείο Υγείας) (Panaretos, 1995).

Όπως είναι αντιληπτό, δύσκολα μπορούσε κανείς να διαβεβαιώσει την τήρηση όμοιων ή τουλάχιστον ομοειδών προτύπων σε όλη τη χώρα. Τα σχολεία σε επαρχιακές περιοχές ήταν συχνά φτωχά τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτές. Παράλληλα, πολλές μονάδες δεν είχαν εργαστήρια, με αποτέλεσμα να γίνεται η εκπαίδευση εντελώς θεωρητικά και να μην υπάρχει ουσιαστική σύνδεση με την αγορά εργασίας ή την πρακτική του επαγγέλματος. Ένα ακόμη ζήτημα ήταν ότι η πιστοποίηση πριν το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων γινόταν με βάση τα έτη φοίτησης και όχι πραγματικά το γνωστικό επίπεδο και τις ικανότητες. Τα σχολεία εξέδιδαν πιστοποιητικό κατάρτισης το οποίο αντιπροσώπευε έναν ολοκληρωμένο κύκλο σπουδών και αποτελούσε επίσημο έγγραφο αναγνωρισμένο από το κράτος με τα αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα. Για ελάχιστες μόνο ειδικότητες που εμπεριέχουν ένα στοιχείο κινδύνου, όπως αυτής του ηλεκτρολόγου, υπήρχε και πιστοποίηση από το Υπουργείο Βιομηχανίας με βάση τις ικανότητες μετά από δοκιμαστική περίοδο. Αυτά τα ζητήματα οδήγησαν στην άρδην αλλαγή του τοπίου της ΕΕΚ με τη μεταρρύθμιση του 1992. Δυνάμει αυτής, η εξειδίκευση διαχωρίστηκε από την τυπική εκπαίδευση και απέκτησε πιο ευέλικτη δομή, ενώ προβλέφθηκαν και τύποι πρακτικής άσκησης όπως η μαθητεία (Panaretos, 1995).

Με τον νόμο 2009/1992 δημιουργήθηκε το «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Αυτή η οντότητα ήταν υπεύθυνη για να εποπτεύει όλες τις συστηματικές δραστηριότητες ΕΕΚ στη χώρα από τις οποίες κάποιος μπορούσε να αποκομίσει εθνικό πιστοποιητικό. Το νέο σύστημα διαχώρισε την προεπαγγελματική και βασική κατάρτιση από την εξειδίκευση, η οποία πλέον ήταν εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό έγινε λόγω του ότι κρίθηκε πως η εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάζει περισσότερο τον μαθητή για την επαγγελματική προσαρμογή ως πρώτος παράγοντας κατάρτισης. Γι' αυτό συνέχισαν να υπάρχουν τα σχολικά μαθήματα που αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση, με τη διαφορά ότι πλέον η κατάρτιση ήταν ζήτημα της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ο καταρτιζόμενος μπορούσε να επιλέξει καλύτερης ποιότητας εξειδίκευση στο επάγγελμα που επιθυμούσε. Έτσι συστάθηκαν και τα ΙΕΚ. Αυτά τα ιδρύματα λειτουργούσαν με τέσσερα εξάμηνα, τα οποία κάλυπταν

τόσο τη βασική επαγγελματική εκπαίδευση όσο και την εξειδίκευση, αλλά απόφοιτοι ΕΠΑΛ μπορούσαν, όπως και σήμερα, να ενταχθούν στο τρίτο εξάμηνο. Η ίδρυση των ΙΕΚ αποτελεί και τη μεγαλύτερη συνεισφορά της νομοθετικής ρύθμισης του 1992. Τόσο οι απόφοιτοι ΓΕΛ όσο και ΕΠΑΛ είχαν την ευκαιρία να λάβουν την επαγγελματική εκπαίδευση που επιθυμούσαν, η οποία καλώς εχόντων των πραγμάτων περιλάμβανε και πρακτικές εμπειρίες και συμβάδιζε με την αγορά εργασίας, όπως θα έπρεπε να συμβαίνει και σήμερα. Βέβαια, όπως ο κόσμος εξελίσσεται ραγδαία, παρομοίως μεταβάλλονται και οι νομοθετικές ρυθμίσεις. Γι' αυτό και μέσα στις δύο τελευταίες δεκαετίες σημειώθηκαν επίσης αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΕΚ στην Ελλάδα. Θα αναφέρουμε τις σημαντικότερες.

Δυνάμει του νόμου 2909/2001, η χώρα απέκτησε νέα προγράμματα ενήλικης εκπαίδευσης που στόχευαν στην εξάλειψη του αναλφαβητισμού και τον περιορισμό του αριθμού των ανθρώπων που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο νόμος περιελάμβανε και άλλες ενδιαφέρουσες καινοτομίες. Πέρα από τα προγράμματα ΕΕΚ ενηλίκων που υποστηρίζουν συνεχιζόμενη εκπαίδευση, και κοινωνική συμπερίληψη, εκπονήθηκαν και προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών. Παράλληλα, προσφέρονταν πολλά προγράμματα που αφορούσαν σε εκπαίδευση σχετική με θέματα περιβαλλοντικής προστασίας, πολιτισμού, κοινωνικής ζωής, υγείας και ευρωπαϊκού περιεχομένου. Τέλος, υπήρξε μέριμνα για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία στις μέρες μας είναι πολύ ευρέως διαδεδομένη ακόμη και στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση (ΕΑΕΑ, 2011).

Η δια βίου μάθηση απασχόλησε ιδιαίτερα τη νομοθεσία. Μια πρώτη καλή προσπάθεια ήταν ο νόμος 3369/2005. Το νομοθέτημα αυτό προσπάθησε να εντάξει πιο μεθοδικά τη δια βίου μάθηση στην οικονομική ζωή της χώρας. Υπογραμμίστηκαν τα ιδιαίτερα οφέλη της δια βίου μάθησης τόσο για την προσαρμογή στις προσδοκίες της αγοράς εργασίας και την απασχολησιμότητα όσο και για την αυτοπραγμάτωση των πολιτών, οι οποίοι μπορούν μέσω της εκμάθησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων να αναπτυχθούν ως άτομα και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Μια άλλη διάταξη του νόμου προβλέπει την ίδρυση Εθνικής Επιτροπής Δια Βίου Μάθησης, η οποία έχει αρμοδιότητα την εποπτεία των προσφερόμενων προγραμμάτων και της ποιότητας αυτών, αλλά και τον συντονισμό των άλλων οργάνων που ασχολούνται με τη δια βίου εκπαίδευση. Η δια βίου κατάρτιση, όμως, έχει ολοένα νέες απαιτήσεις. Γι' αυτό και το τελευταίο

νομοθέτημα που θα εξετάσουμε, ο ν. 3879/2010, επιχείρησε να καταστήσει πλέον τη δια βίου μάθηση ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής πραγματικότητας. Τα προβλήματα που έκαναν απαραίτητη αυτή τη διάταξη ήταν ότι υπήρχαν ασάφειες σχετικά με την αξιολόγηση, πιστοποίηση και τα επαγγελματικά δικαιώματα από την παρακολούθηση προγραμμάτων ΔΒΜ, απουσίαζε η συνάφεια μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης ΕΕΚ, ενώ παράλληλα δεν υπήρχε επαρκής σύνδεση με την πραγματικότητα της αγοράς εργασίας. Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων δημιουργήθηκε δυνάμει αυτού του νόμου, όπως και η Εθνική Αρχή Πιστοποίησης Προσόντων. Ο νόμος διαρθρώνεται με βάση πέντε συγκεκριμένους στόχους που πραγματεύονται ιδίως:

*“α) Τη σύνδεση προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης μέσω σπονδυλωτών και πιστοποιημένων προγραμμάτων μάθησης, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης, άθροισης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων εκπαίδευσης από το ένα σύστημα στο άλλο.*

*β) Τη σύνδεση της αξιολόγησης των φορέων δια βίου μάθησης με τη χρηματοδότησή τους. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης που χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους αξιολογούνται σύμφωνα με την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί στο αντίστοιχο πρόγραμμα δια βίου μάθησης και χρηματοδοτούνται με βάση την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους. (Νόμος υπ’ αριθ. 3879/ 2010)”*

Ο νόμος πέρα από τον ορισμό βασικών εννοιών για τη ΔΒΜ διαχωρίζει τους στόχους της σε δύο κατευθύνσεις. Η μία είναι η αρχική και συνεχιζόμενη ΕΕΚ σύμφωνα πάντα με τις επιταγές της αγοράς εργασίας, την αειφορία και την προσπάθεια εκσυγχρονισμού και απασχολησιμότητας, ενώ η δεύτερη αποτελεί τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία προσφέρεται με διάφορα προγράμματα και είναι διαθέσιμη για όλους ώστε να οδηγεί στην κοινωνική συμπερίληψη και στη διαμόρφωση σφαιρικά καλλιεργημένων πολιτών. Ο νόμος, τέλος, αποδίδει σαφείς αρμοδιότητες στις σχετικές υπηρεσίες και όργανα.

**Φορείς συστήματος διοίκησης Δια Βίου Μάθησης** θεωρούνται:

*“1. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.*

2. Οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα ΔΒΜ.
3. Οι υπηρεσιακές μονάδες των Δήμων που ασκούν αρμοδιότητες ΔΒΜ.
4. Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).
5. Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).” (Νόμος υπ’ αριθ. 3879/ 2010)

Φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης χαρακτηρίζονται:

- “1. Τα ΙΕΚ.
2. Τα ΚΕΚ (εφεξής, βάσει του ν. 4093/2012, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ).
3. Τα Κέντρα Μεταλκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφεξής, βάσει του ν. 4093/2012, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου Ι).
4. Οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης.
5. Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
6. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (τυπικής και μη τυπικής).
7. Οι φορείς άτυπης μάθησης που παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ.” (Νόμος υπ’ αριθ. 3879/ 2010)

Οφείλουμε, πάντως, να αναφέρουμε ότι ο νόμος δεν είχε ιδιαίτερα μεγάλη επιτυχία ως προς τη διαμόρφωση συνείδησης για τη ΔΒΜ στους Έλληνες. Για αυτό ιδιαίτερος ευθύνονται κάποιες προκαταλήψεις της ελληνικής κοινωνίας, η οποία συχνά υποτιμά την τεχνική εκπαίδευση.

### 3.5 Καινοτομία Εργασίας

Με βάση τη θεωρητική μας ανασκόπηση μέχρι στιγμής, ακόμη και ο άπειρος αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει τη σημασία της ΕΕΚ, αλλά και τα πολλά προβλήματα που μπορούν να ανακύψουν, ιδιαίτερα σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης όπως αυτή που διέρχεται η Ελλάδα. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου ερευνητικές προσπάθειες που αποσκοπούν στην αναγνώριση των παραγόντων που ευθύνονται για τις παθογένειες της ΕΕΚ. Αν και υπάρχουν θεωρητικές ανασκοπήσεις, είναι σπάνιο να επιχειρείται έρευνα που βασίζεται στις γνώμες τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων για αυτά τα ζητήματα. Αν και στο εξωτερικό υπάρχει σίγουρα πλουσιότερη βιβλιογραφία για τα προβλήματα της ΕΕΚ, δεν συναντήσαμε κάποια ανάλογη ερευνητική απόπειρα στη δική μας ανασκόπηση. Αρκετοί ερευνητές έχουν προσεγγίσει το θέμα από θεωρητική σκοπιά και αναφερθεί σε προβλήματα της ΕΕΚ, αλλά η καθαρά ερευνητική προσέγγιση με βάση τους ανθρώπους που καθημερινά δρουν σε αυτούς τους χώρους είναι μία καινοτομία σε αυτήν την εργασία.

Τέτοιες θεωρητικές απόπειρες εκπονήθηκαν τόσο στη Γκάνα όσο και στη Μαλαισία και τη Νιγηρία από ομάδες ερευνητών. Οι χώρες αυτές δίνουν ιδιαίτερη βάση στην επαγγελματική εκπαίδευση, συνεπώς λογικό είναι να έχουν μεγαλύτερες ανησυχίες για την εξέλιξή της. Παθογένειες τις οποίες εντόπισαν οι δημοσιεύσεις αυτές ήταν η αναντιστοιχία μεταξύ της ΕΕΚ και του πραγματικού επαγγελματικού κόσμου, η δυσκολία του κράτους να εποπτεύσει τα προγράμματα και την εφαρμογή τους με κοινά πρότυπα (Amedorme & Fiagbe, 2013; Affero & Hassan, 2013). Το παράδειγμα της Νιγηρίας ήταν, μάλιστα, πολύ κοντά σε αυτά που βλέπουμε να συμβαίνουν στην Ελλάδα, καθώς υπάρχει και εκεί υδροκεφαλισμός της τριτοβάθμιας ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, ενώ η ΕΕΚ δεν είναι αρκετή ούτε ποσοτικά αλλά κυρίως ούτε ποιοτικά για να καλύψει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας μιας τόσο ραγδαία αναπτυσσόμενης οικονομίας (Adabile & Ojo, 2012).

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση προσφέρει πολύτιμα οφέλη στα άτομα και τις επιχειρήσεις καθώς και στη γενικότερη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Ωστόσο, δεν της αποδίδεται ο ανάλογος σεβασμός, όπως συμβαίνει με τη γενική και την ανώτερη εκπαίδευση (Cedefop, 2014).

Γι' αυτό και η καινοτομία της εργασίας αυτής κινείται σε δύο άξονες. Αρχικά, η ερευνήτρια ξεφεύγει από την απλή θεωρητική ανασκόπηση και ενδιαφέρεται κυρίως για τις απόψεις των ατόμων που ζουν σε αυτόν τον χώρο και σίγουρα γνωρίζουν περισσότερα για τις ανάγκες του. Παράλληλα, είναι σημαντικό το ότι ζητούνται οι γνώμες τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων. Τέλος, πρόκειται για μια έρευνα αρκετά πρωτότυπη για τα ελληνικά δεδομένα και ίσως μία από τις πρώτες έρευνες με αυτό το θέμα που διεξάγεται σε μία και μόνο μονάδα ΔΙΕΚ. Γιατί, λοιπόν, να μην είναι το ελληνικό ΔΙΕΚ και γενικότερα η προσφερόμενη ΕΕΚ αντίστοιχα ελκυστικά με τα προσφερόμενα προγράμματα της ΕΕ; Ποιες αλλαγές πρέπει να συμβούν; Αυτό ακριβώς θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στην έρευνά μας, στην οποία και θα προχωρήσουμε.

### **3.6 Η ελκυστικότητα της ΕΕΚ**

Στις μέρες μας, η ΕΕΚ βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο και το σχέδιο δράσης για την απασχόληση στοχεύει στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία, την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας και τη διεύρυνση του επαγγελματικού προσανατολισμού (Cedefop, 2014).

Η «Ατζέντα με Νέες Δεξιότητες και Νέες Θέσεις Εργασίας»( Agenda for “New Skills for Jobs) , μια από τις επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες για την «Ευρώπη του 2020», υπογραμμίζει πως η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και γενικότερα η Διά Βίου Μάθηση, συμβάλλουν στην αύξηση της απασχόλησης, αλλά και στην επίτευξη μιας κοινωνικής και ταυτόχρονα ανταγωνιστικής σε παγκόσμιο επίπεδο Ευρώπης.

Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του ΟΟΣΑ το 2012 (OECD,2012) η ζήτηση άριστα καταρτισμένων εργαζομένων για την κάλυψη των αναγκών της οικονομίας της γνώσης στις χώρες του ΟΟΣΑ συνέχισε να αυξάνεται, ακόμα και κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας ύφεσης.

Το κύριο έργο της επαγγελματικής κατάρτισης είναι η παροχή προσόντων υψηλού επιπέδου, με απώτερο σκοπό να απορροφηθούν οι καταρτιζόμενοι από την σφαίρα της απασχόλησης με τρόπο όπου οι ειδικότητες που παρέχονται να ανταποκρίνονται στις πραγματικές και τρέχουσες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω:

- της επιλογής και της διαμόρφωσης πιστοποιημένων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης σε αντιστοιχία με συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, στα πλαίσια των ειδικοτήτων που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας,
- της επιλογής εκπαιδευτών με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία, για την παροχή κατάρτισης υψηλής ποιότητας,
- της υλοποίησης των προγραμμάτων σε πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια των δομών της τυπικής εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας το κατάλληλο περιβάλλον ολοκληρωμένης κατάρτισης (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2013).

Για την υλοποίηση των νέων καινοτόμων πολιτικών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση απαιτούνται πρόσθετοι πόροι. Η οικονομική ύφεση δεν πρέπει να οδηγήσει στη μείωση των επενδύσεων στον τομέα αυτό. Παρά τους δημοσιονομικούς περιορισμούς πρέπει να αναζητηθούν σύγχρονες και καινοτόμες λύσεις για να εξασφαλιστεί βιώσιμη χρηματοδότηση ειδικά για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η οποία βέβαια θα πρέπει να καταμεριστεί δίκαια και αποτελεσματικά.

Η έννοια της ελκυστικότητας είναι πολύπλοκη και μπορεί να οριστεί με διαφορετικούς τρόπους, παρόλο που βασίζεται σε δύο κύριους άξονες:

- α. την υποκειμενική της φύση, ή το πώς τη βλέπουν/ την αντιλαμβάνονται οι ενδιαφερόμενοι και
- β. παράγοντες όπως η εγγυημένη ποιότητα, η σχετικότητα με την αγορά εργασίας, τα αναγνωρισμένα προσόντα και άλλα (Kitiashvili & Sumbadze, 2018).

- Σύμφωνα με τον Tchibozo(2009), ως ελκυστικότητα της ΕΕΚ ορίζεται το ενδιαφέρον των ατόμων για αυτήν, οι οποίοι έχουν ενημερωθεί σχετικά, τη θεωρούν ως πολύτιμη εκπαιδευτική επιλογή και έχουν διαμορφώσει μια θετική άποψη για την ΕΕΚ ή για τους αποφοίτους της.
- Για τον Leney και άλλους (2004) η ελκυστικότητα εξαρτάται από τις απόψεις και τις προτεραιότητες των ενδιαφερόμενων. Ο ορισμός του για την ελκυστικότητα της ΕΕΚ συνδυάζει τα υποκειμενικά στοιχεία της ελκυστικότητας με τα απτά μέτρα για την ενίσχυσή της.

- Σύμφωνα με τους Lasonen&Gordon(2009), η ελκυστικότητα μελετάται ως προς τις προτιμήσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων, των ομάδων και των οικογενειών τους. Ειδικότερα, η ελκυστικότητα της αρχικής ΕΕΚ βασίζεται σε αυτούς τους παράγοντες καθώς βελτιώνει την πρόσβαση στο επιθυμητό επάγγελμα και την ανάπτυξη της καριέρας.
- Οι Hyland & Winch (2007) επισημαίνουν ότι η ελκυστικότητα σε σχέση με την τεχνική και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αναφέρεται στην ικανότητα επιλογής συγκριτικά με άλλες δυνητικές επιλογές.
- Η ελκυστικότητα της ΕΕΚ μπορεί να προσδιοριστεί από διάφορους δείκτες όπως είναι ο βαθμός συμμετοχής, η εικόνα της, ο αντίστοιχος σεβασμός με τη γενική και ανώτερη εκπαίδευση (Cedefop, 2014).

Ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει/προσδιορίζει την ελκυστικότητα της ΕΕΚ είναι οι μαθητές/σπουδαστές/συμμετέχοντες σε αυτήν και ειδικότερα οι λόγοι που τους ωθούν να επιλέξουν τη μελλοντική τους εκπαίδευση. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες είναι οι οικογένειες, οι εργοδότες και η κοινωνία.

Η ελκυστικότητα της ΕΕΚ μπορεί να προσδιοριστεί ως μια σχέση προσφοράς και ζήτησης. Οικονομικοί και δημογραφικοί λόγοι, όπως και οι τάσεις στις αγορές εργασίας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ελκυστικότητα της ΕΕΚ.

Η έρευνα του Μάαστριχτ που διενεργήθηκε από τον Loney (2004b), έδειξε ότι τα 25 κράτη-μέλη της ΕΕ χρησιμοποίησαν διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου να αυξήσουν την ελκυστικότητα της ΕΕΚ, και οι περισσότερες σχετίζονταν με μέτρα ποιότητας, μετάβαση από την ΕΕΚ και ευκαιρίες ΔΒΜ για όλους. Έξι κύρια μέτρα προτάθηκαν από διαφορετικές χώρες και συμπεριλαμβάνουν:

1. Ποιοτική διαχείριση/διοίκηση. Πολλές χώρες έχουν θεσπίσει σχετικές νομοθεσίες και πολιτικές, οι οποίες συνεισφέρουν στην υψηλή ποιότητα και στη σύνδεση αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.
2. Σχετικότητα με την αγορά εργασίας.
3. Μετάβαση
4. Κύρος και εικόνα της ΕΕΚ
5. Διαθέσιμες πληροφορίες και καθοδήγηση
6. Εκπαιδευτικό προσωπικό της ΕΕΚ

Η εν λόγω έρευνα φανερώνει ότι η ποιότητα και η σχετικότητα, καθώς επίσης και τα εμπόδια πρόσβασης στην ΕΕΚ, επηρεάζουν αρνητικά την ελκυστικότητα της ΕΕΚ.



Επίσης, όπως είδαμε και από τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, η αύξηση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ, έχει τεθεί ως προτεραιότητα από τις συνθήκες της Λισσαβόνας, της Κοπεγχάγης, του Μάαστριχτ και του Ελσίνκι. Πιο συγκεκριμένα, ελκυστική θεωρείται η επαγγελματική εκπαίδευση η οποία:

1. Παρέχει προοπτικές για τη συνέχιση των αποφοίτων της, στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ανακοινωθέν του Ελσίνκι, 2006).
2. Οδηγεί στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων οι οποίες θα αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του προγράμματος σπουδών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006)
3. Εξασφαλίζει τους αποφοίτους της με δεξιότητες οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σύγχρονων θέσεων εργασίας (Ανακοινωθέν της Μπρίζ, 2012).
4. Παρέχει τις κατάλληλες υποδομές και την απαραίτητο εξοπλισμό (Eqavet, 2012).
5. Προωθεί αποτελεσματικά τη μάθηση στους χώρους εργασίας (Ανακοινωθέν του Μπορντώ, 2008).
6. Παρέχει ολοκληρωμένη παρακολούθηση των αποφοίτων της στην αγορά εργασίας και υποστήριξη τους στα πλαίσια της συνεχιζόμενης ΕΕΚ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).
7. Έχει παιδαγωγικά και γνωστικά ικανό εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό (Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, 2004).
8. Παρέχει συστηματοποιημένη ενημέρωση στο ευρύτερο κοινό αλλά και στους δυνητικά ωφελούμενους (Ανακοινωθέν της Μπρίζ, 2012).

# Κεφάλαιο 4

## Εμπειρική Έρευνα

### 4.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση ακολουθεί το «συγχρονικό σχεδιασμό εκπόνησης μιας έρευνας» (Bryman,2015). Με βάση το συγκεκριμένο σχεδιασμό, υπήρξε συλλογή δεδομένων για ένα δείγμα μονάδων ανάλυσης σε ορισμένο χρονικό σημείο, προκειμένου να συλλεχθούν ποσοτικοποιημένα δεδομένα, ή δεδομένα που δύνανται να ποσοτικοποιηθούν, για μια σειρά μεταβλητών με σκοπό τη διερεύνηση για συγκεκριμένους συνδυασμών συσχετίσεων. Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία ποσοτική έρευνα επισκόπησης. Σε μια ποσοτική έρευνα, τα δεδομένα πρέπει να τυποποιηθούν ώστε να είναι μετρήσιμα και κατ' επέκταση, οι μεταβλητές να λάβουν αριθμητική τιμή και μέσω στατιστικών αναλύσεων να ελεγχθούν οι συσχετίσεις και οι διακυμάνσεις τους (Τσώλης, 2013). Ο Robson (2002), υποστηρίζει ότι κατά την ποσοτική έρευνα, ο εκάστοτε ερευνητής, αφού αποφασίσει το θέμα της έρευνας, στη συνέχεια θέτει ερευνητικά ερωτήματα ή/και ερευνητικές υποθέσεις (hypothesis). Στη συνέχεια συλλέγει τα δεδομένα από τους συμμετέχοντες, με κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, τα οποία είναι δυνατόν να εκφραστούν ή να κωδικοποιηθούν ποσοτικά, ενώ στη συνέχεια τα αναλύει με κατάλληλες Στατιστικές μεθόδους. Σκοπός, είναι η επαλήθευση ή η απόρριψη των ερευνητικών ερωτημάτων ή/και υποθέσεων.

Στις ποσοτικές έρευνες επιδιώκεται ο εμπειρικός έλεγχος προ-διατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων, οι οποίες έχουν συναχθεί παραγωγικά από συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια (Bryman,1992). Εξαρτημένη μεταβλητή είναι η «ελκυστικότητα» της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που παρέχεται μέσω του ΔΙΕΚ της Χαλκίδας και

ανεξάρτητες μεταβλητές οι 8 επιμέρους διαστάσεις στις οποίες εστιάζουν οι ευρωπαϊκές στρατηγικές για τη βελτίωση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές αυτές διερευνώνται μέσα από δύο διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Με τον συγκεκριμένο επιτυγχάνεται η λεγόμενη τριγωνοποίηση των δεδομένων με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητάς τους (Cohen&Manion,1997). Σύμφωνα με τον Robson(2007) η τριγωνοποίηση στοχεύει στην αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, με απώτερο στόχο να μπορέσει ο ερευνητής να κατανοήσει και να περιγράψει το υπό μελέτη θέμα με μεγαλύτερη πληρότητα, να αποφύγει παρερμηνείες που συνδέονται με προσωπικές προκαταλήψεις και να περιορίσει τα προβλήματα που συνδέονται με τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογίες.

## **4.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν δύο διαφορετικοί πληθυσμοί. Ο ένας αφορά τους εκπαιδευόμενους στο ΔΙΕΚ Χαλκίδας και ο άλλος στους εκπαιδευτές του ίδιου ΔΙΕΚ. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ειδικότητες των καταρτιζόμενων κατά το εαρινό εξάμηνο 2018-2019. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, το σύνολο των καταρτιζόμενων είναι 189.

Δεν ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδος, αφού το ερευνητικό εργαλείο μοιράστηκε σε όλους και συλλέχθηκαν 101 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, οπότε το δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας. Αυτό το γεγονός αποτελεί και ένα σημαντικό περιορισμό της έρευνας, αφού τα συμπεράσματα της δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν στον πληθυσμό της έρευνας που είναι το σύνολο των εκπαιδευόμενων στα Ελληνικά ΔΙΕΚ. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτές, αφού ούτε και για αυτούς ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδος. Συνολικά συλλέχθηκαν 20 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτές.

Σχετικά με την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δειγματοληψίας, αξίζει να αναφέρουμε πως σε ορισμένες περιπτώσεις δεν αποτελεί τόσο σίγουρη, ασφαλή και επιλογή, καθώς η επιλεγμένη ομάδα πληθυσμού μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική ολόκληρου του πληθυσμού. Ωστόσο, στην περίπτωση της έρευνάς μας, τόσο το δείγμα των εκπαιδευτών όσο και το δείγμα των εκπαιδευόμενων ανήκει στη δυναμική του

ΔΙΕΚ Χαλκίδας και στο αρχικό στάδιο της έρευνας που διενεργήθηκε, συνέβαλε σε μια γενική εκτίμηση των αποτελεσμάτων, χωρίς ιδιαίτερη χρονική επιβάρυνση.

<b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΤΜΗΜΑ</b>	<b>ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ</b>
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ	Δ1	14
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	Β1	7
ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟΥ ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟΥ-ΦΟΡΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΓΡΑΦΕΙΟΥ	Β1	12
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ	Β1	22
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ	Δ1	9
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΑΓΕΙΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	Β1	14
ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ	Β1	14
ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ	Δ1	24
ΒΟΗΘΟΣ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	Β1	18
ΒΟΗΘΟΣ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	Δ1	20
ΔΙΑΣΩΣΤΗΣ ΠΛΗΡΩΜΑ ΑΣΘΕΝΟΦΟΡΟΥ	Β1	20
ΦΥΛΑΚΑΣ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ	Β1	15
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>189</b>

**Πίνακας 1. Ειδικότητες σπουδαστών ΔΙΕΚ Εαρινού Εξαμήνου 2019Α**

#### **4.2.1 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων**

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες απαντώνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικού εργαλείου, ήταν τα πλεονεκτήματα που παρέχει, όπως:

- ότι ενδείκνυται για ποσοτικές αναλύσεις, αφού παρέχει την ευκολία της κωδικοποίησης των ερωτήσεων, ιδιαίτερα όταν αυτές είναι κλειστού τύπου όπως στη συγκεκριμένη έρευνα, σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι η συνέντευξη,
- είναι εύχρηστο όταν το δείγμα είναι μεγάλο,
- η διασφάλιση της ανωνυμίας που παρέχει, αφού τα υποκείμενα της έρευνας δεν έρχονται σε επαφή με τον ερευνητή, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων.
- παρέχει στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να μελετήσουν προσεκτικά τις ερωτήσεις πριν απαντήσουν,

- παρέχει τη δυνατότητα για ευκολότερη ανάλυση των δεδομένων, σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι η συνέντευξη (Cohen et al., 2008).

Στο ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας, η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου τύπου παρέχουν τη δυνατότητα για εύκολη σύγκριση των απαντήσεων, κωδικοποίηση για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων, και επιπλέον καλύπτουν και ένα ευρύ φάσμα απόψεων. Κύριο μειονέκτημα τους είναι ότι περιορίζουν την ελευθερία των ερωτωμένων στις απαντήσεις τους (Creswell, 2015). Στο ερωτηματολόγιο δόθηκαν τα πλήρη στοιχεία της ερευνήτριας, ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και για το σκοπό της έρευνας, καθώς και τη σημασία της συμβολής τους σε αυτήν. Τέλος, ενημερώθηκαν σχετικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, καθώς και ότι δεν υπάρχει πρόθεση για δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές συμπλήρωσαν διαφορετικά ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευομένων, αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση, κ.ά.), το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την ελκυστικότητα ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ, το τρίτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την ελκυστικότητα ως τη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ, ενώ το τέταρτο μέρος αξιολογούσε την ελκυστικότητα παραγόντων όπως, οι διδάσκοντες, οι παραδόσεις τους και το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, αλλά και τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ τόσο με κοινωνικούς φορείς, όσο και με την αγορά εργασίας.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις, μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακα τύπου likert (1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Η επιλογή των προτάσεων έγινε με κριτήριο τα πεδία στα οποία επικεντρώνεται το ενδιαφέρον των ευρωπαϊκών πολιτικών για την βελτίωση της εικόνας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ήταν ελεύθεροι να εκφράσουν την άποψη τους σχετικά με τους παράγοντες που καθιστούν ελκυστική την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και να διατυπώσουν

προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στον Ελληνικό χώρο.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτών αποτελείται από πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, ειδικότητα κ.ά.), το δεύτερο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την ελκυστικότητα ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ, το τρίτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την ελκυστικότητα ως τη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ, ενώ το τέταρτο μέρος αξιολογούσε την ελκυστικότητα παραγόντων όπως, οι μαθητές, η επίδοση τους, καθώς και η συνεργασία τους με αυτούς και τους γονείς τους, η αναγνώριση του έργου τους από τους μαθητές, αλλά και τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ τόσο με κοινωνικούς φορείς, όσο και με την αγορά εργασίας. Στο πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να εκφράσουν τη συμφωνία τους σε προτάσεις που σχετίζονταν με την επίδραση της οικονομικής κρίσης στις αποδοχές τους, στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων τους, αλλά και στην εκτέλεση του διδακτικού τους έργου. Και σε αυτό το ερωτηματολόγιο, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις, μέσω της ίδιας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου likert. Και αυτό το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες οι εκπαιδευτές ήταν ελεύθεροι να εκφράσουν την άποψη τους σχετικά με τους παράγοντες που καθιστούν ελκυστική την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και να διατυπώσουν προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στον Ελληνικό χώρο. Το ερωτηματολόγιο που αφορούσε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές, διανεμήθηκε έντυπα και ηλεκτρονικά το χρονικό διάστημα μεταξύ 25 Μαρτίου έως 6 Απριλίου. Η ανταπόκριση στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν θετική, με αποτέλεσμα να ικανοποιηθεί ο στόχος του μεγέθους ανά ομάδα ενδιαφέροντος.

#### **4.2.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας, σε συνδυασμό με τη σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όπως παρουσιάστηκε και στο θεωρητικό

πλαίσιο της εργασίας, για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευόμενων διαμορφώνονται τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν τους άξονες:

- **Δημογραφικά στοιχεία**, που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την εργασιακή κατάσταση, την προϋπηρεσία, τις σπουδές και την ειδικότητα στην οποία φοιτούν
- **Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές της ΕΕΚ**, με τα εξής ερωτήματα:
  - α. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική την κτιριακή κατάσταση του ΔΙΕΚ;
  - β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικά τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας του ΔΙΕΚ;
  - γ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό τον εξοπλισμό των εργαστηρίων που υπάρχουν στο ΔΙΕΚ;
  - δ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική τη χρηματοδότηση για αναβάθμιση του εξοπλισμού των εργαστηρίων σας που υπάρχουν στο ΔΙΕΚ;
- **Ελκυστικότητα ως προς τη διοίκηση και την υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευόμενους**, με τα εξής ερωτήματα:
  - α. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ελκυστικότητα εξαρτάται από την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ;
  - β. Σε ποιο βαθμό θεωρείται ελκυστικό τον τρόπο άσκησης διοίκησης/καθηκόντων από τον διευθυντή του ΔΙΕΚ;
  - γ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική την ενθάρρυνση του Διευθυντή σας για τη λήψης πρωτοβουλιών;
- **Ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, του εκπαιδευτικού υλικού, των εκπαιδευτικών επισκέψεων, των παραδόσεων των μαθημάτων, τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας**, με τα ακριβή ερωτήματα:
  - α. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό τους εκπαιδευτές των μαθημάτων;
  - β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική τη συνεργασία με τους συμμαθητές;
  - γ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικές τις παραδόσεις των μαθημάτων;
  - δ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό το εκπαιδευτικό υλικό που σας έχει δοθεί;
  - ε. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικές τις εκπαιδευτικές επισκέψεις;
  - στ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική τη διασύνδεση και τη συνεργασία του ΔΙΕΚ με άλλους κοινωνικούς φορείς;

ζ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας;

Αντίστοιχα το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτών έχει τους 4 πρώτους άξονες και τις δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου κοινές-με μικρές διαφοροποιήσεις-, ενώ υπάρχει η ενσωμάτωση ενός επιπλέον άξονα που εξετάζει το βαθμό επιρροής της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που αφορούν τον άξονα αυτό είναι:

Σε ποιο βαθμό έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση:

α. τη μείωση των αποδοχών σας

β. τη δυνατότητα να πληρώσετε τους τρέχοντες λογαριασμούς σας

γ. την αναβολή ή μείωση των εξόδων για τις βασικές ανάγκες σας

δ. την περικοπή εξόδων που σχετίζονται με την αγορά νέων τεχνολογιών/βιβλίων κτλ

ε. τη δυνατότητα να οργανώσετε εκπαιδευτικές επισκέψεις για τους σπουδαστές

στ. τη δυνατότητα πραγματοποίησης ενημερωτικών εκδηλώσεων στο ΔΙΕΚ

ζ. τη δυνατότητα να εκπαιδευτείτε/καταρτιστείτε περισσότερο στην εργασία σας

η. την περικοπή δαπανών του ΔΙΕΚ σχετικά με την προμήθεια υλικών και εξοπλισμού εργαστηρίων

Αντίστοιχα οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αφορούν τους κυριότερους παράγοντες που καθιστούν ελκυστική την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και τις προτάσεις των ερωτώμενων σχετικά με τη βελτίωση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας.

#### **4.2.4 Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου**

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διερεύνηση της εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου συλλογής δεδομένων (Litwin&Fink,1995). Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνάφειας εκφράζει εάν οι διαφορετικές ερωτήσεις μιας κλίμακας εμφανίζουν συνολικά υψηλές συσχετίσεις και μετρούν προς την ίδια κατεύθυνση πτυχές του ίδιου θέματος. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιείται ο



συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach, ο οποίος μετρά κατά πόσο μια ομάδα ερωτήσεων παρουσιάζει εσωτερική ομοιογένεια, όταν συνδυαστούν για να σχηματίσουν μια κλίμακα. Στις καταστάσεις που συνήθως θεωρούνται ικανοποιητικές ο συντελεστής παρουσιάζει τιμή ίση ή μεγαλύτερη του 0,70 (Cohen et al., 2008). Ο συγκεκριμένος δείκτης αξιοπιστίας χρησιμοποιείται, όταν τα ερωτήματα μιας κλίμακας επιδέχονται βαθμολόγηση με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach,1951) όπως συμβαίνει με την κλίμακα likert.

	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's $\alpha$
Μέρος Β	4	0,569
Μέρος Γ	3	0,563
Μέρος Δ	7	0,820
Συνολική αξιοπιστία	14	0,849

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευομένων πήραμε τις παρακάτω τιμές για το συντελεστή Cronbach.

Πίνακας 2. Συντελεστής Cronbach ερωτηματολογίου εκπαιδευόμενων

Η συνολική αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου κρίνεται υψηλή ( $\alpha=0,849$ ). Οι τιμές για το Β και Γ μέρος είναι χαμηλές, αλλά οριακά αποδεκτές αφού είναι μεταξύ 0,5 και 0,6 (Pallant,2005).

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτών πήραμε τις παρακάτω τιμές για το συντελεστή Cronbach.

	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's $\alpha$
Μέρος Β	4	0,752
Μέρος Γ	3	0,665
Μέρος Δ	8	0,858
Μέρος Ε	8	0,877

Συνολική αξιοπιστία	23	0,817
---------------------	----	-------

Πίνακας 3. Συντελεστής Croanbach ερωτηματολογίου εκπαιδευτών

Η συνολική αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου κρίνεται υψηλός ( $\alpha=0,817$ ), ενώ είναι λίγο υψηλότερος στο Δ και Ε μέρος και λίγο χαμηλότερος στο Β και Γ μέρος.

#### 4.2.5 Εγκυρότητα

Το ερευνητικό εργαλείο υποβλήθηκε σε αξιολόγηση τόσο από τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι το περιεχόμενο σχετίζεται άμεσα με την έννοια που ερευνάται. Επιπλέον για την ορθή διατύπωση των προτάσεων του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική διανομή του σε δύο μικρές ομάδες μία από κάθε πληθυσμό στόχο, ώστε να διατυπωθούν τα ερωτήματα με τέτοιο τρόπο που να γίνονται κατανοητά από τους συμμετέχοντες και να μην υπάρχουν επικαλυπτόμενες ερωτήσεις. Και στα δύο ερωτηματολόγια, προχωρήσαμε σε μικρή κλίμακα επαναδιατυπώσεων.

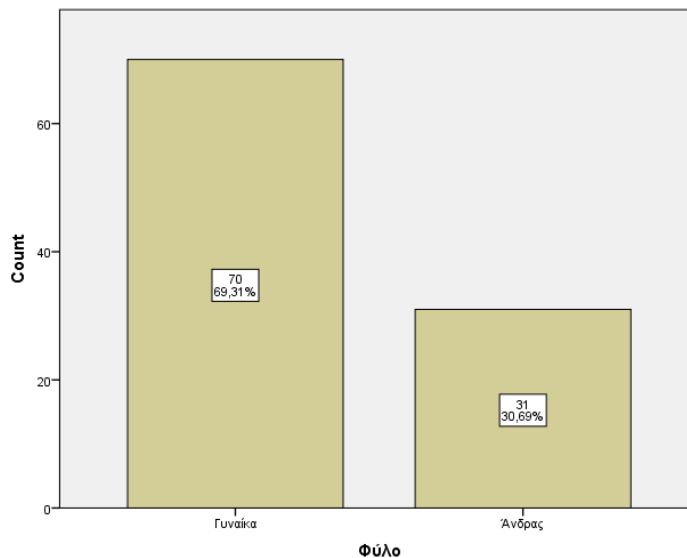
#### 4.2.6 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας με ανθρώπινα υποκείμενα, είναι σημαντικό να λαμβάνονται μέτρα ώστε η συμμετοχή να είναι εθελοντική, να υπάρχει συγκατάθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας και να εξασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα (DeVaus, 2014). Ζητήθηκε και ελήφθη άδεια από το διευθυντή του ΔΙΕΚ Χαλκίδας, Κο Καλαιτζόγλου, αφού ενημερώθηκε για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο χρήσης των δεδομένων. Όσον αφορά στην εθελοντική συμμετοχή, οι συμμετέχοντες είχαν την επιλογή της μη συμμετοχής στην έρευνα, καθώς πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ρωτήθηκαν σχετικά προφορικά, ενώ είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο. Η εθελοντική συμμετοχή των υποκειμένων εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την ακρίβεια των απαντήσεων του δείγματος. Τέλος, κάθε ερευνητής οφείλει είναι να προβεί σε όλες εκείνες τις ενέργειες οι οποίες θα εξασφαλίσουν ότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν θα υποστούν καμία ψυχολογική βλάβη ούτε θα αισθανθούν δυσφορία ή κίνδυνο

(Freankeletal, 2012). Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με την εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, καθώς και ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ ενημερώθηκαν ότι θα εφόσον το επιθυμούν μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

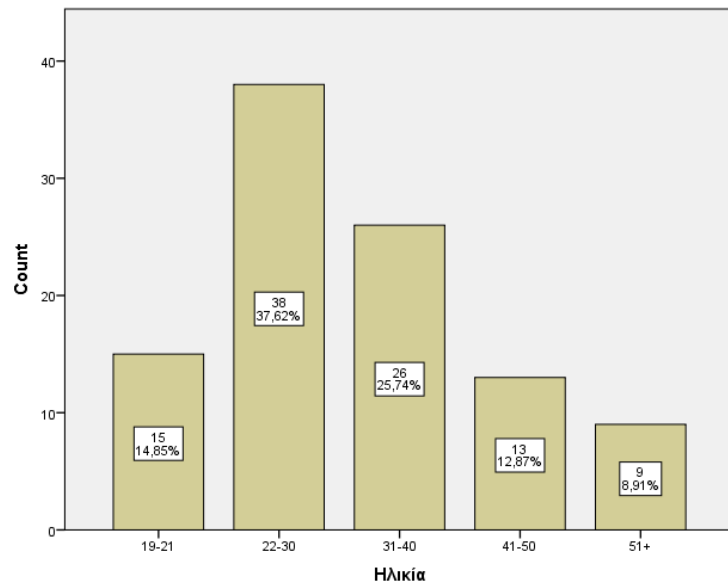
## 4.3 Αποτελέσματα της έρευνας για τους εκπαιδευόμενους

### 4.3.1 Δημογραφικά στοιχεία



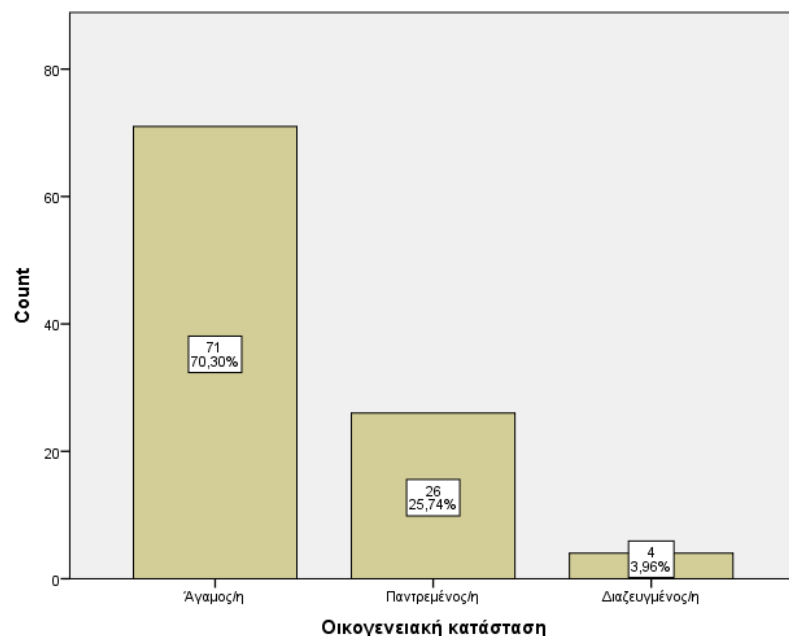
Σχήμα 1. Φύλο εκπαιδευόμενων

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευομένων, η πλειοψηφία τους (69,31% και 70 άτομα), ήταν γυναίκες, ενώ το 30,69% (31 άτομα ) ήταν άνδρες.



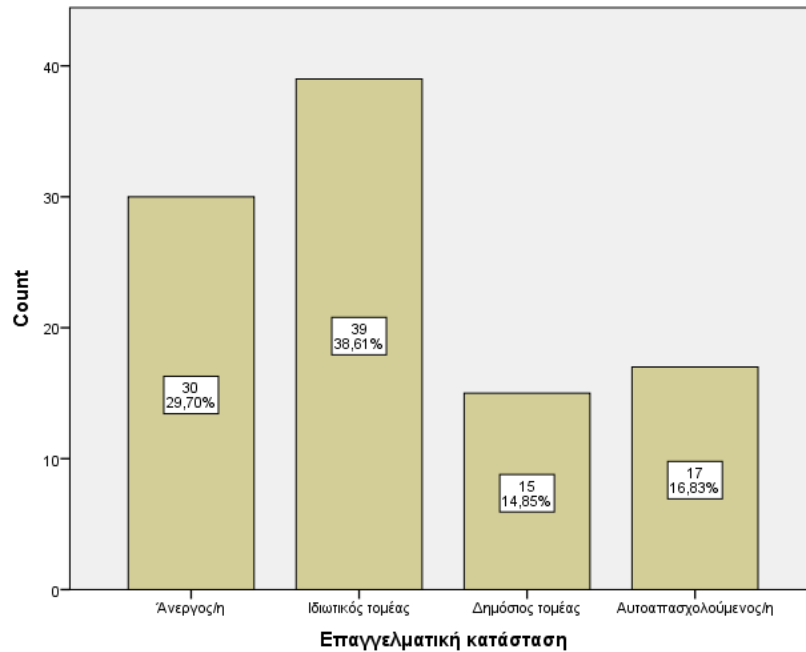
Σχήμα 2. Ηλικία εκπαιδευόμενων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22 έως 30 ετών ( 38 άτομα και 37,62%). Αμέσως μετά ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 31 έως και 40 ετών ( 26 άτομα και 25,74%), στη συνέχεια η ηλικιακή ομάδα 19 έως και 21 ετών ( 15 άτομα και 14,85%), η ηλικιακή ομάδα 41 έως και 50 ετών ( 13 άτομα και 12,87%) και τέλος η ηλικιακή ομάδα 50 ετών και άνω (8,91% και 9 άτομα).



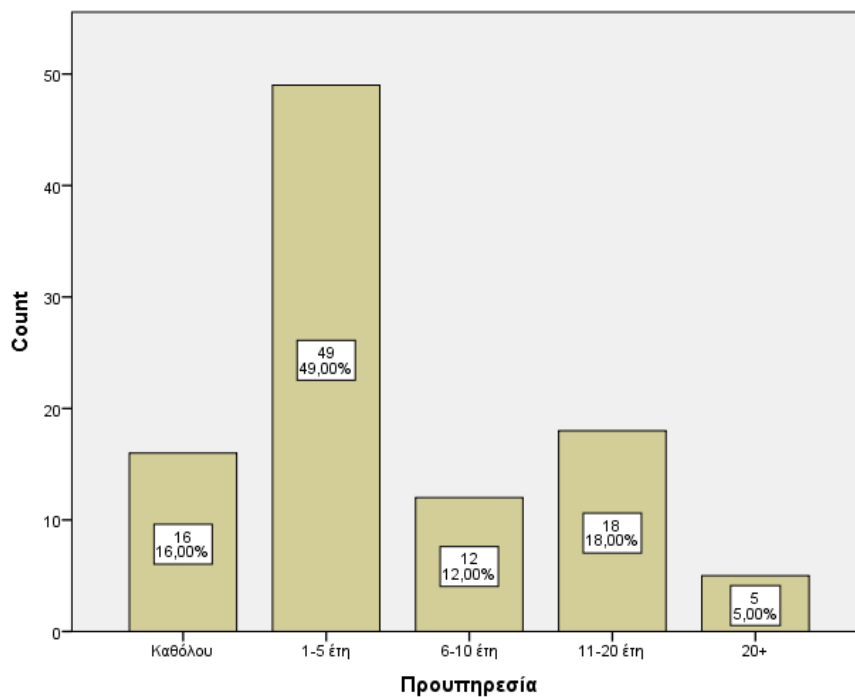
Σχήμα 3. Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευόμενων

Από τους 101 εκπαιδευόμενους, το 70,30% (71 άτομα) δήλωσαν άγαμοι, ενώ το 25,74% (26 άτομα) δήλωσαν παντρεμένοι. Τέλος, μόνο 4 άτομα (ποσοστό 3,96%) δήλωσαν διαζευγμένοι.



Σχήμα 4. Επαγγελματική κατάσταση εκπαιδευόμενων

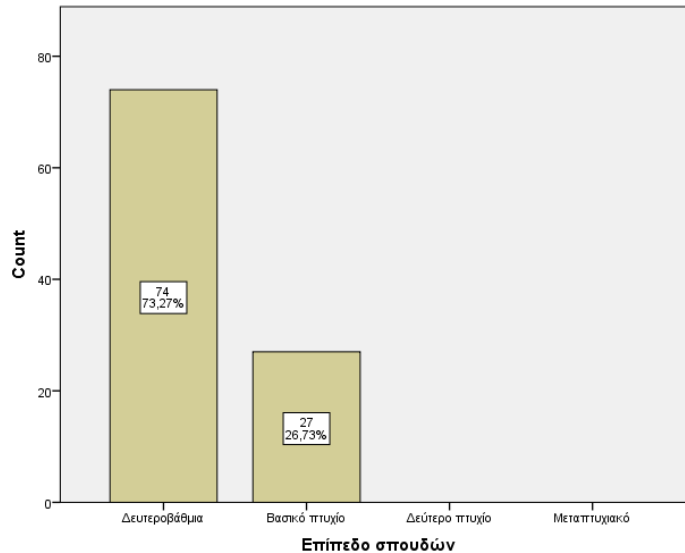
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σπουδάσει στο ΔΙΕΚ προκειμένου να ενισχύσει τα επαγγελματικά του προσόντα. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι το 38,61% ( 39 άτομα) απασχολείται στον ιδιωτικό τομέα, ενώ το 29,70% (30 άτομα) δήλωσαν άνεργα. Τέλος, 17 άτομα (ποσοστό 16,83%) δήλωσαν αυτοαπασχολούμενοι και 15 άτομα (ποσοστό 14,85%) απασχολούνται στο δημόσιο τομέα.



Σχήμα 5. Προϋπηρεσία εκπαιδευόμενων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει πολύ λίγη ή μηδενική επαγγελματική προϋπηρεσία. Σχεδόν οι μισοί (49 άτομα και ποσοστό 49%) δήλωσαν ότι έχουν από 1

έως και 5 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ 16 άτομα (ποσοστό 16%) δήλωσαν ότι δεν έχουν εργαστεί καθόλου. Ακόμα, 18 άτομα (ποσοστό 18%) έχουν από 11 έως και 20 χρόνια προϋπηρεσίας, 12 άτομα (ποσοστό 12%) έχουν από 6 έως και 10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ μόλις 5 άτομα (ποσοστό 5%) έχει προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη.



Σχήμα 6. Επίπεδο σπουδών εκπαιδευόμενων

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (74 άτομα και ποσοστό 73,27%), ενώ μόλις 27 άτομα (ποσοστό 26,73%) είναι κάτοχοι κάποιου πτυχίου.

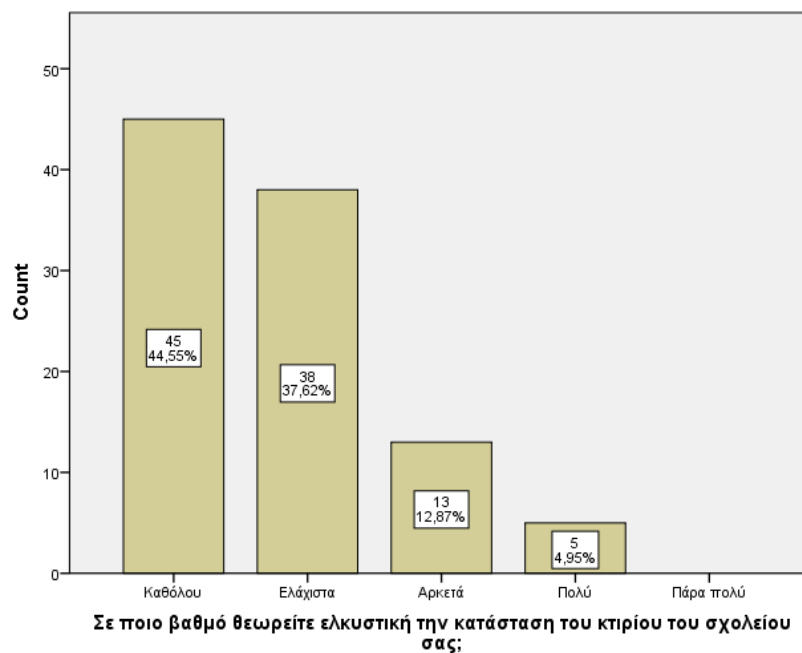
Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών	12	11,9	12,9
Διασώστες-Πλήρωμα Ασθενοφόρου	19	18,8	20,4
Πολυμέσα	7	6,9	7,5
Βοηθός Εργοθεραπείας	25	24,8	26,9
Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων και Επιχειρήσεων Φιλοξενίας	8	7,9	8,6
Βοηθός Φαρμακείου	7	6,9	7,5
Φυλακές Αρχαιολογικών Χωρών και Μουσείων	8	7,9	8,6
Βοηθός Λογιστηρίου	7	6,9	7,5

<b>Σύνολο έγκυρων</b>	93	92,1	100,0
<b>Σύνολο ελλιπών</b>	8	7,9	
<b>Γενικό σύνολο</b>	101	100,0	

Πίνακας 4. Πλειοψηφία ειδικοτήτων

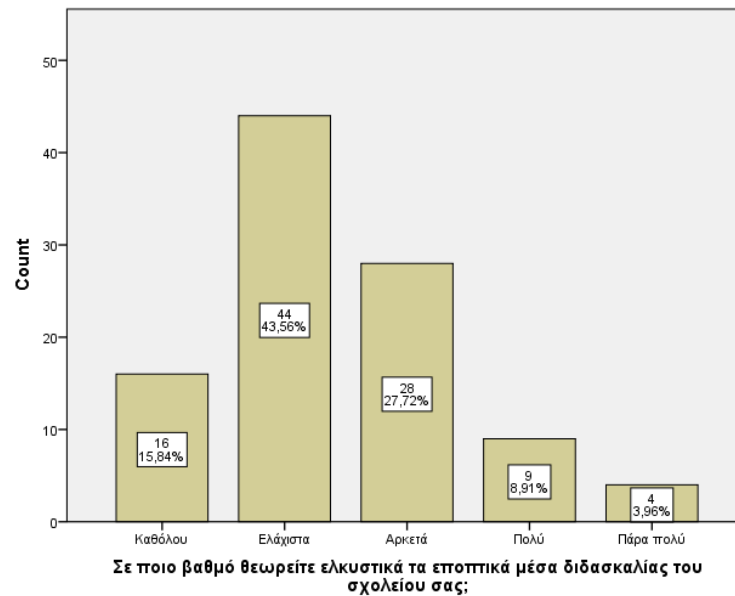
Οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από μια ευρεία γκάμα ειδικοτήτων με την πλειοψηφία τους να προέρχονται από την ειδικότητα «Βοηθός Εργοθεραπείας» (26,9%), την ειδικότητα «Διασώστες-Πλήρωμα Ασθενοφόρου» (20,4%) και την ειδικότητα «Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών»(12,9%).

#### 4.3.2 Ελκυστικότητα ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ



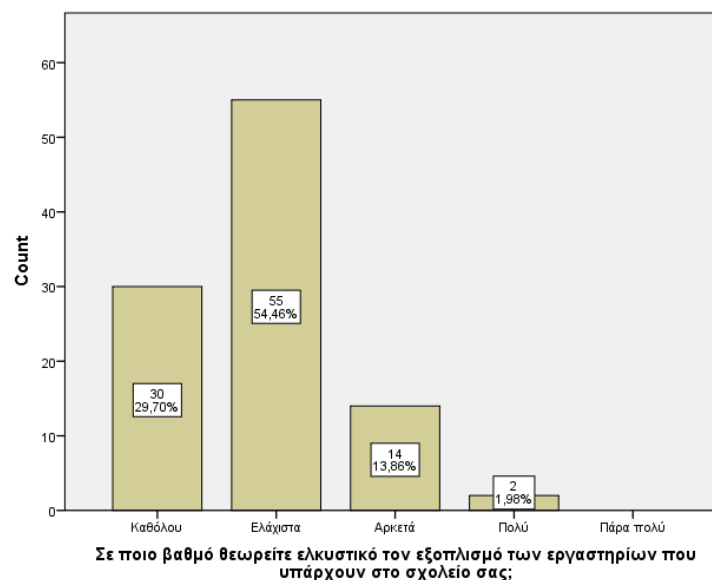
Σχήμα 7. Ελκυστικότητα κτιριακής κατάστασης

Στην ερώτηση σχετικά με την ελκυστικότητα της κατάσταση του κτιρίου, η πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ελκυστική (σύνολο 82,17%). Αναλυτικά, το 44,55% απάντησε «Καθόλου», το 37,62% απάντησε «Ελάχιστα», το 12,87% απάντησε «Αρκετά» και το 4,95% απάντησε «Πολύ». Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δεν απάντησε «Πάρα πολύ».



Σχήμα 8. Ελκυστικότητα εποπτικών μέσων διδασκαλίας

Ελαφρά υψηλότερη είναι η κατάσταση σχετικά με την ελκυστικότητα των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, όπου πάλι η πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ελκυστικά (σύνολο 59,40%). Αναλυτικά, το 15,84% απάντησε «Καθόλου», το 43,56% απάντησε «Ελάχιστα», το 27,72% απάντησε «Αρκετά», το 8,91% απάντησε «Πολύ» και το 3,96% απάντησε «Πάρα πολύ».

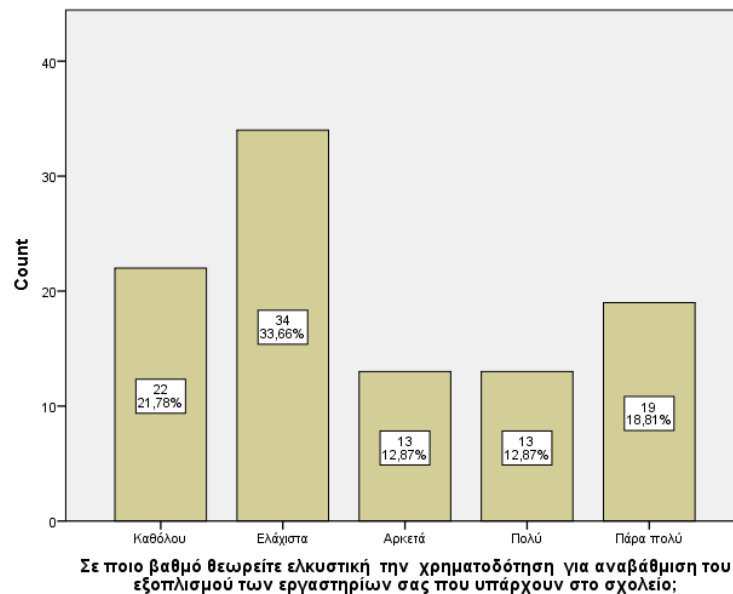


Σχήμα 9. Ελκυστικότητα εργαστηρίων

Ελαφρά χαμηλότερη είναι η κατάσταση σχετικά με την ελκυστικότητα του εξοπλισμού των εργαστηρίων, όπου πάλι η πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου



ελκυστικά (σύνολο 84,16%). Αναλυτικά, το 29,70% απάντησε «Καθόλου», το 54,46% απάντησε «Ελάχιστα», το 13,86% απάντησε «Αρκετά» και το 1,98% απάντησε «Πολύ». Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δεν απάντησε «Πάρα πολύ».

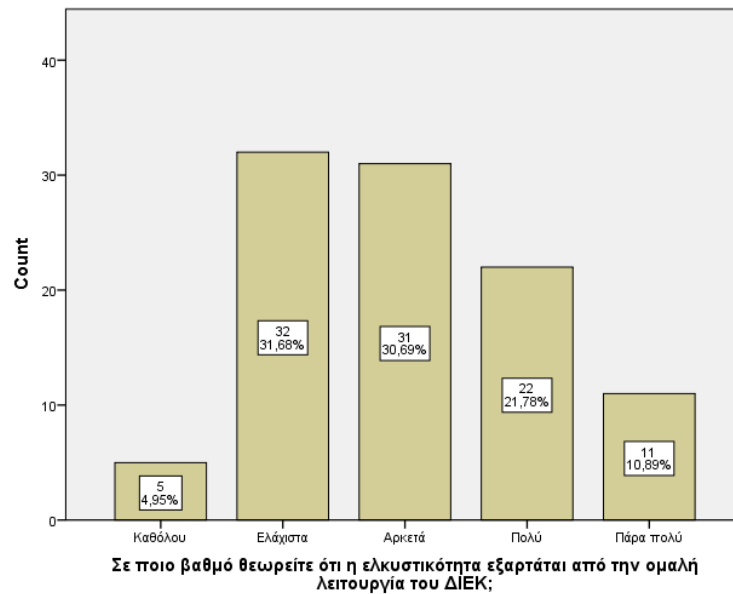


Σχήμα 10. Ελκυστικός βαθμός χρηματοδότησης για να αναβάθμιση των εργαστηρίων

Η κατάσταση είναι πιο ουδέτερη σχετικά με την ελκυστικότητα της απαραίτητης χρηματοδότησης. Αναλυτικά, το 21,78% απάντησε «Καθόλου», το 33,66% απάντησε «Ελάχιστα», το 12,87% απάντησε «Αρκετά», το 12,87% απάντησε «Πολύ» και τέλος το 18,81% απάντησε «Πάρα πολύ».

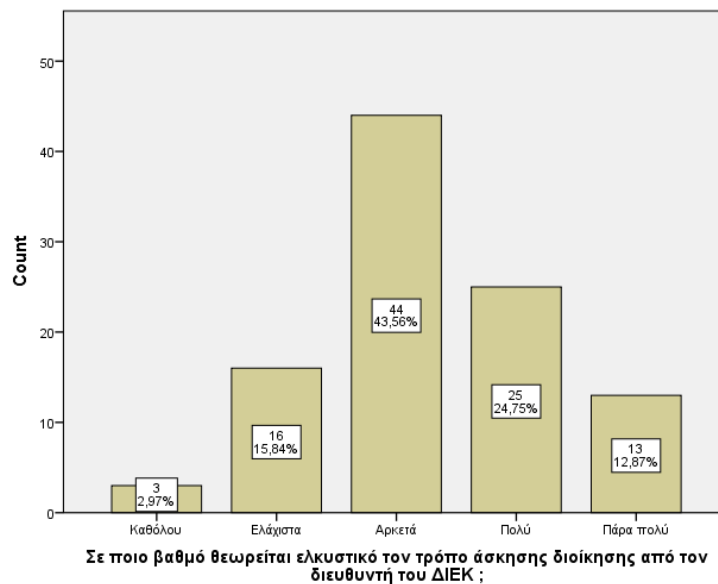
Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουμε μέση τιμή ίση με 2,20, διάμεσο ίση με 2, ελάχιστη τιμή 1 και μέγιστη 4,5, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,68.

#### 4.3.3 Ελκυστικότητα ως τη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευόμενους.



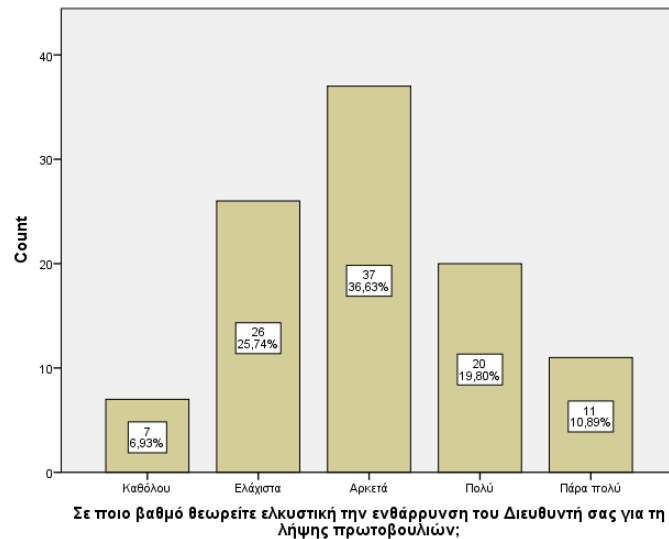
Σχήμα 11. Ελκυστικός βαθμός ομαλής λειτουργίας ΔΙΕΚ

Στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η ελκυστικότητα εξαρτάται από την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ, το 4,95% απάντησε «Καθόλου», το 31,68% απάντησε «Ελάχιστα», το 30,69% απάντησε «Αρκετά» και το 21,78% απάντησε «Πολύ» και το 10,89% απάντησε «Πάρα πολύ».



Σχήμα 12. Ελκυστικότητα στον τρόπο διοίκησης του ΔΙΕΚ από τον διευθυντή

Πιο αυξημένη ελκυστικότητα παρατηρείται αναφορικά με τον τρόπο άσκησης διοίκησης από το διευθυντή του ΔΙΕΚ. Συγκεκριμένα, το 2,97% απάντησε «Καθόλου», το 15,84% απάντησε «Ελάχιστα», το 43,56% απάντησε «Αρκετά», το 24,75% απάντησε «Πολύ» και το 12,87% απάντησε «Πάρα πολύ».



Σχήμα 13. Ελκυστικότητα ενθάρρυνσης του Διευθυντή για λήψη πρωτοβουλιών

Τέλος, αναφορικά με την ενθάρρυνση του διευθυντή του ΔΙΕΚ σχετικά με τη λήψη πρωτοβουλιών, το 6,93% απάντησε «Καθόλου», το 25,74% απάντησε «Ελάχιστα», το 36,63% απάντησε «Αρκετά», το 19,80% απάντησε «Πολύ» και το 10,89% απάντησε «Πάρα πολύ».

Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουμε μέση τιμή ίση με 3,11, διάμεσο ίση με 3, ελάχιστη τιμή 1,67 και μέγιστη 5, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,77.

#### 4.3.4 Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Τους διδάσκοντες των μαθημάτων.	1	5	3,29	1,099
Τη συνολική συνεργασία με τους συμμαθητές.	1	5	3,34	1,121
Τις παραδόσεις των μαθημάτων	1	5	3,20	1,096
Το εκπαιδευτικό υλικό που σας έχει δοθεί	1	5	2,44	1,072
Τις εκπαιδευτικές επισκέψεις στο πλαίσιο των μαθημάτων	1	5	2,17	1,150
Τη διασύνδεση και τη συνεργασία του ΔΙΕΚ με άλλους κοινωνικούς φορείς	1	5	2,01	1,034
Τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας	1	5	2,01	1,015

Πίνακας 5. Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ

Σχετικά με την γενική αξιολόγηση της ελκυστικότητας του ΔΙΕΚ, οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τη συνολική συνεργασία με τους συμμαθητές, τους διδάσκοντες και τις παραδόσεις των μαθημάτων πάνω από «Αρκετά», το εκπαιδευτικό υλικό είναι ανάμεσα στο «Ελάχιστο» και στο «Αρκετά», ενώ λίγο πιο πάνω από το «Ελάχιστο» βρίσκονται οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και η διασύνδεση του ΔΙΕΚ με κοινωνικούς φορείς αλλά και με την αγορά εργασίας.

Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουμε μέση τιμή ίση με 2,63, διάμεσο ίση με 2,57, ελάχιστη τιμή 1 και μέγιστη 4,86, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,76.

Συγκεντρωτικά, η ελκυστικότητα, όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους έχουμε:

Κατηγορία	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές	1	4,5	2,20	2	0,68
Διοικητική οργάνωση και υποστήριξη	1,67	5	3,11	3	0,77
Γενική ελκυστικότητα	1	4,86	2,63	2,57	0,76

Πίνακας 6. Η ελκυστικότητα που αφορά τους εκπαιδευόμενους

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν ως αρκετά ελκυστική την διοικητική οργάνωση και υποστήριξη του ΔΙΕΚ, μεταξύ ελάχιστο και αρκετά ελκυστική τη γενική εικόνα του, ενώ οι κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές αξιολογούνται ως ελάχιστο ελκυστικές.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, μεταξύ των παραγόντων που καθιστούν ελκυστική την ΕΕΚ, βρίσκονται:

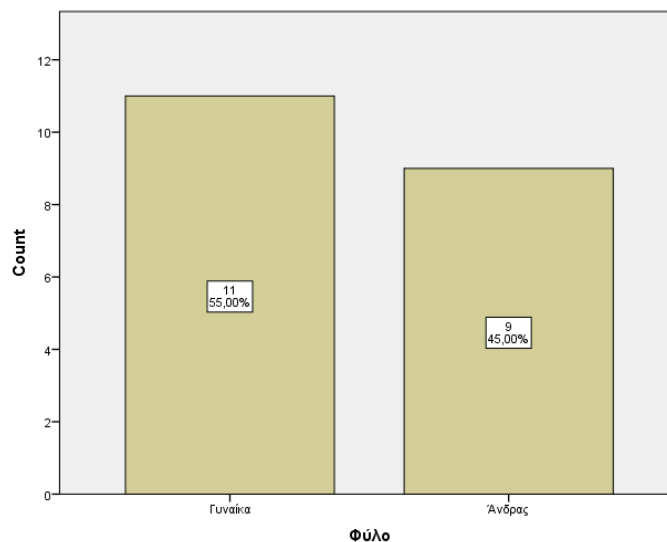
- Η σύνδεση με την αγορά εργασίας και η επαγγελματική αποκατάσταση
- Η αμειβόμενη πρακτική άσκηση
- Η παροχή πρακτικής γνώσης και εξειδίκευσης
- Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Η συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς
- Η ευκαιρία για συνεχή πρόσβαση στη γνώση
- Το έμπειρο και καταρτισμένο προσωπικό
- Η μοριοδότηση σε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ
- Οι σύγχρονες ειδικότητες

Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, μεταξύ των παραγόντων που μπορούν να βελτιώσουν την ελκυστικότητα της ΕΕΚ, βρίσκονται:

- Η βελτίωση των υποδομών και εργαστηρίων
- Η βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού
- Η μεγαλύτερη χρηματοδότηση από το κράτος
- Οι περισσότερες εκπαιδευτικές επισκέψεις
- Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών
- Οι πρωτοπόρες εκπαιδευτικές τεχνικές
- Οι περισσότερες ειδικότητες
- Η καλύτερη οργάνωση
- Η επιλογή εκπαιδευτών με αυστηρότερα κριτήρια
- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτών
- Η θεσμοθέτηση σύμβουλου εργασίας
- Το αυστηρότερο πλαίσιο (απουσίες, εξετάσεις)
- Τα μικρότερα τμήματα
- Ευκολότερη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

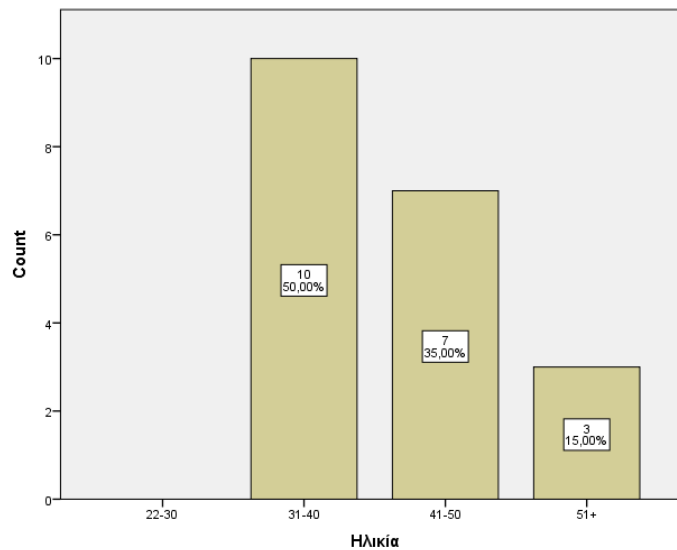
## 4.4 Αποτελέσματα της έρευνας για τους εκπαιδευτές

### 4.4.1 Δημογραφικά στοιχεία



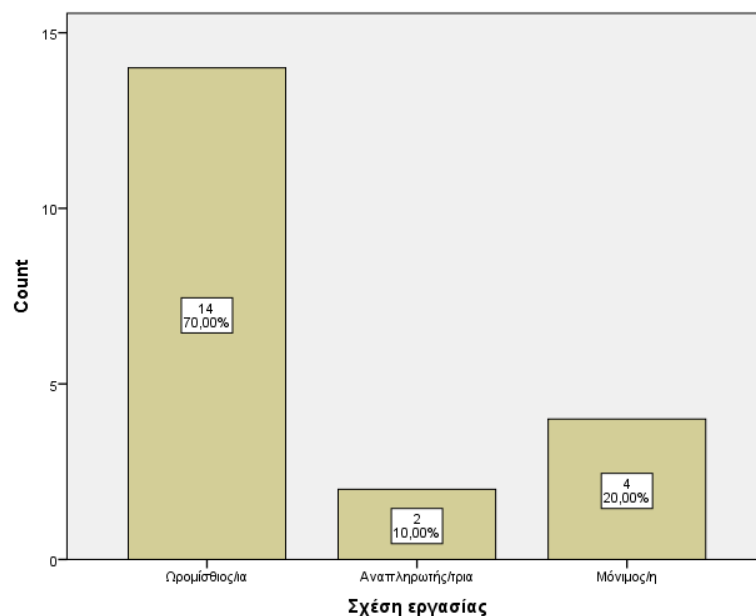
Σχήμα 14. Φύλο Εκπαιδευτών

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτών, η πλειοψηφία τους (55% και 11 άτομα), ήταν γυναίκες, ενώ το 45,00% (9 άτομα ) ήταν άνδρες.



Σχήμα 15. Ηλικία εκπαιδευτών

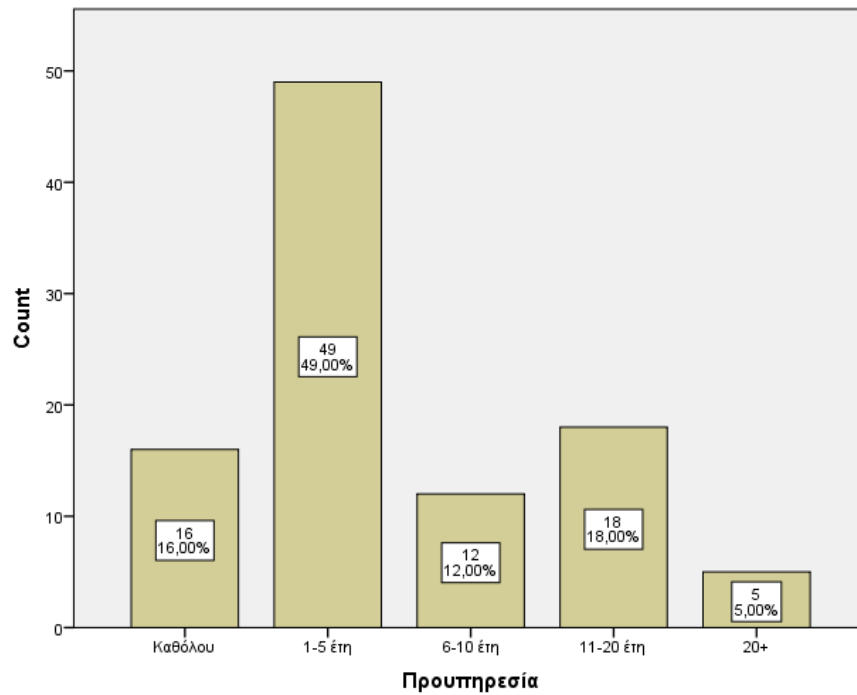
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως και 40 ετών (10 άτομα και 50,00%). Αμέσως μετά ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 41 έως και 50 ετών ( 7 άτομα και 35,00%) και τέλος η ηλικιακή ομάδα 50 ετών και άνω (15,00% και 3 άτομα). Από τους 20 εκπαιδευτές, το 30% (6 άτομα) δήλωσαν άγαμοι, ενώ το 70% (14 άτομα) δήλωσαν παντρεμένοι.



Σχήμα 16. Σχέση εργασίας εκπαιδευτών με το ΔΙΕΚ

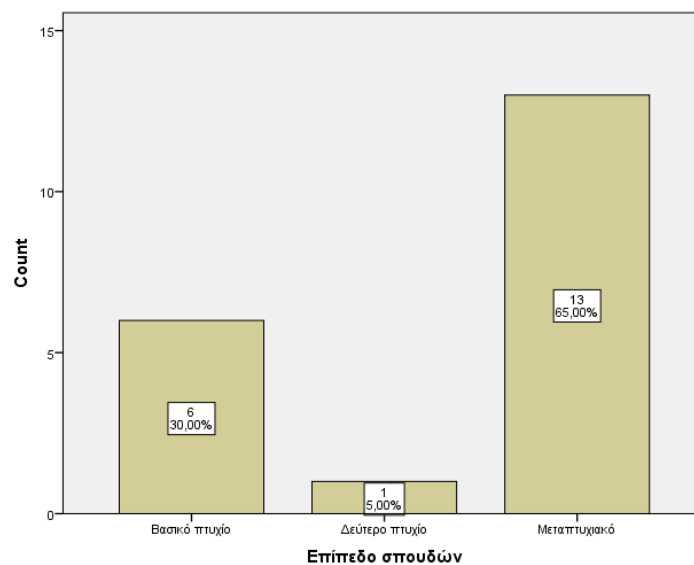
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών δεν έχει μόνιμη σχέση εργασίας με το ΔΙΕΚ. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι το 70,00% ( 14 άτομα) είναι ωρομίσθιοι και το 10,00% (2

άτομα) είναι αναπληρωτές. Τέλος, μόνο 4 άτομα (ποσοστό 20,00%) δήλωσαν ότι έχουν μόνιμη σχέση εργασίας με το ΔΙΕΚ.



Σχήμα 17. Προϋπηρεσία εκπαιδευτών

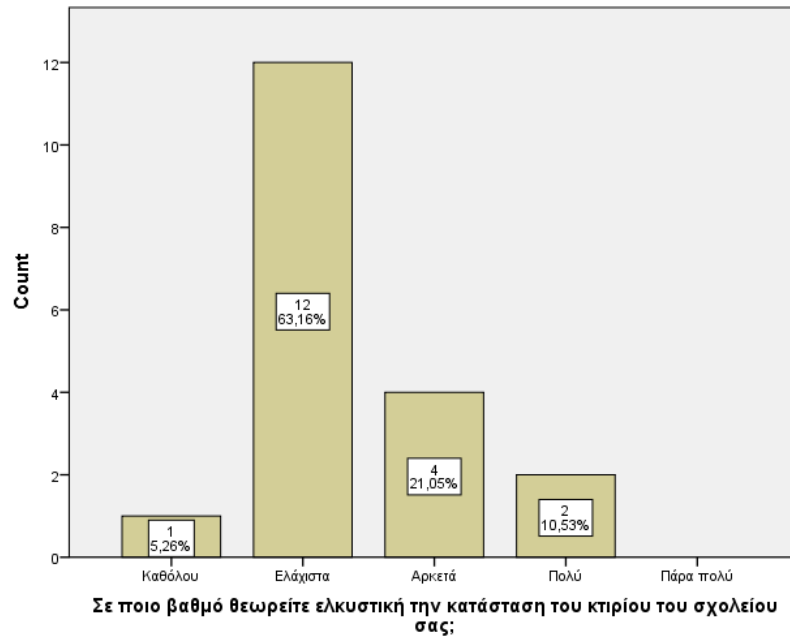
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει πολύ λίγη ή μηδενική επαγγελματική προϋπηρεσία. Σχεδόν οι μισοί (49 άτομα και ποσοστό 49%) δήλωσαν ότι έχουν από 1 έως και 5 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ 16 άτομα (ποσοστό 16%) δήλωσαν ότι δεν έχουν εργαστεί καθόλου. Ακόμα, 18 άτομα (ποσοστό 18%) έχουν από 11 έως και 20 χρόνια προϋπηρεσίας, 12 άτομα (ποσοστό 12%) έχουν από 6 έως και 10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ μόλις 5 άτομα (ποσοστό 5%) έχει προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη.



Σχήμα 18. Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτών

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (13 άτομα και ποσοστό 65%), ενώ 6 άτομα (ποσοστό 30%) είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου και ένας (ποσοστό 5%) κάτοχος δεύτερου πτυχίου.

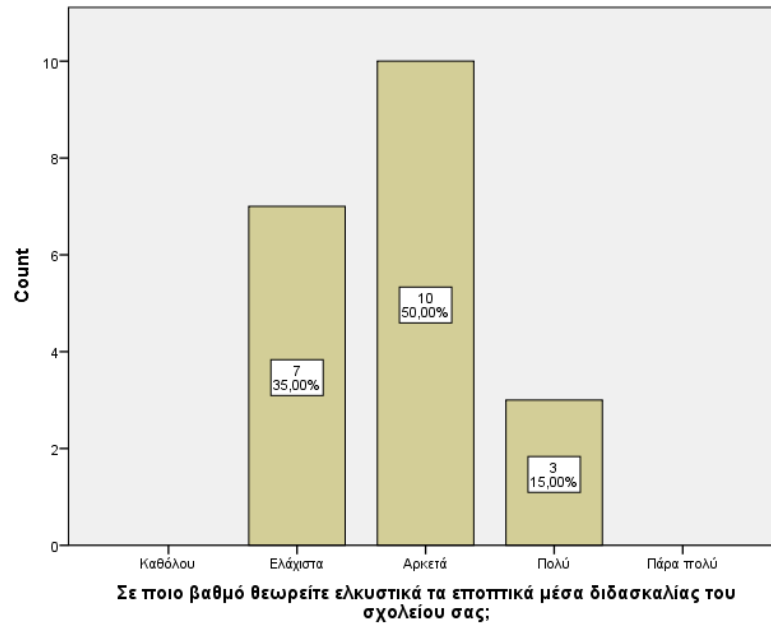
#### 4.4.2 Ελκυστικότητα ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ



Σχήμα 19. Ελκυστικότητα κτιριακής κατάστασης

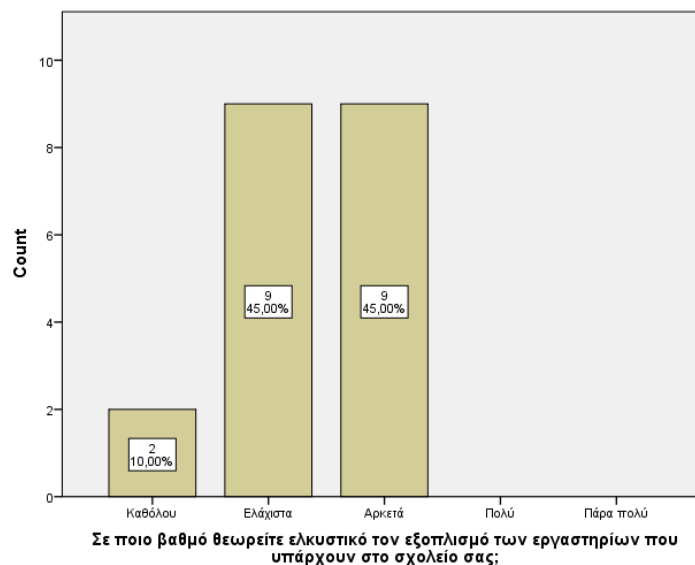
Στην ερώτηση σχετικά με την ελκυστικότητα της κατάσταση του κτιρίου, η πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ελκυστική (σύνολο 68,42%). Αναλυτικά, το 5,26% απάντησε «Καθόλου», το 63,16% απάντησε «Ελάχιστα», το 21,05% απάντησε «Αρκετά» και το 10,53% απάντησε «Πολύ». Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δεν απάντησε «Πάρα πολύ».





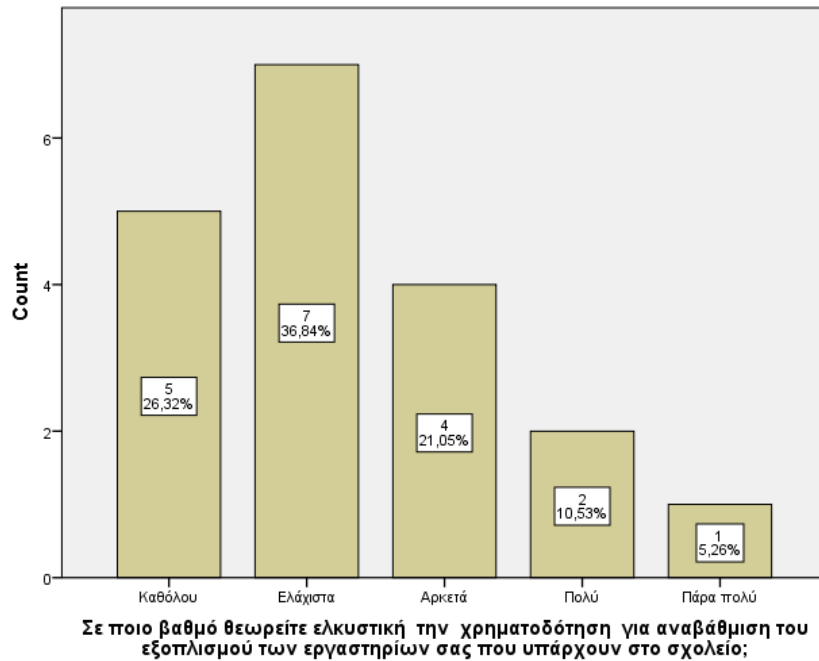
Σχήμα 20. Ελκυστικότητα εποπτικών μέσων

Σαφώς πιο αυξημένη είναι η ελκυστικότητα των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, όπου η πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι αρκετά ελκυστικά (50,00%). Αναλυτικά, το 35,00% απάντησε «Ελάχιστα», το 50,00% απάντησε «Αρκετά» και το 15,00% απάντησε «Πολύ».



Σχήμα 21. Ελκυστικότητα εξοπλισμού εργαστηρίων

Αρκετά χαμηλή είναι η ελκυστικότητα του εξοπλισμού των εργαστηρίων, όπου πάλι η πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ελκυστικά (σύνολο 55,00%). Αναλυτικά, το 10,00% απάντησε «Καθόλου», το 45,00% απάντησε «Ελάχιστα» και το 45,00% απάντησε «Αρκετά».

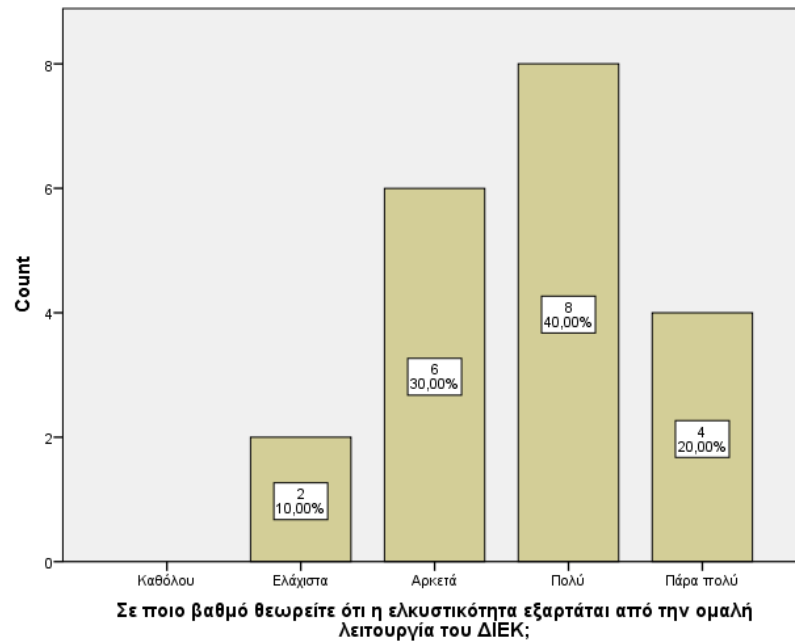


Σχήμα 22. Ελκυστικός βαθμός χρηματοδότησης για την αναβάθμιση του εξοπλισμού των εργαστηρίων

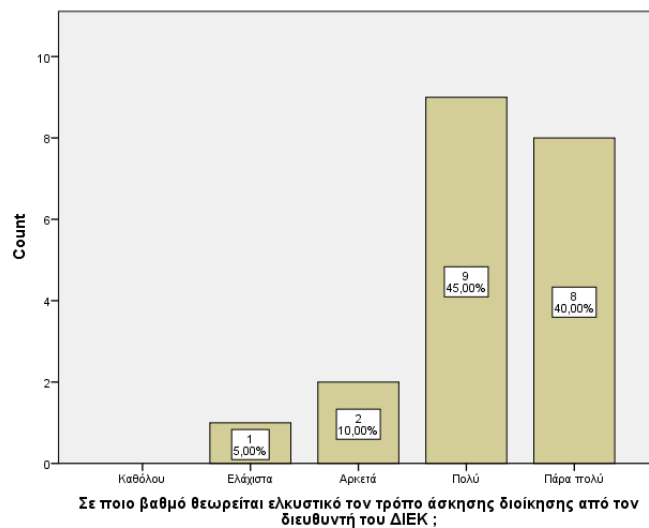
Η κατάσταση της ελκυστικότητας της απαραίτητης χρηματοδότησης είναι πολύ χαμηλή. Αναλυτικά, το 26,32% απάντησε «Καθόλου», το 33,84% απάντησε «Ελάχιστα», το 21,05% απάντησε «Αρκετά», το 10,35% απάντησε «Πολύ» και τέλος το 5,26% απάντησε «Πάρα πολύ».

Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουμε μέση τιμή ίση με 2,48, διάμεσο ίση με 2,38, ελάχιστη τιμή 1,5 και μέγιστη 3,75, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,67.

#### 4.4.3 Ελκυστικότητα ως τη διοικητική οργάνωση και υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευτές



Σχήμα 23. Βαθμός ελκυστικότητας σχετικά με την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ  
 Στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο η ελκυστικότητα εξαρτάται από την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ, το 10% απάντησε «Ελάχιστα», το 30% απάντησε «Αρκετά», το 40% απάντησε «Πολύ» και το 20% απάντησε «Πάρα πολύ».



Σχήμα 24. Ελκυστικός βαθμός άσκησης διοίκησης του διευθυντή του ΔΙΕΚ  
 Αυξημένη είναι η ελκυστικότητα αναφορικά με τον τρόπο άσκησης διοίκησης από το διευθυντή του ΔΙΕΚ. Συγκεκριμένα, το 5,00% απάντησε «Ελάχιστα», το 10,00% απάντησε «Αρκετά», το 45,00% απάντησε «Πολύ» και το 40,00% απάντησε «Πάρα πολύ».



Σχήμα 25. Ελκυστικός βαθμός ενθάρρυνσης του Διευθυντή για λήψη πρωτοβουλιών  
Τέλος, αναφορικά με την ενθάρρυνση του διευθυντή του ΔΙΕΚ σχετικά με τη λήψη πρωτοβουλιών, το 31,58% απάντησε «Αρκετά», το 36,84% απάντησε «Πολύ» και το 31,58% απάντησε «Πάρα πολύ».

Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουμε μέση τιμή ίση με 3,93, διάμεσο ίση με 3,83, ελάχιστη τιμή 2 και μέγιστη 5, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,75.

#### 4.4.5 Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Τις σχέσεις με τους μαθητές σας.	3	5	4,10	0,641
Τη συνολική επίδοση των μαθητών	2	5	3,25	0,851
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους μαθητές	2	5	3,75	0,786
Την πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού.	2	5	3,45	0,826
Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας.	1	5	1,95	1,224
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας.	1	5	2,16	1,385
Τη διασύνδεση και τη συνεργασία του ΔΙΕΚ με άλλους κοινωνικούς φορείς	1	5	2,95	1,395
Τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας	1	5	3,45	1,234

Πίνακας 7. Γενική ελκυστικότητα του ΔΙΕΚ για τους εκπαιδευτές

Σχετικά με την γενική αξιολόγηση της ελκυστικότητας του ΔΙΕΚ, οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τις σχέσεις με τους μαθητές, παραπάνω από «Πολύ» και λίγο πιο κάτω την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους μαθητές. Μεταξύ «Αρκετά» και «Πολύ» αξιολογούνται η πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, η διασύνδεση του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας και η συνολική επίδοση των μαθητών τους. Ανάμεσα στο «Ελάχιστο» και στο «Αρκετά», βρίσκονται η διασύνδεση και η συνεργασία του ΔΙΕΚ με άλλους κοινωνικούς φορείς και η αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών τους. Τέλος, λίγο πιο κάτω από το «Ελάχιστο» βρίσκεται η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουμε μέση τιμή ίση με 3,15, διάμεσο ίση με 3,06, ελάχιστη τιμή 2 και μέγιστη 4,75, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,73.

#### 4.4.6 Η επίδραση της οικονομικής κρίσης

Σε ποιο βαθμό έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Στην μείωση των αποδοχών σας.	2	5	3,95	0,945
Στην δυνατότητα να πληρώσετε τους τρέχοντες λογαριασμούς σας	1	5	3,30	1,174
Στην αναβολή ή μείωση εξόδων για τις βασικές σας ανάγκες	1	5	3,35	1,089
Στην περικοπή εξόδων που σχετίζονται με την αγορά βιβλίων/νέων τεχνολογιών	1	5	3,40	0,940
Στην δυνατότητα να οργανώνετε εκπαιδευτικές επισκέψεις για τους μαθητές σας.	1	5	3,35	1,040
Στην πραγματοποίηση ενημερωτικών εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου.	1	5	2,95	0,999
Στην δυνατότητα, να έχετε την εκπαίδευση/κατάρτιση που θα θέλατε για την εργασία σας	1	5	3,55	1,050
Στην περικοπή δαπανών του σχολείου σας για προμήθεια υλικών και εξοπλισμού για τα εργαστήρια.	3	5	3,89	0,737

Πίνακας 8. Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στους εκπαιδευτές

Σε ερώτηση σχετικά με το πόσο έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση την προσωπική, αλλά και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτών φαίνεται ότι σχεδόν όλοι οι τομείς επηρεάστηκαν από «Αρκετά» έως και «Πολύ». Αρκετά υψηλά είναι η μείωση των αποδοχών τους, η δυνατότητα για εκπαίδευση και κατάρτιση και λιγότερο η πληρωμή των λογαριασμών, η αναβολή και η μείωση των εξόδων, καθώς και η περικοπή εξόδων. Όσον αφορά το ΔΙΕΚ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν περικοπές που

αφορούν προμήθεια υλικών και εξοπλισμού, έχουν μειωθεί οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και λιγότερο οι ενημερωτικές επισκέψεις στο χώρο του σχολείου. Αναφορικά με τη συνολική βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουμε μέση τιμή ίση με 3,46, διάμεσο ίση με 3,12, ελάχιστη τιμή 1,88 και μέγιστη 5, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,72.

Συγκεντρωτικά, η ελκυστικότητα, όσον αφορά τους εκπαιδευτές, έχουμε:

Κατηγορία	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
Κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές	1,5	3,75	2,48	2,38	0,67
Διοικητική οργάνωση και υποστήριξη	2	5	3,93	3,83	0,75
Γενική ελκυστικότητα	2	4,75	3,15	3,06	0,73
Οικονομική κρίση	1,88	5	3,46	3,12	0,72

Πίνακας 9. Η συνολική ελκυστικότητα που αφορά τους εκπαιδευτές

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτές αξιολογούν ως αρκετά ελκυστική την διοικητική οργάνωση και υποστήριξη του ΔΙΕΚ, λίγο πιο πάνω από αρκετά τη γενική εικόνα του, ενώ οι κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές αξιολογούνται μεταξύ ελάχιστα και αρκετά ελκυστικές. Τέλος, η οικονομική κρίση τους έχει επηρεάσει αρκετά ως πολύ.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, μεταξύ των παραγόντων που καθιστούν ελκυστική την ΕΕΚ, βρίσκονται:

- Η σύνδεση με την αγορά εργασίας και η επαγγελματική αποκατάσταση
- Η συμμετοχή Ενήλικων
- Η αντιστοιχία εκπαίδευσης και κατάρτισης στο χώρο εργασίας
- Το εξειδικευμένο προσωπικό το οποίο κατέχει θεωρητικές γνώσεις αλλά γνωρίζει και την αγορά εργασίας
- Η ευκαιρία για συνεχή πρόσβαση στη γνώση

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, μεταξύ των παραγόντων που μπορούν να βελτιώσουν την ελκυστικότητα της ΕΕΚ, βρίσκονται:

- Η βελτίωση των υποδομών
- Η υψηλή εξειδίκευση
- Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία

- Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών
- Οι περισσότερες ειδικότητες
- Η ευκολότερη πρόσβαση στην ΕΕΚ
- Η αξιολόγηση προγραμμάτων και εγκαταστάσεων
- Η αυτονομία και όχι συστέγαση με άλλες μονάδες
- Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων.

# Κεφάλαιο 5

## Συμπεράσματα

### 5.1 Σύνοψη Ερευνητικών Αποτελεσμάτων

Η ερμηνεία των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία, καθώς σε αυτή ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει τα δεδομένα είτε αυτά είναι ποιοτικά είτε ποσοτικά (Brink & Wood, 1998). Όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και τη διεξαγωγή της έρευνας, η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τους άξονες των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών της ΕΕΚ, από τη διοίκηση και την υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευόμενους και από παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, το εκπαιδευτικό υλικό, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, τις παραδόσεις των μαθημάτων, τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας και τους κοινωνικούς φορείς αλλά και από ένα πλήθος παραγόντων, οι οποίοι προέκυψαν από τις απαντήσεις των ανοικτών ερωτήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότερες διαπιστώσεις που απορρέουν από την παρούσα εργασία είναι:

- Η ελκυστικότητα των κτιριακών υποδομών, των εργαστηρίων και του εξοπλισμού των εργαστηρίων είναι αρκετά χαμηλή τόσο για την ομάδα των εκπαιδευόμενων όσο και για την ομάδα των εκπαιδευτών και θα λέγαμε ότι υπάρχει μια σχετικά σύγκλιση απόψεων μεταξύ των δύο ομάδων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη αυτόνομων κτιριακών και εργαστηριακών εγκαταστάσεων για τα ΔΙΕΚ, καθώς αυτά φιλοξενούνται σε δομές της τυπικής εκπαίδευσης- κυρίως σε ΕΠΑΛ-και συχνά οι ειδικότητες που προσφέρουν τα ΔΙΕΚ δε συμβαδίζουν με αντίστοιχες ειδικότητες των ΕΠΑΛ, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται ελλείψεις σε εργαστηριακά μαθήματα που απαιτούν σύγχρονο εργαστηριακό εξοπλισμό. Σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία, η οποία στοχεύει στην αναβάθμιση των επαγγελματικών λυκείων, ένα από τα βασικά βήματα είναι να ενισχυθούν και να αναβαθμιστούν οι εργαστηριακές υποδομές



των σχολείων με τη διάθεση πάνω από 26 εκ. € από το ΕΣΠΑ, μέσα από διεθνείς διαγωνισμούς που ήδη ξεκίνησαν και ολοκληρώνονται ανά περιφέρεια. Κατ' επέκταση λοιπόν, αυτό θα ωφελήσει και τις υπάρχουσες δομές των ΔΙΕΚ. Επίσης, όπως αναφέρεται στο στρατηγικό πλαίσιο για την αναβάθμιση της ΕΕΚ στη χώρα μας, μία από τις κύριες κατευθύνσεις είναι η διασφάλιση και η βέλτιστη αξιοποίηση των υποδομών στις δημόσιες δομές ΕΕΚ, που περιλαμβάνει τη βέλτιστη αξιοποίηση υφιστάμενων και νέων υποδομών, την ανάπτυξη πρότυπου οδηγού διασφάλισης συντήρησης και καλής λειτουργίας υποδομών, καθώς και σχεδιασμό εναλλακτικών υποδομών για εργαστηριακές ασκήσεις (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

- Σχετικά με το βαθμό ελκυστικότητας ως προς τη διοίκηση και την υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτές, παρατηρούμε ότι παρουσιάζεται μια απόλυτη σύγκλιση απόψεων ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους σχετικά στο βαθμό ελκυστικότητας που αφορά την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ και μια σχετική σύγκλιση απόψεων αναφορικά με το βαθμό ελκυστικότητας του τρόπου διοίκησης του ΔΙΕΚ από τον διευθυντή. Ωστόσο, δε συμβαίνει κάτι αντίστοιχο για το βαθμό ελκυστικότητας σχετικά με την ενθάρρυνση του διευθυντή για τη λήψη πρωτοβουλιών, όπου παρατηρούμε μια σημαντική απόκλιση στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών.
- Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ελκυστικότητας φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτές-διδάσκοντες των μαθημάτων και συνάμα, οι παραδόσεις, το εκπαιδευτικό υλικό που δίνουν στους εκπαιδευόμενους και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις που πραγματοποιούν στο πλαίσιο κατάρτισης. Ειδικότερα όσον αφορά τους εκπαιδευτές και τις παραδόσεις των μαθημάτων τους, παρατηρείται ένας μέτριος βαθμός ελκυστικότητας, γεγονός που ίσως δε συνάδει με το ακαδημαϊκό προφίλ των εκπαιδευτών, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Από την άλλη μεριά βέβαια, παρατηρούμε μια σχετικά μικρή προϋπηρεσία στο σύνολο των εκπαιδευτών, που ίσως φανερώνει την απειρία των εκπαιδευτών να ανταποκριθούν τόσο στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων όσο και στις απαιτήσεις των προγραμμάτων κατάρτισης. Σύμφωνα με πρόσφατες διαπιστώσεις, οι Έλληνες καθηγητές διαθέτουν υψηλού επιπέδου κατάρτιση σε μια από τις επιστημονικές πειθαρχίες

που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τέσσερα χρόνια σπουδών αφιερωμένα σχεδόν αποκλειστικά στην επιστήμη, σε συνδυασμό με τις υψηλές συχνά απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών – σε ορισμένα Τμήματα ο συνήθης χρόνος απόκτησης πτυχίου από τους ενεργούς φοιτητές είναι στην πραγματικότητα έξι χρόνια – αποτελούν τεκμήρια επιστημοσύνης. Προσεκτικότεροι εντούτοις παρατηρητές θα διακρίνουν σε αυτήν τη μορφή προετοιμασίας μια υπερβολική εξειδίκευση (Γκότοβος 2010), η οποία, υπό τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική πράξη, καταντά να αποτελεί μειονέκτημα, καθώς συχνά η υπερεξειδίκευση συνοδεύεται με τον κατακερματισμό της γνώσης (Γκότοβος 2010). Επίσης, ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζεται βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, πριν από την έναρξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Το λιγότερο που μπορούμε να περιμένουμε απ' αυτή την προεπαγγελματική κατάρτιση είναι η συμβολή της στην απόκτηση διάφορων γνώσεων και στη διαμόρφωση διάφορων στάσεων στις οποίες θα μπορούσε να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός, για να τις μεταφέρει αργότερα στην πράξη. Στην πραγματικότητα όμως διαπιστώνεται αδυναμία των νέων εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Επιπλέον, η επαγγελματική αμοιβή τους έχει συχνά ως αποτέλεσμα τη σταδιακή απώλεια και αυτών των αρχικών θεωρητικών γνώσεών τους. Η θεωρητική αυτή αποδυνάμωση και η σταδιακή απώλεια των στοιχείων που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαγγελματική «αποδιοργάνωση». Παρατηρείται λοιπόν, μια επαγγελματική αποδιοργάνωση που οφείλεται πρώτα απ' όλα στην απόσταση ανάμεσα στο χρόνο της μόρφωσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης και η διαφορά ανάμεσα στους χώρους όπου αυτές. Επίσης με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας που παρατηρείται σήμερα και με τις ταχύτατες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που συντελούνται, ο εκπαιδευτικός περισσότερο από ότι συμβαίνει σε κάθε άλλο επαγγελματικό χώρο χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό (Ανδρής,

2015). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συσχετίζεται άμεσα με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή του, ως διαδικασίας διεύρυνσης των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεών του, εμπλουτισμού των δεξιοτήτων του διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, κυρίως, όμως, δόμησης αυτοαντίληψης και αυτοσυναίσθησης ως υπεύθυνου επαγγελματία που προβληματίζεται και στοχάζεται πάνω στο έργο του, δοκιμάζει και πειραματίζεται στο χώρο της εργασίας του με συναίσθηση της αποστολής του και συνείδηση των συνεπειών της εργασίας του τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Hargreaves, 1994).

- Στα παραπάνω οφείλουμε να προσθέσουμε και την επίδραση της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης, η οποία έχει πλήξει και τον κλάδο των εκπαιδευτών, οι οποίοι δεν έχουν μόνιμη σχέση εργασίας με το ΔΙΕΚ, καθώς στο σύνολό τους αποτελούν ωρομίσθιο προσωπικό.
- Εξίσου σημαντική κρίνεται η διαρκής και συστηματική αναθεώρηση, επικαιροποίηση και αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των ΔΙΕΚ και των ειδικοτήτων που προσφέρουν, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες και ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας, στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά και στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, καθώς οι σύγχρονες ειδικότητες και η σύνδεση των ειδικοτήτων με την αγορά εργασίας, είναι παράγοντες αλλά και προτάσεις που σύμφωνα με τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους συμβάλλουν στην αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κρίνεται λοιπόν, ιδιαίτερα αναγκαίος ένας λεπτομερής στρατηγικός σχεδιασμός για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, που να βασίζεται στην ολιστική θεώρηση του συστήματος, στην αναγνώριση και ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της, στην ανάγκη συνεχούς εναρμόνισής της με τις απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας, στην ανάγκη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στους σπουδαστές που την επιλέγουν και στην ανάγκη παροχής ασφαλών επαγγελματικών διεξόδων στους αποφοίτους της, όπως προβλέπεται για την αντίστοιχη αναβάθμιση των ΕΠΑΛ. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων κατάρτισης, και δη προγραμμάτων σκοπών και στόχων, συνιστά δύσκολη, απαιτητική και συνάμα

δημιουργική και καινοτόμα διαδικασία. Ο σχεδιαστής οφείλει να λάβει υπόψη του πολλούς παράγοντες και πολλές δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους και καθορισμένα περιεχόμενα, που συνδέονται και αλληλοκαθορίζονται (Χασάπης,2000). Για το λόγο αυτό, κατά την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών κρίνεται απαραίτητη η διεπιστημονικότητα, προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σπουδαστών, στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την άσκηση του επαγγέλματος, στην αντιστοιχία της θεωρητικής κατάρτισης με την κατάρτιση στο χώρο εργασίας. Σύμφωνα πάντοτε με τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, τα Προγράμματα Σπουδών των ΙΕΚ αξιολογούνται και ανασκοπούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα έτσι ώστε να είναι πάντα επίκαιρα και να πληρούνται η ποιότητα και η αξιοπιστία των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα οποία στοχεύουν (Κανονισμός Λειτουργίας ΙΕΚ). Συνεπώς, οι έννοιες κυρίως της ποιότητας αλλά και της αξιοπιστίας των προγραμμάτων σπουδών των ΙΕΚ είναι δύο έννοιες με ρόλο κλειδί, καθώς από αυτές εξαρτάται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι και το τελικό ζητούμενο για να θεωρηθούν τα προγράμματα αυτά επιτυχημένα από εμπλεκόμενους φορείς αλλά και φυσικά πρόσωπα ([www.gsae.edu.gr](http://www.gsae.edu.gr)).

- Εξίσου σημαντικός παράγοντας αύξησης της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ο θεσμός της ισχύουσας πρακτικής άσκησης, από την οποία απορρέουν ποικίλα προβλήματα και αδυναμίες. Ένα από αυτά είναι η έλλειψη χρηματοδότησης προς τους σπουδαστές, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό αυτών να μην μπορεί να καλύψει ούτε τα βασικά έξοδα μετακίνησης προς τον χώρο εργασίας. Επίσης, αδυναμία εμφανίζεται σχετικά με τις διαθέσιμες θέσεις πρακτικής άσκησης, καθώς υπάρχει μια αναντιστοιχία όχι μόνο μεταξύ των θέσεων και του αριθμού των εκπαιδευόμενων αλλά και των επιχειρήσεων και φορέων που προσφέρουν θέσεις πρακτικής άσκησης. Η πρακτική άσκηση πρέπει να πραγματοποιείται στις κατάλληλες επιχειρήσεις και φορείς, που να ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις και στα προγράμματα σπουδών κάθε ειδικότητας, να εποπτεύεται και να υποστηρίζεται συνεχώς από έναν υπεύθυνο εκπαιδευτή, όπως αντίστοιχα συμβαίνει στο θεσμό της μαθητείας, ώστε να τηρούνται οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις. Όπως επισημαίνει η Courau «η πρακτική άσκηση είναι ο

κατεξοχήν χώρος όπου ο ενήλικας μπορεί να μάθει μέσα από την πράξη, με την προϋπόθεση βεβαίως ότι αυτή μετουσιώνεται σε οργανωμένη και στοχοθετημένη μαθησιακή διαδικασία συνοδευόμενη από την ενδεδειγμένη καθοδήγηση του εκπαιδευτή» (Coutau, 2000). Η πρακτική άσκηση συνιστά ουσιαστικό μέρος ενός προγράμματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και ένα από τα σημαντικότερα βήματα για την επαγγελματική ένταξη των άνεργων εκπαιδευομένων και για την εξοικείωση με νέες διαδικασίες και υπηρεσίες των εργαζομένων που συμμετέχουν σε προγράμματα (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Συνεπώς, πρέπει να οριστεί ένας επόπτης πρακτικής άσκησης/ μέντορας, ο οποίος πρέπει να είναι κάποιος από τους εκπαιδευτές της κάθε ειδικότητας. Ο επόπτης της πρακτικής άσκησης θα έρθει σε επαφή με την εκάστοτε επιχείρηση που θα υποδεχτεί τους εκπαιδευόμενους ώστε να προσδιορίσει μαζί τους το ωράριο, τις συνθήκες εργασίας, το χώρο εργασίας κ.α. Επίσης, θα συμβάλλει ώστε η διεξαγωγή της πρακτικής να είναι προσανατολισμένη με το περιεχόμενο της θεωρητικής κατάρτισης, αφού μέσω της πρακτικής άσκησης επιδιώκεται η απόκτηση των δεξιοτήτων εφαρμογής και υλοποίησης των θεωρητικών γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης (Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2011). Ο ρόλος του επόπτη/ μέντορα δεν είναι μόνο διαδικαστικός και δεν αφορά αποκλειστικά στην διεκπεραίωση της πρακτικής άσκησης, αλλά είναι ουσιαστικός, καθώς επιδιώκει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν για την πρακτική που ακολουθούν και να τη βελτιώσουν (Γιαννακοπούλου, 2014).

## 5.2 Προτάσεις

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση προσεγγίζεται με όρους οικονομίας και κοινωνιολογίας. Κατά την τελευταία πενταετία, η ποιοτική αναβάθμιση των συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και η αναβάθμιση του κύρους της τελευταίας στην κοινή αντίληψη προβάλλεται ταυτόχρονα ως ένα μέσο για την υπέρβαση της οικονομικής κρίσης και για την πρόληψη ή/και θεραπεία φαινομένων όπως η χρόνια ανεργία, ιδιαίτερα των νέων ηλικίας 15/16-24 ετών, και της συνακόλουθης φτώχειας και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Το φαινόμενο της ανεργίας συνδέεται και με την κοινωνική προέλευση, την σχολική διαρροή και την έλλειψη αρχικής κατάρτισης (Ματούση, 2012). Στην Ελλάδα, τα ποσοστά ανεργίας των νέων έως 24 ετών έχουν ξεπεράσει το φράγμα του 50%. Εκτός αγοράς εργασίας, εκπαίδευσης ή κατάρτισης, βρίσκεται το 16,9% των νέων έως 24 ετών στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ και του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΚΑΝΕΠ, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η Ελλάδα να τοποθετείται στις πρώτες θέσεις εντός της «Ε.Ε. των 28» αναφορικά με τους NEETs. Με τον όρο NEETs, («young people Not in Education, Employment or Training»), περιγράφεται ο νεανικός πληθυσμός μίας χώρας, ηλικίας 15 έως 24 ετών, που απέχει από κάθε διαδικασία Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης, δηλαδή είναι «απών» από κάθε μείζονα θεσμική μέριμνα του κοινωνικού κράτους. Η υπόθεση ότι οι ευκαιρίες συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση θα περιοριστούν περισσότερο λόγω και της οικονομικής κρίσης είναι έως λογικά επόμενη. Τα Δ.Ι.Ε.Κ. θα μπορούσαν να είναι και μία εναλλακτική, αλλά ποιοτική εκπαιδευτική επιλογή, ειδικά για τους οικονομικά ασθενέστερους, η οποία θα τους εξόπλιζε με επαγγελματικά προσόντα, ουσιαστικά και τυπικά, που θα μείωναν τις πιθανότητες της χρόνιας ανεργίας και της περιθωριοποίησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα διπλωματική διατριβή, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ενδεικτικές προτάσεις για την αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

1. Απαιτείται επιπλέον συστηματική έρευνα γύρω από την πολιτική πρωτοβουλία και τις δυνατότητες βελτίωσης της ελκυστικότητας της ΕΕΚ.

2. Βελτίωση της ποιότητας και της σχετικότητας με την αγορά εργασίας, μέσω επιχειρηματικών-εκπαιδευτικών συνεργασιών, μάθηση στο χώρο εργασίας, συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη για τους καθηγητές και τους εκπαιδευτές της ΕΕΚ κτλ, έτσι ώστε η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση για τους νέους να παρέχει εναλλακτικές λύσεις τόσο για να βρουν εργασία όσο και για να συνεχίσουν τις σπουδές τους.
3. Άρση των εμποδίων πρόσβασης στην ΕΕΚ. Οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να μπορούν να μεταβούν ομαλά από το ένα επίπεδο στο άλλο. Η θέσπιση ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων θα διευκολύνει την εθνική και διεθνή μετάβαση των σπουδαστών, με ένα σχετικό σύστημα επικύρωσης της τυπικής και μη τυπικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Lasonen (2010), κρίνεται ουσιώδης η ισοτιμία σε επίπεδο σεβασμού μεταξύ επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης, για το λόγο αυτό προτείνει την ανάπτυξη 4 στρατηγικών, οι οποίες θα περιλαμβάνουν:

- Την ενοποίηση, που σημαίνει τη μείωση της διάκρισης μεταξύ επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης και την υποστήριξη της ενοποίησης στο ίδιο σύστημα
- Τη διασύνδεση, που αναφέρεται στη σύνδεση τους μέσω ενός κοινού πλαισίου πιστοποίησης και αναγνώρισης πιστωτικών μονάδων
- Την ενίσχυση, που αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης, προσφέροντας συντονισμένα/από κοινού προγράμματα
- Τη βελτίωση, που αφορά την ενίσχυση των κύριων χαρακτηριστικών της ΕΕΚ, όπως η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, η διδασκαλία και η μάθηση να συνεισφέρουν στις επαγγελματικές επιλογές ή να επιτρέπουν την είσοδο στην ανώτερη εκπαίδευση(Lasonen, 2010).

# Κεφάλαιο 6

## Επίλογος

### 6.1 Επίλογος

Οι παραδοσιακές πολιτικές και θεσμοί είναι όλο και πιο ανέτοιμοι να ενδυναμώσουν τους πολίτες και να αντιμετωπίσουν δραστήρια τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, της δημογραφικής μεταβολής και της ψηφιακής τεχνολογίας. Εντούτοις, οι άνθρωποι, οι γνώσεις και οι ικανότητές τους είναι το κλειδί για το μέλλον της Ευρώπης. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να αποτελέσει βασική εθνική και ευρωπαϊκή πολιτική τόσο για την αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών προκλήσεων, όσο και για την απόκτηση και επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ενεργού ανθρώπινου δυναμικού. Ας μην ξεχνάμε πως ο ρόλος της εκπαίδευσης είτε είναι επαγγελματική είτε γενική είτε συνεχιζόμενη είτε εκπαίδευση ενηλίκων, είναι να εξυπηρετεί πολλές από τις ανάγκες μιας σύγχρονης κοινωνίας, διαδραματίζοντας ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής και εκπολιτισμένης κοινωνίας. Η επένδυση στην ΕΕΚ μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της απασχολησιμότητας, στην προσαρμοστικότητα και στην ενσωμάτωση των ατόμων στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι, αρκεί να αυξηθεί ο βαθμός ελκυστικότητάς της και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων της. Όπως αναφέρει και ο Mezirow, «Ο απώτερος στόχος, της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενήλικους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαθητάνοντες»(Mezirow 2000: 26-31).



Τα ΔΙΕΚ ως φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που να συνάδουν με τις επιταγές της σύγχρονης και μεταβαλλόμενης κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω εμπειρική έρευνα είναι ενδεικτικά τόσο του βαθμού ελκυστικότητας της επαγγελματικής κατάρτισης όσο και των προβλημάτων που υπάρχουν στα ΔΙΕΚ εξαιτίας της οικονομικής κρίσεως αλλά και της οργάνωσης και της διοίκησής τους. Τα συμπεράσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευθούν για τα υπόλοιπα ΔΙΕΚ της χώρας μας καθώς ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας δεν το επιτρέπει. Θα είχε βέβαια πολύ ενδιαφέρον η διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο, με τη χρήση όχι μόνο ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων για να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στα ΔΙΕΚ.

# Βιβλιογραφία

## Ξένη βιβλιογραφία:

Adebile, O. & Ojo, A.O. (2012). Issues of Vocational and Technical Education on Vision 2020. *International Journal of Management Sciences and Business Research*, 2(2), pp. 85 - 105.

Affero, I. & Hassan, R. (2013). Issues and Challenges of Technical and Vocational Education & Training in Malaysia for Knowledge Worker Driven. *National Conference on Engineering Technology 2013*.

Amedorme, S. & Fiagbe, Y. (2013). Challenges Facing Technical And Vocational Education In Ghana. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 2(6), pp. 253 -255.

Agenda for “New Skills for Jobs”. Πρωτοβουλία της Ε.Ε. για την επίτευξη των στόχων της Ε.Ε. έως το 2020, για την Απασχόληση, τη Σχολική Διαρροή, την Εκπαίδευση και Κατάρτιση των νέων, [http://ec.europa.eu/social/main.jsp? catId=958&langId=en](http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=958&langId=en)

Brink, P., Wood, J. (1998). *Design in nursing research*. London: Sage Publications

Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*, 57-78.

Cedefop. (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-2012. Progress towards the Bruges communiqué*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Cedefop. (2014). *Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Cedefop. (2017). *The Changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Vol 2. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Consilium. (2017). *Education Committee*. [online] Διαθέσιμο στην: <http://www.consilium.europa.eu/en/council-eu/preparatory-bodies/education-committee/> [Προσβάσιμο στις 27 Φεβρουαρίου 2019].

CORDIS. (2005). *SOCRATES, 1995-1999*. [online] Διαθέσιμο στην: [http://cordis.europa.eu/programme/rcn/450\\_en.html](http://cordis.europa.eu/programme/rcn/450_en.html) [Προσβάσιμο στις 29 Φεβρουαρίου 2019].

CORDIS. (2007). *LEONARDO DA VINCI programme launched*. [online] Διαθέσιμο στην: [http://cordis.europa.eu/news/rcn/3827\\_en.html](http://cordis.europa.eu/news/rcn/3827_en.html) [Προσβάσιμο στις 29 Φεβρουαρίου 2019].

Council of the European Union. (1974). *Resolution of the ministers of education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education*. Eur-Lex.

Council of the E.U. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *Official Journal of the European Union*, Volume 52. doi:10.3000/17252423.C\_2009.119.eng.

Coureau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), pp.297-334.

Dedman, M. (2010). *The Origins and Development of the European Union 1945-2008: A History of European Integration*. 2<sup>η</sup> εκδ. Routledge.

Dehmel, A. (2005). *The Role of Vocational Education and Training in Promoting Lifelong Learning in Germany and England*. Symposium Books Ltd.

De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research* (6th ed.). Abingdon, Oxon: Routledge. Denmark. Ministry of Education. (2014). Improving vocational education and training: overview of reform of the Danish vocational education system. <https://goo.gl/2qjBRN>

EACEA (Executive Agency Education, Audiovisual and Culture). (2017). *Eurydice - Network on education systems and policies in Europe*. [online] Διαθέσιμο στην: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php) [Προσβάσιμο στις 27 Φεβρουαρίου 2019].

EAEA (European Association for the Education of Adults). (2011). *Country Report on Adult Education in GREECE*. EAEA.

EQAVET, M. Supplement to EQAVET Newsletter Issue 5. 2012-6)[2012-8-19]. [http://www.eqavet.eu/Libraries/Newsletters/Supplement\\_Newsletter\\_05\\_EN.sflb.ashx](http://www.eqavet.eu/Libraries/Newsletters/Supplement_Newsletter_05_EN.sflb.ashx).

EQAVET (2016). *Report of Greece*. [online] EQAVET. Διαθέσιμο στην: [http://www.eqavet.eu/Libraries/Website\\_Update\\_2016\\_Reports/2\\_EL\\_final\\_Template\\_for\\_updating\\_info\\_on\\_the\\_EQAVET\\_website.sflb.ashx](http://www.eqavet.eu/Libraries/Website_Update_2016_Reports/2_EL_final_Template_for_updating_info_on_the_EQAVET_website.sflb.ashx) [Προσβάσιμο στις 2 Ιανουαρίου 2019].

Ertl, H. (2003). *European Union programmes for education and vocational training: development and impact*. SKOPE Research Paper No.42. SKOPE Publications.

ETF (European Training Foundation). (2017). *Who we are*. [online] Διαθέσιμο στην: [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Who\\_we\\_are](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Who_we_are)

Eurodesk. (2017). *The network's accomplishments in empowering youth in Europe*.

European Commission. (1997). *Bulletin of the European Union: 11-1997: 1.3.106*. European Communities.

European Commission. (2006 β). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making — an example*. European Communities.

European Commission, (2010). *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth COM(2010) 2020 final*. Eur-Lex.

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

European Commission,(2018). *Promoting adult learning in the workplace*. Final report of the ET 2020 Working Group 2016 – 2018 on Adult Learning. Διαθέσιμο

στο: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8112&furtherPubs=yes>

European Commission. (2017). *Strategic framework – Education & Training 2020*. [online] Διαθέσιμο στην: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en)

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972): *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research In education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.

Guruz, K. (2011). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy: Revised and Updated Second Edition*. State University of New York Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press.

Hoffmann, R., Hoffmann, R. (2005). Workshop 4. *Conditions for increased attractiveness Enhancing Attractiveness of European Higher Education Institutions - Lessons Learned from Abroad* -. (February). 1-14.

Hopker, L. (2013). *The Chances of Success of the Europe 2020 Strategy – An Analysis against the Background of the Lisbon Strategy*. Study Paper No 4/13. Europa-Kolleg Hamburg, Institute for European Integration.

Hyland, and Winch, 2007. *A guide to Vocational Education*. London: Continuum

Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kitiashvili, A. Sumbadze, N. (2018). Overcoming vocational stereotypes - a step towards raising the attractiveness of vocational education and training in Georgia. GESJ: *Education Science and Psychology* . No.3(49) .pp51-62.

Korhonen, V. (2010). *Cross-cultural lifelong learning*. Tampere University Press.

Lasonen, J., and J. Gordon. 2009. "Improving the attractiveness and image of VET". In: Cedefop (ed.). *Modernising vocational education and training: fourth report on*

*vocational training research in Europe: background report*, Vol.3. Luxembourg: Publications Office, Cedefop Reference series; No 71, pp. 15- 88.

Lawn, M. και Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Symposium Books.

Leney, T. et al. 2004. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report to the European Commission*. London: QCA – Qualifications and Curriculum Authority. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf).

Litwin, M. S., & Fink, A. (1995). *How to measure survey reliability and validity* (Vol. 7). Sage.

Malan, T. (1987). *Educational planning as a social process*. (Fundamentals of educational planning 33). Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Marlier, E. και Natali, D. (2010). *Europe 2020: Towards a More Social EU?*. P.I.E. Peter Lang.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.

Normand, R. και Derouet, J. (2017). *A European Politics of Education: Perspectives from Sociology, Policy Studies and Politics*. Routledge.

OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing

Panaretos, J. (1995). *Greece: Educational Policy Review. Background Report to OECD on Education*. [online] Ministry of National Education and Religious Affairs. Διαθέσιμο στην: <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oecd-background-report.html>

Pallant, J. (2005). *Spss Survival Manual*. Sydney: Allen & Unwin.

Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), σελ.121-132.

Phillips, D. και Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer.

- Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature: The Decline of Violence In History And Its Causes*. Penguin.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Špolar V. A. M. &Holford, J. (2014). In Milana, J. &Holford., (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union*, pp.35–50.Sense Publishers.
- Tchibozo, G. (2009). Applications in Data Analysis for Educational Research. *Policy Futures in Education*, 7(4), 364–367.
- Theiler, T. (2005). *Political symbolism and European integration*. Manchester University Press.
- Van Ooik, R. and Vandamme, T. (2010). *European Basic Treaties: Treaty on European Union, Treaty on the Functioning of the EU, Charter of Fundamental Rights of the EU, Treaty of Lisbon*. Kluwer.
- Wain, K. (2001). Lifelong learning: Small adjustment or paradigm shift? In D. Aspin, J. Chapman, M.Hatton & Y. Sawano (Eds.), *International handbook of lifelong learning* (pp. 183–198). London, UK:Kluwer Academic Publishers.
- World Education Forum (2015). *Education for All 2015 National Review Report: Greece*: UNESCO.
- Zeitlin, J. (2003). *Governing work and welfare in a new economy*. Oxford University Press.

## Ελληνική βιβλιογραφία:

Ανακοινωθέν της Μπριζ, (2012). Στήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2012, ISBN 978-92-79-19898-4, doi:10.2766/13838.

Ανδρής, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (pp. 156-160). Αθήνα.

Γιαννακοπούλου, Ε.(2014). *Οδηγός Μελέτης για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χ. και Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*.

Γκότοβος, Α. (2010). Τα χαρακτηριστικά του λυκείου και το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: μια αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. Στο ΠΟΣΔΕΠ, Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης, Η αναβάθμιση του λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση – Οι αναγκαίες αλλαγές. Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/Πλεθρον, σσ. 41-50.

Γούλας, Χ. & Λιντζέρης, Π. (2017). *Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας.

Cedefop, (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα* (συνοπτική περιγραφή). Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο: <http://www.cedefop.europa.eu>.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

E.E. Maastricht Communiqué (2004). Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ της 14ης Δεκεμβρίου 2004 σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ).



ΕΕ Helsinki Communiqué (2006). Ανακοινωθέν του Ελσίνκι της 5ης Δεκεμβρίου 2006 για την αυξημένη ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

ΕΕ Bordeaux Communiqué (2008). Ανακοινωθέν του Μπορντό της 26ης Νοεμβρίου 2008 για την επανεξέταση των προτεραιοτήτων και των στρατηγικών της διαδικασίας της Κοπεγχάγης για την ΕΕΚ. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0018>

Ελεγκτικό Συνέδριο. (1995). *Ετήσια έκθεση σχετικά με την ΕΚΑΧ (για το οικονομικό έτος 1994). (95/C 329/01). Άρθρο 88 του δημοσιονομικού κανονισμού της 21ης Δεκεμβρίου 1977 όπως τροποποιήθηκε τελευταία από τον κανονισμό (ΕΚ, Ευρατόμ, ΕΚΑΧ) αριθ. 2335/95 του Συμβουλίου, της 18ης Σεπτεμβρίου / 995. EUR-Lex.*

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2016). *Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων: Προσόντα χωρίς σύνορα για εργασία και μάθηση. Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.*

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Διαθέσιμο στο [https://www.espa.gr/elibrary/%CE%95%CE%95\\_2020.pdf](https://www.espa.gr/elibrary/%CE%95%CE%95_2020.pdf)* .Ημερομηνία Ανάκτησης 5/6/2019.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας.* Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. (COM 2016), 381 final, 10/6/2016. Διαθέσιμο στο <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EL/1-2016-381-EL-F1-1.PDF> Ημερομηνία ανάκτησης: 28/2/2019.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή,(2017). Ευρωπαϊκός πυλώνας κοινωνικών δικαιωμάτων: Οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πηγή:[https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights\\_el](https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights_el).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Σύσταση COD 2005/0221.

Ευστράτογλου, Α., Νικολοπούλου, Β.(2011). Σημειώσεις ΕΠΑ 66Κ Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Στο: Μ. Γραβάνη (Επιμ.), Η επαγγελματική κατάρτιση ως εκπαιδευτική πολιτική και ως πολιτική απασχόλησης και αγοράς εργασίας. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ζολώτας, Ε. (1959). *Οικονομική Ανάπτυξις και Τεχνική Εκπαίδευσις*. Τράπεζα της Ελλάδος. Αρχείο Μελετών και Ερευνών, αρ.4.Αθήνα.

Ζωγόπουλος, Ε., Γκολώνης, Χ. (2017). Το Δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητεία) στα ΕΠΑ.Λ ως μέθοδος μάθησης. Μια αρχική προσέγγιση. Στο: *4ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*. σελ.1-10.

KANEP ΓΣΕΕ (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση* (επιμ. Ν. Φωτόπουλος, συγγραφική ομάδα: Χ. Γούλας, Χ. Ζάγκος, Α. Κατσής, Γ. Κόκκινος, Π. Κορδάτος, Κ. Μπουκουβάλας, Ζ. Παληός, Π. Πανδής, Ν. Φωτόπουλος), Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ. Διαθέσιμο στο: [https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/Katartisi\\_MELETH\\_FINAL.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/Katartisi_MELETH_FINAL.pdf).

Βαρόμετρο Απόντων. Ανίχνευση, κατηγοριοποίηση και εμπειρική θεμελίωση προτάσεων πολιτικής για την καταπολέμηση μιας νέας μορφής κοινωνικής ευπάθειας: οι Neets (Young People Not in Education, Employment or Training). ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΙΗΔΛ/ΙΤΕ, GPO, 21/6/2011 – 31/5/2013

Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου, Η.(2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α΄. ΕΑΠ. Πάτρα.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωτσίκης, Β. (2002). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

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

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

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

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

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

Παπαβασιλείου – Αλεξίου, Ι. (2005). Δεξιότητες-Κλειδιά & Κοινωνικές Δεξιότητες στη διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο πρακτικά εισηγήσεων 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.

Robson,C.(2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Νταλάκου,Β.& Βασιλικού,Κ.(μτφ). Αθήνα:Εκδόσεις Gutenberg,

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. ΕΚΑΧ-ΕΟΚ.-ΕΚΑΕ.

Τεχνική Εκπαίδευση της Επιτροπής του Διαλόγου για την Παιδεία και Επιτροπή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Κείμενο προτάσεων για συζήτηση και προβληματισμό*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Τσιώλης,Γ. (2013).Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Ίων, σελ. 271-292.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων,(2016).Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας.[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Στρατηγικό\\_Πλαίσιο\\_Ε\\_ΕΚ.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Στρατηγικό_Πλαίσιο_Ε_ΕΚ.pdf)

ΦΕΚ Β' 566/08.05.2006. (2006). Αριθμ. ΟΙΚ. 110998 Πιστοποίηση Επαγγελματικών Περιγραμμάτων. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.

Χασάπης, Δ. (2000). Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

# Ερωτηματολόγια Έρευνας

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευόμενων ΔΙΕΚ Χαλκίδας

Βασικός σκοπός της έρευνας αυτής και της συμπλήρωσης του παρόντος ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό ελκυστικότητας του ΔΙΕΚ Χαλκίδας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διατριβής: «Η ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Η περίπτωση του ΔΙΕΚ Χαλκίδας».

## A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο Εκπαιδευόμενου/ης

ΑΝΔΡΑΣ      ΓΥΝΑΙΚΑ

A2. Ηλικία Εκπαιδευόμενου/ης

Κάτω από 22    22-30    31-40    41-50    50 και πάνω

A3 Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευόμενου/ης

ΑΓΑΜΟΣ/Η    ΕΓΓΑΜΟΣ/Η    ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η

A4. Κατάσταση εργασίας

ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ    ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ    ΑΝΕΡΓΟΣ    ΑΥΤΟΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΣ

A5. Προϋπηρεσία

ΚΑΘΟΛΟΥ      1-5      6-10      11-20      ΠΑΝΩ ΑΠΟ 20

A6 . Σπουδές Εκπαιδευόμενου/ης

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

## ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

## Α7. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ελκυστικότητα ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ

Β1 .Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική την κτιριακή κατάσταση του ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Β2.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικά τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας του ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Β3.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό τον εξοπλισμό των εργαστηρίων που υπάρχουν στο ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Β4.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική τη χρηματοδότηση για αναβάθμιση του εξοπλισμού των εργαστηρίων σας που υπάρχουν στο ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Ελκυστικότητα ως προς τη διοίκηση και την υποστήριξη που παρέχει το ΔΙΕΚ στους εκπαιδευόμενους

Γ1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ελκυστικότητα εξαρτάται από την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Γ2. Σε ποιο βαθμό θεωρείται ελκυστικό τον τρόπο άσκησης διοίκησης/καθηκόντων από τον διευθυντή του ΔΙΕΚ ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Γ3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική την ενθάρρυνση του Διευθυντή σας για τη λήψης πρωτοβουλιών;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Δ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό

		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Δ1	Τους εκπαιδευτές των μαθημάτων					
Δ2	Τη συνεργασία με τους συμμαθητές					

Δ3	Τις παραδόσεις των μαθημάτων					
Δ4	Το εκπαιδευτικό υλικό που σας έχει δοθεί					
Δ5	Τις εκπαιδευτικές επισκέψεις					
Δ6	Τη διασύνδεση και τη συνεργασία του ΔΙΕΚ με άλλους κοινωνικούς φορείς					
Δ7	Τη διασύνδεση του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας					

Ε. Ποιοι θεωρείται ότι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που καθιστούν ελκυστική την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση;

Ζ. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για τη βελτίωση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και τη συμμετοχή σας.



## Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

Βασικός σκοπός της έρευνας αυτής και της συμπλήρωσης του παρόντος ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό ελκυστικότητας του ΔΙΕΚ Χαλκίδας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διατριβής: «Η ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Η περίπτωση του ΔΙΕΚ Χαλκίδας».

## Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ Α1. Φύλο Εκπαιδευτικών ΔΙΕΚ

ΑΝΔΡΑΣ      ΓΥΝΑΙΚΑ

## Α2. Ηλικία Εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

22-30   31-40   41-50   50 και πάνω

## Α3 Οικογενειακή κατάσταση Εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

ΑΓΑΜΟΣ/Η    ΕΓΓΑΜΟΣ/Η   ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η

## Α4. Σχέση εργασίας εκπαιδευτών με το ΔΙΕΚ

ΜΟΝΙΜΟΣ/Η   ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ /ΤΡΙΑ   ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α

## Α5. Προϋπηρεσία εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

1-5      6-10      11-20      ΠΑΝΩ ΑΠΟ 20

## Α6 . Σπουδές εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

## Α7. Κλάδος: Γενικής Παιδείας      Ειδικότητας

Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Ικανοποίηση εκπαιδευτών ως προς τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές του ΔΙΕΚ Χαλκίδας

## Β1 . Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική την κατάσταση του κτιρίου του ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

B2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικά τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας του ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

B3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό τον εξοπλισμό των εργαστηρίων που υπάρχουν στο σχολείο σας;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

B4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική τη χρηματοδότηση για την αναβάθμιση του εξοπλισμού των εργαστηρίων σας που υπάρχουν στο ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Ικανοποίηση ως τη διοίκηση και την υποστήριξη που σας παρέχει το ΔΙΕΚ.

Γ1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ελκυστικότητα εξαρτάται από την ομαλή λειτουργία του ΔΙΕΚ;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Γ2. Σε ποιο βαθμό θεωρείται ελκυστικό τον τρόπο άσκησης διοίκησης από τους προϊστάμενους σας;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Γ3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Γ4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστική την ενθάρρυνση του Διευθυντή σας για τη λήψης πρωτοβουλιών;

Καθόλου

Ελάχιστα

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Δ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ελκυστικό:

		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Δ1	Τις σχέσεις με τους μαθητές σας					
Δ2	Τη συνολική επίδοση των μαθητών σας					

Δ3	Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους μαθητές					
Δ4	Την πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού					
Δ5	Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών					
Δ6	Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας					
Δ7	Τη διασύνδεση και τη συνεργασία του ΔΙΕΚ με άλλους κοινωνικούς φορείς					
Δ8	Τη διασύνδεση και τη συνεργασία του ΔΙΕΚ με την αγορά εργασίας					

Ε. Σε ποιο βαθμό έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση/η:

		Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
E1	Στην μείωση των αποδοχών σας					
E2	Στη δυνατότητα να πληρώσετε τους τρέχοντες					

	λογαριασμούς σας					
E3	Στην αναβολή ή μείωση των εξόδων για τις βασικές ανάγκες σας					
E4	Στην περικοπή εξόδων που σχετίζονται με την αγορά νέων τεχνολογιών/βιβλίων κτλ					
E5	Στη δυνατότητα να οργανώσετε εκπαιδευτικές επισκέψεις για τους σπουδαστές					
E6	Στη δυνατότητα πραγματοποίησης ενημερωτικών εκδηλώσεων στο ΔΙΕΚ					
E7	Στη δυνατότητα να εκπαιδευτείτε/καταρτιστείτε περισσότερο στην εργασία σας					
E8	Στην περικοπή δαπανών του ΔΙΕΚ σχετικά με την προμήθεια υλικών και εξοπλισμού εργαστηρίων					

Ποιοι θεωρείται ότι είναι οι βασικότεροι παράγοντες που καθιστούν ελκυστική την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση;

Θ. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για τη βελτίωση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας;

Σας ευχαριστώ για το χρόνο και τη συμμετοχή σας.