



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΕΥΡΩΠΑΪ-
ΚΗ ΤΟΥΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ**

ΦΟΙΤΗΤΗΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΠΑΜΠΑΝΙΚΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2010

Αφιερωμένη στη σύζυγό μου Ευαγγελία Παντούλα
και στα παιδιά μου Κωνσταντίνο και Σοφία



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 8310/1
Ημερ. Εισ.: 29-03-2010
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
372.011 3
ΜΠΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα:

Την σύζυγό μου Ευαγγελία, διότι χωρίς τη δική της υποστήριξη και προτροπή δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Τα παιδιά μου Κωνσταντίνο και Σοφία για την κατανόηση που επέδειξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τον καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα για την υποστήριξή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	10
1.1 Επαγγελματική Εκπαίδευση εντός Υπουργείου Παιδείας	10
1.2 Επαγγελματική Εκπαίδευση εκτός Υπουργείου Παιδείας	13
1.2.1. Ο.Α.Ε.Δ.	13
1.2.2. Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας	15
1.2.3. Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας	15
1.2.4. Υπουργείο Τουρισμού	15
1.2.5. Ιδιωτική Επαγγελματική Εκπαίδευση	16
1.3. Μεταλυκειακή επαγγελματική εκπαίδευση	18
1.4. Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση	21
1.5. Κριτική αποτίμηση	22
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	31
2.1 Ο «ευρωπαϊκός λόγος» περί επαγγελματικής εκπαίδευσης	31
2.2 Συγκριτική θεώρηση ευρωπαϊκών χωρών	43
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	45
3.1 Ερευνητικός προβληματισμός	45
3.2 Πληθυσμιακός στόχος	46
3.3 Σχεδιασμός	47
3.4 Τελικό δείγμα	47
3.5 Εργαλείο συλλογής	49
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	50
4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	50
4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	55

5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	83
5.1 Συμπεράσματα	83
5.2 Προτάσεις	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V	102

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εμπειρική έρευνα επιδιώκει να αναδείξει πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζονται από το ελληνικό κράτος στο πεδίο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Αρχικά διερευνάται κατά πόσο οι ασκούμενες στην ελληνική επικράτεια πολιτικές διέπονται από συνοχή. Στη συνέχεια εξετάζεται η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της οικονομικής ανάπτυξης της Ελλάδας. Στο τρίτο μέρος της έρευνας διερευνάται κατά πόσο οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης επηρεάζουν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μεταρρυθμίσεις που προωθήθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ επαγγελματικής εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας παραμένει προβληματική. Σε ό,τι αφορά την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δεν υπάρχει ευθυγράμμιση των ελληνικών μεταρρυθμίσεων, παρότι τα εκπαιδευτικά κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρούνται σωστά.

ABSTRACT

The current research is an empirical study trying to expose certain aspects of the educational policy which is applied by the Greek state on technical, vocational education, in conjunction with the European Education Policy. In the first part of this research it is explored whether the implemented policies are consistent and continuous. In the second part it is examined whether there is a relationship between vocational education policy and economical development of our country. In the third part it is analysed whether the European Union Policy concerning vocational education issues affects our own policy.

In the current research the teachers believe that all the reforms which have been imposed in Greece within the last years concerning vocational education had no continuity and positive effects. The relationship between vocational education and work market remains problematic and there is no alignment to whatever concerns the European Education policy, although most of its policies are considered correct.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρόοδος των εφαρμοσμένων επιστημών, η διάδοση των σύγχρονων μέσων τηλεπικοινωνίας και η χρήση νέων πηγών ενέργειας έχουν επηρεάσει αναπόφευκτα διάφορους τομείς εργασίας. Στις μέρες μας οι κοινωνίες οργανώνονται στη βάση νέων εργασιακών μοντέλων, όπου η διάχυση καινοτόμου γνώσεως αποκτά σημαίνουσα σημασία. Όλες αυτές οι εξελίξεις επαναπροσδιορίζουν συνακόλουθα τον ρόλο του σχολείου, το οποίο καλείται να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα.

Όταν η εργασία ήταν κυρίως χειρωνακτική, η σωματική δύναμη και η εμπειρία αποτελούσαν το σημαντικότερο, ίσως, προσόν για την πλειονότητα του εργατικού δυναμικού. Στο πλαίσιο αυτό η σχολική εκπαίδευση ήταν απαραίτητη μόνο για τα αποκαλούμενα πανεπιστημιακά επαγγέλματα. Ο Lassahn (σύμφωνα με Ιακωβίδη, 2003: 9) πιστεύει ότι η εκπαίδευση αποτελούσε ένα όχι και τόσο σημαντικό προσόν για μεγάλο αριθμό νέων που ακολουθούσε κάποιο «κατώτερο» επάγγελμα.

Η σημερινή, όμως, κοινωνία έχει εξελιχθεί σε «κοινωνία της γνώσης», απαιτώντας ευελιξία στον εργασιακό χώρο, διευκολύνοντας την αποκέντρωση στον τομέα παραγωγής, εντατικοποιώντας τους ρυθμούς παραγωγής και αξιώνοντας επιπρόσθετα προσόντα από τον εργαζόμενο στο όνομα της πολυπρόθητης «αποτελεσματικότητας». Ταυτόχρονα, η οικονομία παγκοσμιοποιείται με αποτέλεσμα να καταρρέουν τα σύνορα στην αγορά εργασίας. Έτσι, κεφάλαια, αγαθά, υπηρεσίες και εργατικό δυναμικό διαχέονται ταχύτατα και ελεύθερα. Το γεγονός αυτό επιφέρει τη δημιουργία υπερεθνικών κέντρων εξουσίας. Τα εξουσιαστικά αυτά κέντρα ανασυγκροτούν τις σχέσεις μεταξύ οικονομίας, πολιτικής, κοινωνίας και εκπαίδευσης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Βεργόπουλος, 1999: 366).

Σήμερα, λοιπόν, η γνώση αναδεικνύεται σε κύρια παραγωγική δύναμη, αποκτώντας κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνία. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αγοράς εργασίας παραμένει προβληματική στην ελληνική επικράτεια. Η πολιτεία εξακολουθεί να εφαρμόζει πεπαλαιωμένες πρακτικές, αδυνατώντας να συμβαδίσει με τις αλλαγές. Αυτό συμβαίνει παρά την πίεση των τρεχουσών προκλήσεων της παγκόσμιας οικονομίας. Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθίσταται, με άλλα λόγια, ανεκμετάλλετος και παραμένει υποβαθμισμένος σε σύγκριση με τον αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 2003: 10).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει σημαίνουσες πτυχές της ελληνικής πολιτικής αναφορικά με ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άμεση συνάρτηση με καίρια προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος είναι η παρουσίαση της ιδιομορφίας της τεχνι-

κής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η ανάδειξη των όποιων «στρεβλώσεων» και «ατελειών» που τη χαρακτηρίζουν. Αφετηρία της όλης προβληματικής είναι η κοινή πεποίθηση ότι η ελληνική κοινωνία αδυνατεί να κατανοήσει τη σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης στον δρόμο εδραίωσης του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης (ΕΕΧΕ). Το εν λόγω πρόβλημα έχει αντιμετωπιστεί ανεπαρκώς μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι ενώ αποδεχόμαστε την ανάγκη για παροχή συστηματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η ενδεδειγμένη προσοχή που της αποδίδεται από πλευράς πολιτείας παραμένει μη ικανοποιητική.

Στο πλαίσιο της εργασίας θα διερευνηθούν, μεταξύ άλλων, οι παράγοντες εκείνοι που έχουν διαμορφώσει την υπάρχουσα κατάσταση στον ελληνικό χώρο της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Θα εξεταστεί εάν ασκείται συστηματικά μία εκπαιδευτική πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης και, εάν ναι, ποια είναι η σχέση της με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Επίσης, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί και σε άλλα ευρωπαϊκά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου η ελληνική περίπτωση να αποτιμηθεί με πιο ολοκληρωμένο τρόπο.

Η θεωρητική προσέγγιση του θέματος θα ξεκινήσει με την ιστορική αναδρομή των πολιτικών που εφαρμόστηκαν γύρω από την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα τον τελευταίο αιώνα. Η εν λόγω ανασκόπηση κρίνεται αναγκαία, διότι αναμένεται να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των σύγχρονων προβλημάτων. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μία ιστορική αναδρομή σχετικά με τον τρόπο παγίωσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικό συγκείμενο της εκάστοτε εποχής. Έτσι, θα εξετασθεί η προβλεπόμενη νομοθεσία και θα προσεγγιστεί κριτικά ο τρόπος δομής και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με επίκεντρο πάντοτε την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Επιπλέον θα αναζητηθούν εκείνοι οι αρμόδιοι φορείς που εμπλέκονται στο πεδίο της. Στο ίδιο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η κριτική ανάλυση των αντίστοιχων πολιτικών που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις πολιτικές που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης υπό την εποπτεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ειδικότερα, μελετάται η συγκρότηση της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ταυτόχρονα, θα επισημανθεί η αλληλεξάρτηση που υφίσταται σε ευρωπαϊκό επίπεδο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό θεσμό με τους χώρους της οικονομίας, της εργασίας και τις πολιτικές για την απασχόληση. Επίσης, ε-

πιχειρείται μια σύγκριση της στροφής των ελλήνων μαθητών προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού κομματιού θα ακολουθήσει εμπειρική έρευνα. Σε αυτή εμπλέκονται εκπαιδευτικοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία αναβάθμισης και εφαρμογής των πολιτικών που κατά καιρούς εξαγγέλλονται από την ελληνική Πολιτεία σε συνάρτηση πάντα και με την ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Τα δεδομένα της έρευνας συνεξετάζονται μάλιστα με αντίστοιχα στοιχεία που αφορούν τόσο διάφορες ευρωπαϊκές χώρες όσο και την εφαρμογή της ίδιας της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπλέον η έρευνα καταγραφεί κατά πόσο η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται ισότιμα με τη γενική εκπαίδευση. Επίσης, εξετάζεται ο βαθμός που η οικονομική ανάπτυξη και η καλπάζουσα σήμερα τεχνολογία έχουν μείνει έξω από τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως θα αποδειχθεί, η ελληνική κοινωνία αδυνατεί να διαμορφώσει την ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική και δεν εφάρμοσε μέχρι σήμερα στρατηγικές οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης που θα συνέβαλαν στην αντίστοιχη ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται ακόμη στο κατά πόσο η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει επιπτώσεις στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το ερώτημα εδώ επικεντρώνεται στην ύπαρξη ή όχι αξιοσημείωτων αλλαγών που απορρέουν από καίρια προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμβάλλοντας στην προσπάθεια του ελληνικού κράτους να εναρμονιστεί με τα ευρωπαϊκά δεδομένα. Σε τελική ανάλυση οι βασικοί θεματικοί άξονες της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- Άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική επικράτεια αναφορικά με ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης.
- Σύνδεση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας.
- Ευθυγράμμιση της ελληνικής επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1.1 Επαγγελματική Εκπαίδευση εντός Υπουργείου Παιδείας

Η ανάγκη για τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα εμφανίζεται από τη στιγμή που η χώρα έγινε ανεξάρτητο κράτος. Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση αναμενόταν να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για την ανασυγκρότηση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, αν και από την πρώτη στιγμή διαφάνηκε ότι η Πολιτεία δεν έδινε την πρέπουσα σημασία. Παρόλα αυτά, η κοινωνική πίεση για τη διασφάλιση εξειδικευμένου τεχνικού προσωπικού οδήγησε στη δημιουργία ανάλογων δημοσίων και ιδιωτικών σχολών.

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση δεν αναπτύχθηκε, όμως, στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης στρατηγικής. Πολύ περισσότερο, η συγκρότησή της ήταν περιστασιακή και αποσπασματική. Όλο τον 19^ο αιώνα, από την εποχή του Όθωνα μέχρι και την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, ιδρύονται τεχνικά σχολεία ως εκπαιδευτικές μονάδες. Τα εν λόγω σχολεία, όμως, όχι μόνο δεν ανήκαν στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά ταυτόχρονα, θεωρήθηκαν ανεξάρτητες μονάδες με διαφορετική φιλοσοφία και σκοπιμότητα. Ο Μπίρης (σύμφωνα με Ιακωβίδη 1998: 33) υποστηρίζει ότι ως πυρήνες εδραίωσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν το Εθνικό Ορφανοτροφείο στην Αίγινα, η Μέση Στρατιωτική Τεχνική Σχολή και η Μηχανοθήκη του Τσέντερ που αποτέλεσε τον προπομπό του Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Επίσης, το 1846 ιδρύεται το Γεωργικό Σχολείο στην Τίρυνθα και το 1894 στον Πειραιά η Εμπορική και Βιομηχανική Ακαδημία, που ήταν ιδιωτική σχολή (Αθανασούλα-Ρέππα 1999: 50).

Οι προαναφερθείσες τεχνικές σχολές αποτελούν μεμονωμένες εκπαιδευτικές μονάδες, που δεν ανήκουν στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νόμοι και τα διατάγματα αφορούν αποκλειστικά το σχολείο για το οποίο έχουν εκδοθεί. Έτσι, οι τεχνικές και επαγγελματικές μονάδες διέπονται από διαφορετική φιλοσοφία και σκοπιμότητα (Ιακωβίδης, 1998: 33). Η πρόθεση της Πολιτείας για μια σφαιρική αντιμετώπιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ανά τομέα εμφανίζεται με τον νόμο 2991/22-7-1903 «Περί συστάσεως εμπορικών σχολών» (Ζάχαρης, 1989: 154). Ο νόμος, πάντως, που αντιμετωπίζει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση με καθολική και οργανωτική προοπτική είναι ο 4373/29 (Αποστολίδης κ.ά., 1988: 150). Σύμφωνα με αυτόν, ιδρύονται κατώτερα επαγγελματικά σχολεία με τομείς δραστηριότητας τα γεωργικά, εμπορικά, βιοτεχνικά επαγγέλματα για τα αγόρια και τα οικοκυρικά για τα κορίτσια. Ο προαναφερθείς νόμος αποτέλεσε για δύο χρόνια το στάδιο προετοιμασίας και ωρίμανσης για τον νέο νόμο 5179/31 που θα αναφερθεί για πρώτη φορά στο

σύνολο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Καϊτσάς & Δημητρόπουλος, 1992: 4786). Ο νόμος αυτός θα καθορίσει -πέρα από τα οργανωτικά και λειτουργικά θέματα- τη θεωρητική και πρακτική διδασκαλία. Θα διαβαθμίσει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην κατωτέρα, μέση και ανωτέρα, επιδιώκοντας να τη συνδέσει με την οικονομία. Θα προσφέρει, επίσης, για πρώτη χρονιά τη δυνατότητα ίδρυσης σχολείων από τους δήμους, τις κοινότητες, τα επιμελητήρια και τα επαγγελματικά σωματεία. Με το εν λόγω νομοθέτημα φαίνεται ότι ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος των δραστηριοτήτων των ελληνικών κυβερνήσεων αναφορικά με την εδραίωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Από το 1828 μέχρι το 1959 η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Κόκκοτα, 1978: 213): α) βρισκόταν εξ ολοκλήρου στα χέρια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, β) τελούσε υπό την εποπτεία διάφορων υπουργείων, γ) ήταν περισσότερο απασχόληση παρά εκπαιδευτική δραστηριότητα, δ) δεν υπήρχε ειδική σχολή για όσους επρόκειτο να διδάξουν στον τομέα αυτό και ε) δεν είχαν διορισθεί ακόμη επιθεωρητές για τα σχολεία της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα, πάντως, αλλάζουν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και τον εμφύλιο. Την καταστροφική εικόνα των πολέμων θα ακολουθήσει η εποχή της ανασυγκρότησης. Στην οικονομία συντελούνται σοβαρές αλλαγές που βοηθούν στην παραγωγική ανάπτυξη του πρωτογενούς τομέα. Η σπουδαιότητα της μεταποίησης μεταβάλλεται, δίνοντας ώθηση στον δευτερογενή τομέα. Η ανάγκη, επίσης, για καλύτερες παροχές στις υπηρεσίες εμφανίζεται πλέον ως απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη της χώρας (Αποστολίδης, κ.ά., 1988: 52). Τα νέα δεδομένα που αναδύονται στον χώρο της οικονομίας και οι δυνατότητες που προσφέρονται από τα τεχνολογικά επιτεύγματα της Ευρώπης επιβάλλουν τη ρύθμιση πολλών θεμάτων που αφορούν την ελληνική κοινωνία και σχετίζονται με την οικονομία και την εκπαίδευση.

Φιλόδοξο ξεκίνημα σ' αυτή τη νέα κοινωνική κατάσταση, όπου η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να συνδέσει την τεχνολογία με τις οικονομικές απαιτήσεις, αποτελεί η μεταρρύθμιση του 1959. Η μεταρρύθμιση αυτή περιλαμβάνει τρία διατάγματα: το Ν.Δ. 3970/59 «Περί διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της στοιχειώδους, μέσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης», το Ν.Δ. 3971/59 «Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οργανώσεως της μέσης εκπαίδευσης της παιδείας» και, τέλος, το Ν.Δ. 3973/59.

Με τα παραπάνω νομοθετικά διατάγματα ιδρύθηκαν οι έξι πρώτες κρατικές σχολές βοηθών εργοδηγών. Δημιουργήθηκε, επίσης, ο θεσμός του γενικού διευθυντή στην τεχνική εκπαίδευση ανάλογος μ' αυτόν της γενικής εκπαίδευσης. Ιδρύθηκαν ακόμη οι Σχολές Υπομηχανικών και η πρώην ΣΕΛΕΤΕ (σημερινή ΑΣΠΑΙΤΕ). Πριν το ελληνικό κράτος προβεί στην επόμενη σημαντική μεταρρύθμιση για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση με

τον νόμο 576/77, δύο ακόμη νομοθετικά διατάγματα διαδραμάτισαν επικουρικό ρόλο στην ανάπτυξη της: το Ν.Δ. 580/70 «Περί εποπτικού, εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού των κατωτέρων και μέσων επαγγελματικών σχολών και τινών οργανωτικών διατάξεων» και το Ν.Δ. 789/70 «Περί οργανώσεως της ΣΕΛΕΤΕ» (Κωτσίκης, 2000: 150). Ο νόμος 576/77 θεσπίστηκε σε μια περίοδο κοινωνικής και πολιτικής ευφορίας. Είχαν προηγηθεί η κατάρρευση της στρατιωτικής δικτατορίας και η ψήφιση του Συντάγματος του 1975. Ο νόμος αυτός που δεν διαφέρει και πολύ από τον Ν. 4379/64 -ο οποίος, βέβαια, δεν πρόλαβε να εφαρμοσθεί- συντάχθηκε με αποκλειστικό σκοπό να αναδιοργανώσει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Κατήργησε τις κατώτερες τεχνικές σχολές και τις σχολές των εργοδηγών και στη θέση τους ίδρυσε τα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια (ΤΕΛ) καθώς και τις τεχνικές σχολές νέου τύπου, διάρκειας δύο εξαμήνων. Θέσπισε ακόμη τους κλάδους των εκπαιδευτικών και διασφάλισε πληθώρα οργανικών θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού (Ιακωβίδης, 1998: 34).

Μετά το 1980 παρατηρείται περαιτέρω προσπάθεια μεταρρύθμισης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ψηφίζεται πρώτα ο Ν. 1404/83 που αφορά την ίδρυση και λειτουργία των τριτοβάθμιων τεχνολογικών ιδρυμάτων. Ο νόμος αυτός αποτελεί τη νέα μορφή του μέρους εκείνου του Ν. 576/77 που αφορούσε την ανωτέρα τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία μετεξελίχθηκε σε τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση. Ακολουθεί ο Ν. 1566/85 που σε αντίθεση με τη φιλοσοφία του νόμου 576/77 συμπεριέλαβε ταυτόχρονα την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια γενική και τεχνική εκπαίδευση. Με την εφαρμογή του Ν. 1566/85 ενοποιείται η γενική με την τεχνική εκπαίδευση και παύει για πρώτη φορά η ΤΕΕ να αποτελεί ανεξάρτητη οργανωτική και διοικητική διεύθυνση στο Υπουργείο Παιδείας. Ο ίδιος νόμος επεδίωξε, παράλληλα, την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών και διοικητικών μηχανισμών, ενώ ανέδειξε με τη λειτουργία των πολυκλαδικών λυκείων (ΕΠΛ) μια νέα φιλοσοφία στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 1998: 35). Η δημιουργία του ΕΠΛ αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας κατά τη δεκαετία 1980. Εντάσσεται στα πλαίσια της προσπάθειας αντιμετώπισης των προβλημάτων που δημιουργεί το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης στο επίπεδο του Λυκείου, και κυρίως η μαζική στροφή των μαθητών προς το Γενικό Λύκειο (Κασσωτάκης, 1995: 174).

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοιά της συνέχισε τον δρόμο της αναζήτησης και στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990. Τότε θεσμοθετήθηκε και ο Ν. 2009/92 του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης-Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) με σκοπό την οργάνωση των δημοσίων και ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης

(Ι.Ε.Κ.). Με την ψήφιση του Ν. 2640/1998 αλλάζει σημαντικά το θεσμικό πλαίσιο στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Δημιουργείται το τεχνικό-επαγγελματικό εκπαιδευτήριο (ΤΕΕ), που εντάσσεται στον β' κύκλο ή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την ψήφιση του νόμου αυτού ολοκληρώθηκε, σύμφωνα με τους συντάκτες του, το θεσμικό πλαίσιο της μεταρρύθμισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καθιερώνεται έτσι ένα πλήρες σύστημα τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το σύστημα αυτό συνδυάζει τη γενική παιδεία με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό θεσμοθετείται σύστημα μαθητείας, παρέχοντας πτυχία επιπέδου 2 και 3 και προσφέροντας τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κωτσίκης, 2000: 159).

Τέλος, η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση πλαισιώνεται σήμερα από τον νόμο 3475/2006 και παρέχεται από τα επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και τις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑ.Σ). Τα ΕΠΑ.Λ. προσφέρουν απολυτήριο ισότιμο με αυτό του γενικού λυκείου και οι απόφοιτοί τους μπορούν να εισαχθούν μετά από εξετάσεις σε Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. Οι ΕΠΑ.Σ. απευθύνονται σε μαθητές που έχουν προαχθεί από την πρώτη τάξη γενικού λυκείου ή ΕΠΑ.Λ, επιλέγουν συγκεκριμένη ειδικότητα και παρακολουθούν επαγγελματικά μαθήματα της ειδικότητας. Οι απόφοιτοι λαμβάνουν πτυχίο που τους δίνει τη δυνατότητα να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε Ι.Ε.Κ. Το χαρακτηριστικό των νέων σχολείων ΕΠΑ.Λ είναι η μείωση των ωρών επαγγελματικών μαθημάτων, των δε ΕΠΑ.Σ η παντελής έλλειψη μαθημάτων γενικής παιδείας.

1.2 Επαγγελματική Εκπαίδευση εκτός Υπουργείου Παιδείας

1.2.1. Ο.Α.Ε.Δ.

Ο βασικότερος φορέας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το Υπουργείο Παιδείας είναι ο Ο.Α.Ε.Δ. που ιδρύθηκε με το Ν.Δ. 2951/1954. Ένας από τους βασικότερους στόχους του οργανισμού είναι η κατάρτιση και επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού για την επίτευξη ενός ανωτέρου επιπέδου απασχόλησης. Αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται με τη λειτουργία σχολών τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και με την εφαρμογή του συστήματος του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η εκπαίδευση που παρέχεται από τον Ο.Α.Ε.Δ. χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, και ειδικότερα την εναλλασσόμενη εκπαίδευση (μαθητεία) και την ταχύρυθμη επαγγελματική κατάρτιση. Οι σχολές μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. λειτούργησαν για πρώτη φορά το 1970 με αφορμή την ψήφιση του Ν. 212/1969. Ως διδακτικό προσωπικό χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή καθηγητές χωρίς πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπως προβλεπόταν, άλλωστε, από τον θεσμό της

μαθητείας ήδη με τον Ν. 1654/1951. Οι εκπαιδευτές αυτοί που ήταν οι περισσότεροι εμπειροτεχνίτες και εργοδηγοί, λειτούργησαν τις πρώτες σχολές του Ο.Α.Ε.Δ. στα μεγάλα εργοστάσια της εποχής εκείνης των Σ.Ε.Κ. (Σιδηρόδρομοι Ελληνικού Κράτους), των Σ.Π.Α.Π. (Σιδηρόδρομοι Πελοποννήσου Αθηνών-Πειραιώς) και της σχολής της Ολυμπιακής Αεροπορίας. Τα προγράμματα μαθητείας διαρκούσαν δύο με τέσσερα χρόνια. Στη διάρκεια της φοίτησης συνδυαζόταν η πρακτική εξάσκηση που γινόταν στο εργοστάσιο με μια μικρή σε αναλογία θεωρητική εκπαίδευση, που προσφερόταν στα κέντρα εκπαίδευσης τις απογευματινές και νυχτερινές ώρες μετά την οκτάωρη καθημερινή εργασία των μαθητών στα εργοστάσια. Οι σπουδαστές τοποθετούνταν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους σε θέσεις σχετικές με την ειδικότητα που ήθελαν να αποκτήσουν και αμείβονταν από τον εργοδότη τους με ποσοστό επί του μισθού του ανειδίκευτου εργάτη, που ήταν το 20% τον πρώτο χρόνο και αυξανόταν όσο ο σπουδαστής πλησίαζε προς το τέλος της σπουδής του (Ιακωβίδης, 1998: 187). Το πρόγραμμα σπουδών καθοριζόταν με κοινή απόφαση του Υπουργού Παιδείας και του Υπουργού Εργασίας.

Με τον Ν. 576/77 καταργήθηκε η κατώτερη εκπαίδευση, διότι είχε ήδη καθιερωθεί η εννεαετής υποχρεωτική γενική εκπαίδευση. Οι σχολές μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. μετατράπηκαν σταδιακά σε μονάδες μαθητείας μέσης εκπαίδευσης. Με τον Ν. 1346/83 οι εκπαιδευτικές μονάδες αποδεσμεύτηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και παρέμειναν μέχρι το 1984 αδιαβάθμητες. Έτσι, μπόρεσαν να αναπτυχθούν ποικιλοτρόπως, ανεξάρτητα από τα θεσμικά πλαίσια του Υπουργείου Παιδείας (ό.π.: 188).

Το 1983 υπήρξε έτος ανασυγκρότησης για τον Ο.Α.Ε.Δ., διότι καταρτίστηκε νέο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητείας, που είχε πολλές ομοιότητες με το αντίστοιχο της Γερμανίας (Duales System) (Ιακωβίδης, 1984: 188). Το πρόγραμμα αυτό προβλέπει τρία χρόνια σπουδές. Απαραίτητο προσόν εισαγωγής είναι το απολυτήριο εννιάχρονης εκπαίδευσης (γυμνασίου) και η επιτυχία στις εξετάσεις καταλληλότητας. Ο υποψήφιος κρίνεται από επιτροπές που αποτελούνται από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και εκπαιδευτικούς.

Το δυϊκό σύστημα που αποτελεί μια μορφή εναλλασσόμενης εκπαίδευσης, περιλαμβάνει θεωρητική και εργαστηριακή κατάρτιση στα κέντρα του Ο.Α.Ε.Δ. και πρακτική άσκηση των μαθητών στις επιχειρήσεις. Ο πρώτος χρόνος έχει ως στόχο την εμβάθυνση των θεωρητικών και τεχνολογικών γνώσεων καθώς και τη συνέχιση των γενικών μαθημάτων που έχουν διδαχθεί στο γυμνάσιο. Ο δεύτερος χρόνος προβλέπει την εναλλαγή της εκπαίδευσης μεταξύ σχολείου και επιχείρησης. Η εφαρμογή του συστήματος αυτού οδήγησε σταδιακά στην καθιέρωση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, διότι η επιχείρηση προσφέρθηκε στον μαθητή ως τόπος εκμάθησης δεξιοτήτων και βιωμάτων. Την ίδια στιγμή, το εργαστήριο του σχολείου

ως τόπος κατάρτισης εκσυγχρονίστηκε με μηχανήματα κάθε τύπου νέας τεχνολογίας και η αίθουσα του σχολείου χρησιμοποιήθηκε για τις θεωρητικές, τεχνικές γνώσεις και τη διερεύνηση των γενικών πληροφοριών. Το σημαντικότερο παιδαγωγικό επίτευγμα του δυϊκού συστήματος προσφέρθηκε με τον ενδεδειγμένο τρόπο εκπαίδευσης που επιβλήθηκε, όπου ο μαθητής δεν πηγαίνει στο σχολείο την ημέρα που επισκέπτεται την επιχείρηση (Ιακωβίδης, 1998: 189).

1.2.2. Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας

Από το 1979 λειτουργούν λύκεια αξιωματικών Εμπορικού Ναυτικού. Το 1984 υπήρχαν στα λύκεια αυτά τρεις ειδικότητες (δοκίμων πλοιάρχων, δοκίμων μηχανικών και δοκίμων τηλεγραφητών), από τις οποίες λειτουργούν οι δύο πρώτες. Η ειδικότητα των ραδιοτηλεγραφητών καταργήθηκε ως λογικό επακόλουθο της ξεπερασμένης τεχνολογίας των ασυρμάτων, που ήταν και το κύριο αντικείμενο της ειδικότητας αυτής.

Φορέας της εκπαίδευσης αυτής είναι το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας (Ν. 576/77 άρθρο 49 και Π.Δ. 9/8-1-1979) (δεν αφορά τη ναυτιλιακή εκπαίδευση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Δικαίωμα εγγραφής έχουν απόφοιτοι γυμνασίου και νέοι που δεν υπερέβησαν το 18^ο έτος της ηλικίας. Οι απόφοιτοι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους αποφοίτους των υπόλοιπων λυκείων και το απολυτήριό τους είναι ισότιμο με εκείνο των αποφοίτων των γενικών λυκείων. Η ενδεχόμενη σταδιοδρομία των αποφοίτων σε υπηρεσίες του Εμπορικού ναυτικού απαιτεί συνεχή εκπαίδευση σε θαλάσσια υπηρεσία (Ιακωβίδης, 1998: 194).

1.2.3. Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας

Εδώ έχουμε τις σχολές Βοηθών Νοσοκόμων που βρίσκονται σε άμεση διοικητική εξάρτηση από τα νοσοκομεία. Στις σχολές αυτές έχουν δυνατότητα φοίτησης νέοι και νέες που τελείωσαν το τριτάξιο γυμνάσιο. Στην πραγματικότητα, όμως, το μεγαλύτερο μέρος του εισαγομένου αριθμού είναι απόφοιτοι λυκείου. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι η σημερινή ζήτηση είναι μεγαλύτερη από την υπάρχουσα προσφορά.

1.2.4. Υπουργείο Τουρισμού

Αξιοσημείωτη εκπαιδευτική συνεισφορά αυτού του υπουργείου αποτελεί ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.). Η παρεχόμενη από τον Ε.Ο.Τ. εκπαίδευση λειτουργεί σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό μέχρι σήμερα. Οι Σχολές Τουριστικών Επαγγελματιών συντελούν σε σημαντικό βαθμό στην παροχή ειδικευμένου προσωπικού σε έναν καθοριστικό για την ελληνική οικονομία κλάδο. Η δραστηριότητα των Σχολών Τουριστικών Επαγγελματιών

αποβλέπει στη δημιουργία ανωτέρων στελεχών ξενοδοχειακών επιχειρήσεων. Η Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί στη Ρόδο και εκπαιδεύει νέους και νέες, με το λειτουργικό της σύστημα επικαλύπτει μεμονωμένες επιστημονικές αδυναμίες των οικονομικών σχολών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.2.5. Ιδιωτική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Ως ιδιωτική τεχνική και επαγγελματική χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που παρέχεται σε νέους και νέες μετά το 15^ο έτος της ηλικίας τους σε σχολεία τα οποία λειτουργούν με την ευθύνη ιδιωτών (φυσικών ή νομικών προσώπων). Η ιδιωτική τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε αντιδιαστολή με άλλες χώρες, ανεξάρτητα αν χρηματοδοτείται από το κράτος, λειτουργεί απόλυτα μέσα στους νόμους και τους κανόνες που ορίζει το κράτος. Τα ιδιωτικά τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία ιδρύονται και λειτουργούν σύμφωνα με τους Ν. 2525/40, Ν. 881/43, Ν. 205/47, Ν. 3855/58, Ν. 682/77, Ν. 1351/83, Ν. 1476/84, Ν. 1566/85, Ν. 1810/88 και Ν. 1824/88. Τα ιδιωτικά τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Αυτό με τις περιφερειακές του υπηρεσίες εκδίδει τις άδειες ίδρυσης και λειτουργίας, ασκώντας, ταυτόχρονα, έλεγχο και εποπτεία (Ιακωβίδης, 1998: 169).

Η ιδιωτική επαγγελματική εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από την αντίστοιχη κρατική, εφόσον τα αναλυτικά προγράμματα, ο εργαστηριακός εξοπλισμός και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι πλήρως ταυτόσημα με αυτά που χρησιμοποιεί η κρατική εκπαίδευση. Ο έλεγχος, άλλωστε, της παρεχόμενης γνώσης, η ισοτιμία και η αντιστοιχία επιτυγχάνονται με την τελική εποπτική εξέταση από κρατική επιτροπή. Η ιδιωτική εκπαίδευση ως συμπληρωματική ή παράλληλη με την κρατική εκπαίδευση συνυπάρχει ήδη από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους (Ανδρέου, 1992: 145-148). Αυτή θεμελιώθηκε αρχικά με την εκπαιδευτική δράση των ιεραποστόλων, ενταγμένη στο σύνολο των ενεργειών κοινωνικής προσφοράς (π.χ. νοσοκομεία, ορφανοτροφεία, οικοτροφεία) και με την ίδρυση σχολείων από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τον ελληνισμό της διασποράς, από ιδιώτες επιχειρηματίες και από φιλεκπαιδευτικούς συλλόγους (Ανδρέου κ.ά., 1994: 10).

Η ιδιωτική εκπαίδευση μέχρι τη δεκαετία του 1950 δεν αμφισβητήθηκε, ενώ αντίθετα κατοχυρώθηκε συνταγματικά (Ευρυγένης & Μανιτάκης, 1986: 931-945). Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, όταν αναφαίνεται η προσπάθεια ανασυγκρότησης της Τ.Ε.Ε., εξαιτίας της βιομηχανικής και οικονομικής ανάπτυξης, τα δεδομένα αλλάζουν προς το καλύτερο και για την ιδιωτική επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι, οι διάφορες τεχνικές και επαγγελματικές σχολές μπορούν πια να εποπτεύονται και από άλλα Υπουργεία, όπως τα Υπουργεία Βιομηχανίας, Εμπορικής Ναυτιλίας και Δημοσίων Έργων. Επίσης, ιδρύονται σε διαφορετικές περιοχές της

χώρας, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και δυνατότητες. Σε ό,τι αφορά τον παραγωγικό τομέα η προσφορά της ιδιωτικής Τ.Ε.Ε. υπήρξε αρκετά σημαντική τουλάχιστον για όλη εκείνη την περίοδο που δεν υπήρξε επίσημο κρατικό δίκτυο. Γενικά, η ιδιωτική Τ.Ε.Ε. αναπτύχθηκε εντυπωσιακά κυρίως εκεί που υπήρχε οικονομική και επιχειρηματική δραστηριότητα, δηλαδή στα μεγάλα αστικά κέντρα. Οι ιδιωτικές και επαγγελματικές σχολές εντάχθηκαν μάλιστα επίσημα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ακολουθώντας την κρατική Τ.Ε.Ε. με τη μεταρρύθμιση του 1959 και συγκεκριμένα με τον Ν. 3971/59 (Ανδρέου, 1992: 148).

Η δεκαετία του 1980 ήταν μια δύσκολη και καθοριστική περίοδος για την πορεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι ανώτερες τεχνικές σχολές αυτοδιαλύθηκαν ή ενσωματώθηκαν στα νεοϊδρυθέντα Τ.Ε.Ι. Έτσι, η δευτεροβάθμια ιδιωτική Τ.Ε.Ε. συρρικνώθηκε σε μεγάλο βαθμό. Σήμερα δεν λειτουργεί καμία σχεδόν ανώτερη ιδιωτική σχολή. Διατηρήθηκαν μόνο ορισμένες σχολές που βρίσκονταν στην πρωτεύουσα και τα μεγάλα αστικά κέντρα. Αυτές προσέφεραν, εξάλλου, ειδικότητες που δεν περιλαμβάνονταν σε αυτές των κρατικών φορέων του κράτους και εξασφάλιζαν συνεπικουρία των ιδιωτικών επιχειρήσεων, τόσο στην πρακτική άσκηση όσο και την αγορά εργασίας. Οι ειδικότητες που προσφέρονται στις σχολές αυτές είναι συνήθως μηχανοσυνθετών, αεροσκαφών, ηλεκτρονικών υπολογιστών, βοηθών παιδαγωγών και παραϊατρικών επαγγελμάτων (Αποστολίδης, κ.ά., 1988: 72).

Η συρρίκνωση των ιδιωτικών σχολών θα συνεχιστεί μέχρι το 1989. Στο διάστημα από 1977 μέχρι το 1990 το Υπουργείο Παιδείας δεν χορήγησε κάποια άδεια λειτουργίας ιδιωτικού σχολείου. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε το Υπουργείο οδήγησε στη συρρίκνωση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και την αντίστοιχη αύξηση της δημόσιας Τ.Ε.Ε. Η πολιτική αυτή θα αλλάξει με τον Ν. 1982/1990 που θα επιτρέψει τη χορήγηση νέων αδειών ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων, με αποτέλεσμα να έχουμε μία αύξηση σε ποσοστό 11,2% των μαθητών επί των φοιτούντων στην Τ.Ε.Ε. (Ανδρέου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1994: βλ. Παράρτημα IV).

Η αύξηση που παρατηρείται στην ιδιωτική εκπαίδευση οφείλεται κυρίως στις αδυναμίες που παρουσιάζει η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων. Οφείλεται, επίσης, στην αναποτελεσματικότητα των διεργασιών, τόσο στον τομέα της ζήτησης της αγοράς εργασίας όσο και τη δραστηριοποίησή του σε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και ρηξικέλευθα προγράμματα. Πάντως, η ιδιωτική πρωτοβουλία, παρότι έχει τη δυνατότητα της ευελιξίας και της γρήγορης απόφασης, φαίνεται διστακτική, γεγονός που οφείλεται στην αποθάρρυνση από την πλευρά της πολιτείας με γνώμονα και την εμπειρία της δεκαετίας του 1980 από τη μια πλευρά και στη δραστηριοποίησή της στο χώρο των Ι.Ε.Κ. από την άλλη (Ιακωβίδης, 1998: 171)

1.3. Μεταλυκειακή επαγγελματική εκπαίδευση

Η συσσώρευση των νέων στα λύκεια που αποτελεί ουσιαστικά εκπαιδευτικό μονόδρομο και η αδυναμία της Πολιτείας να προσφέρει διέξοδο στους νέους μετά την αποφοίτησή τους από αυτά, οδηγεί συχνά σε εκπαιδευτικά μοντέλα προσφοράς τεχνικών και επαγγελματικών πληροφοριών με την προϋπόθεση, βέβαια, να μη δημιουργείται αναταραχή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Παρότι αυτή η μέθοδος αποτελεί τον κανόνα συμπεριφοράς στην εκπαιδευτική ιστορία της Ελλάδας, τα μοντέλα αυτά δεν αποτέλεσαν ποτέ καλά σχεδιασμένο μέρος του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, ώστε να εξελιχθούν σε μόνιμο και μη αμφισβητούμενο θεσμό στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Έτσι, θα προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίζουν ποια επαγγελματικά δικαιώματα αποκτούν και τι ρόλο θα κληθούν να επιτελέσουν στην αγορά εργασίας, όταν αποφοιτήσουν. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, όπου τα οικονομικά, κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα διέρχονται νέες και ευμετάβλητες φάσεις διεθνώς, τα μοντέλα αυτά λαμβάνουν μονιμότερες μορφές εκπαιδευτικών προσφορών, εξαιτίας της καθημερινής απαίτησης για εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό στην παραγωγή. Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) ανέλαβαν να προσφέρουν την παραγωγή καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο μέσων στελεχών για την αγορά εργασίας (Ιακωβίδης, 1998: 198).

Το 1992 με το Ν. 2009 θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.). Σύμφωνα με το άρθρο 1, σκοπός του είναι η οργάνωση και παροχή επαγγελματικής κατάρτισης, η τυπική πιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης, η εναρμόνιση της κατάρτισης με το εκπαιδευτικό σύστημα και, τέλος, η εκτέλεση κάθε είδους εθνικών και κοινωνικών προγραμμάτων (Κωτσίκης, 2000: 268).

Στην Ελλάδα ήταν διαπιστωμένη η ανυπαρξία αναγνωρισμένων επαγγελματικών δικαιωμάτων και η έλλειψη ανεγνωρισμένων τίτλων σπουδών, που να αναγνωρίζονται συγχρόνως και από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γι' αυτό και κρίθηκε απαραίτητο να προσφερθούν στους έλληνες μαθητές της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης τα εφόδια εκείνα που θα τους εξασφάλιζαν τα κατάλληλα προσόντα, ώστε να χορηγηθούν σε αυτούς οι αναγνωρισμένοι τίτλοι σπουδών. Το Ε.Σ.Ε.Ε.Κ. σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς παρακολουθεί τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας καθώς και τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο, προχωρώντας σε ανάλογες εισηγήσεις προς το Υπουργείο Παιδείας. Παρά τον δημόσιο χαρακτήρα του Ε.Σ.Ε.Ε.Κ. υπάρχει η δυνατότητα λειτουργίας και ιδιωτικών μονάδων κατάρτισης, που ελέγχονται από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που ιδρύθηκε σύμφωνα με το άρθρο 2 του Ν. 2009/92.

Ο Ο.Ε.Ε.Κ. εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. Στις αρμοδιότητές του εμπύπτουν, μεταξύ άλλων, η απορρόφηση και διαχείριση κονδυλίων, η αποκλειστική διαχείριση συναφών θεμάτων, η συμμετοχή και εκπροσώπηση του Υπουργείου σε θέματα κατάρτισης, η διεξαγωγή ερευνών καθώς και η παρακολούθηση διεθνών τάσεων και προοπτικών στον τομέα της απασχόλησης (Κωτσίκης, 2000: 266).

Η ίδρυση των Ι.Ε.Κ. ως θεσμού που τροφοδοτεί με μεσαία στελέχη την ελληνική παραγωγή σηματοδοτεί την ανάγκη της αγοράς για νέους, οι οποίοι διαθέτουν κατάρτιση, γνώση και επιδεξιότητα σε βαθμό που απαιτούν οι τεχνολογικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής. Σηματοδοτεί, όμως, ταυτόχρονα, την ένδεια της αγοράς από στελέχη, τα οποία αδυνατεί να αναδείξει η μέχρι σήμερα διαμορφωμένη τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (Δημητρακόπουλος, 1992: 197). Κατά συνέπεια, θα μπορούσε η θεσμοθέτηση των Ι.Ε.Κ. να εκληφθεί ως προσπάθεια να επιλυθούν οικονομοτεχνικές δυσχέρειες της παραγωγής, εξαιτίας των ελλείψεων που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην προετοιμασία καταρτισμένων στελεχών, ώστε να καλύπτεται η αγορά εργασίας από κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό. Μόνο που σ' αυτή την περίπτωση καλείται η πολιτεία να μελετήσει και το άνοιγμα που παρατηρείται μεταξύ Τ.Ε.Ε. και επιχείρησης, εξαιτίας της διάρθρωσης, της αντίληψης και της πολιτικής που ακολουθεί η ελληνική επιχείρηση (Ρέππα, 1992: 203). Άλλωστε, η ελληνική επιχείρηση έχει περιορισμένα περιθώρια εναλλακτικών λύσεων στην πολιτική των προσλήψεων. Θα προσλάβει ή απόφοιτο επαγγελματικού λυκείου, που έτσι κι αλλιώς είναι έξω από τις προδιαγραφές της σημερινής θέσης εργασίας, ή απόφοιτο γενικού λυκείου που δεν θα παρουσιάζει την ανάλογη μύηση στην επαγγελματική σκέψη, αλλά θα κατέχει περισσότερη πνευματική καλλιέργεια και, επομένως, θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περισσότερες θέσεις εργασίας, αποκτώντας γρήγορα εμπειρία ή παρακολουθώντας ένα βραχυπρόθεσμο σεμινάριο.

Με άλλα λόγια, επειδή η αγορά εργασίας αδυνατεί να διασφαλίσει το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό για να καλύψει τις ανάγκες της, η πολιτεία δημιούργησε τον θεσμό των Ι.Ε.Κ. Επομένως, το σχολικό δίκτυο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως είναι διαμορφωμένο, δυσχεραίνεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς και να ανακόψει την πορεία των νέων προς τη γενική εκπαίδευση (Παναγιωτοπούλου, 1993: 157). Εκ πρώτης όψεως φαίνεται αιτιολογημένο το εγχείρημα της εκπαιδευτικής διεξόδου μέσω των Ι.Ε.Κ. Το ερώτημα, βέβαια, που θα έπρεπε να απασχολήσει τους πολιτικούς ιθύνοντες είναι γιατί να μην αναζητηθεί η λύση μέσα στην τυπική δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση που υπολειτουργεί.

Η ίδρυση της μεταδευτεροβάθμιας αδιαβάθμητης εκπαίδευσης κατέδειξε συγχυσμένη πολιτική δραστηριότητα, άγνοια, απειρία και -για πολλοστή φορά- έλλειψη συγκροτημένης

εκπαιδευτικής πολιτικής. Η φιλοσοφία αυτής της εκπαιδευτικής μορφής στηρίχθηκε σε λανθασμένη πληροφόρηση σχετικά με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κατάσταση, η οποία οδήγησε σε μεγαλόστομα ψεύδη, όπως το «σλόγκαν» κρατικών και ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. ότι προσφέρουν ευρωπαϊκού τύπου εκπαίδευση και η διαβεβαίωση ότι τα πτυχία αναγνωρίζονται στην Ευρώπη. Η εργατική νομοθεσία, οι διάφορες εργασιακές συμβάσεις, το ελληνικό δημοσιοϋπαλληλικό καθεστώς και πολλοί άλλοι θεσμοί δεν αναγνωρίζουν, όμως, την εκπαιδευτική οντότητα των Ι.Ε.Κ. Για τους αποφοίτους των Ι.Ε.Κ. απομένει, λοιπόν, μόνο η ελεύθερη αγορά εργασίας. Αυτή η περίπτωση, όμως, δεν είναι, ίσως, η ευνοϊκότερη. Οι ελεγκτικοί μηχανισμοί που υπάρχουν καθιστούν σχεδόν ανύπαρκτη τη δυνατότητα αποδοχής τους (Ιακωβίδης, 1998: 207).

Ο πρώτος θεσμός είναι αυτός κατά τον οποίο το συγκεκριμένο επάγγελμα κατοχυρώνεται μέσα από το σύστημα των επαγγελματικών δικαιωμάτων. Τα Ι.Ε.Κ., όπως είναι γνωστό, δεν προδιαγράφουν επαγγελματικά δικαιώματα παρά το γεγονός ότι έχουν αποφοιτήσει από αυτά αρκετοί νέοι μέχρι σήμερα. Έτσι, οι απόφοιτοι των Ι.Ε.Κ. ακολουθούν κατά κανόνα την τύχη των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο δεύτερος θεσμός είναι οι κανόνες της ελεύθερης αγοράς. Αυτό σηματοδοτεί τη δυνατότητα επιβίωσης μόνο με την απόδειξη των γνώσεων, επιδεξιοτήτων και ικανοτήτων που προσκομίζει ο κάθε απόφοιτος των Ι.Ε.Κ. ως αποτέλεσμα της σχολικής του κατάρτισης. Για την κρίση του σημείου αυτού δυστυχώς δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία που να επιτρέπουν σχολιασμό. Από τα αναφερόμενα μπορούν, πάντως, να εκφραστούν φόβοι ότι ο θεσμός δεν παρουσιάζει ευοίωνες προοπτικές, εάν δεν ληφθούν γενναία θεσμικά μέτρα (ό.π.: 207). Ο Ν. 2009/92 αποτελεί κακέκτυπο ομοίωμα παλαιότερων συγκεντρωτικών νόμων. Ο διευθυντής του εκάστοτε οργανισμού διαθέτει μεγάλη ισχύ και αποφασίζει ο ίδιος για τις προσλήψεις του βοηθητικού και διδακτικού προσωπικού. Κάτω από ένα τέτοιο καθεστώς το σχολείο είναι ανήμπορο να αυτενεργήσει, η παραγωγή δεν συμμετέχει και το μεγάλο πρόβλημα της καταλληλότητας της κατάρτισης κρίνεται έξω από τη διαδικασία της παραγωγής (Κωτσίκης, 2000: 268).

Ο αριθμός των σπουδαστών που φοιτούν στα κρατικά Ι.Ε.Κ. αποτελεί το 1/6 του συνόλου των νέων που δεν εισήλθε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άρα, από την άποψη απορρόφησης των νέων στην εκπαίδευση, προκειμένου οι τελευταίοι να μην καταγράφονται στις λίστες των ανέργων και να μη στρατολογούνται ως «πελατεία» των αμφίβολων κέντρων ελευθέρων σπουδών, τα Ι.Ε.Κ. φαίνεται μέχρι στιγμής να μην ικανοποιούν τις κοινωνικές ανάγκες. Η καταγραφή της σημερινής κατάστασης αποδεικνύει την έλλειψη και αναποτελεσματικότητα της Τ.Ε.Ε. σε δευτεροβάθμιο επίπεδο. Με δεδομένο μάλιστα την άρνηση της Πολιτείας για αποκέντρωση και μεταφορά της ευθύνης στην περιφέρεια, την άναρχη ιδιωτικοποίηση

ηση στην εκπαίδευση και την κακώς εννοούμενη φιλελευθεροποίηση που προβάλλεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, διαφαίνεται η ανάγκη για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας. Ίσως, μια νέα προσπάθεια για την επίλυση του προβλήματος μέσα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να μπορούσε να εγγυηθεί με μεγαλύτερη αξιοπιστία την κάλυψη των αναγκών της αγοράς σε ανθρώπινο δυναμικό και να οδηγούσε στον απαγκλωβισμό των χορηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κονδυλίων του ελληνικού προϋπολογισμού. Ίσως, πάλι μια αλλαγή στη δομή και λειτουργία των Ι.Ε.Κ. να οδηγούσε σε μια εργασιοκεντρική εκπαιδευτική προσαρμογή, εάν διεύρυνε τον θεσμό προς τις ανάγκες της οικονομίας και γενικότερα της αγοράς εργασίας, έχοντας, όμως, οπωσδήποτε ως αφετηρία την υπάρχουσα τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Ιακωβίδης, 1998: 208).

1.4. Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση

Τα ΤΕΙ αποτυπώνουν σήμερα με τη νέα εκπαιδευτική τους μορφή τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας για εξειδικευμένη τεχνολογική εκπαίδευση στον τομέα των εφαρμογών. Αντίθετα τα ΑΕΙ διατηρούν τον κατοχυρωμένο ρόλο τους, καλύπτοντας τις ανάγκες για επιστημονική εκπαίδευση και ερευνητική δραστηριότητα. Η θεσμοθέτηση αλλά και η σημερινή οργανωτική δομή των ΤΕΙ οφείλεται ουσιαστικά στην ιστορική τους συνύπαρξη μέσα στις σχολές του πολυτεχνείου, ήδη από τον Αύγουστο του 1863 (Ν. 1268/82, κ.λ.π.). Η ανάγκη για τεχνολογικές και οικονομικές σχολές παρουσιάστηκε από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Όταν το 1914 με τον Ν. 276 το πολυτεχνείο έλαβε τη σημερινή του μορφή, οι σχολές του διαιρέθηκαν σε δυο κατηγορίες (πολυτεχνείο και σχολές εργοδηγών, αργότερα υπομηχανικών). Η καθεμία από αυτές είχε διαφορετική κοινωνική αποστολή, γι' αυτό και διέφεραν μεταξύ τους ως προς τα έτη σπουδών, τις προϋποθέσεις εισαγωγής και το γνωστικό εύρος των μαθημάτων. Από τότε δηλαδή η κοινωνία προσπαθεί για τον κατανομητικό ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης στην οικονομία.

Το 1941 οι σχολές αυτές μετατράπηκαν σε σχολές υπομηχανικών (Ζάχαρης, 1989: 179-180). Ακολούθησαν, όμως, τα δύσκολα χρόνια του πολέμου και δεν επιτράπη η κανονική λειτουργία αυτών των σχολών. Η επόμενη προσπάθεια για αλλαγές στην ανώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση με διάφορα νομοσχέδια το 1964/65 δεν πέτυχαν κάποια αλλαγή. Έτσι, μόλις το 1970 με τον νόμο 652 ιδρύονται τα πρώτα πέντε ανώτερα σχολεία τεχνικής εκπαίδευσης με διαφορετική λειτουργική οργάνωση από τις σχολές υπομηχανικών. Η φοίτηση στα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.), τα οποία αποτελούν τη νέα μορφή ανώτερης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διαρκεί δύο με τρία χρόνια. Για την ίδρυση αυτών των πρώτων σχολών απαιτήθηκε δάνειο 45,5 εκατομμυρίων δολαρίων από τη Διεθνή

Τράπεζα (Χριστομάνος, 1980: 21). Η λειτουργία των Κ.Α.Τ.Ε. άρχισε το 1974 με πολλά προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας. Η τρίτη φάση επέκτασης του θεσμού είναι η περίοδος μετά το 1981 με τον Ν. 1777/81, οπότε έχουμε και τη λειτουργία νέων ιδρυμάτων.

Μετά από οκτάχρονη λειτουργία τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. επικρίθηκαν, διότι αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στον σημαντικότερο σκοπό της ίδρυσής τους, δηλαδή την επιτυχημένη προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις τρέχουσες οικονομικές επιταγές για την κάλυψη βασικών ελλείψεων ανθρώπινου δυναμικού στον τομέα της βιομηχανίας, της γεωργίας, των επιχειρήσεων και της υγείας (Ν. 1404/83). Επίσης, απέτυχαν να ανταποκριθούν και σε έναν άλλο δευτερογενή σκοπό της ίδρυσής τους, δηλαδή την πληρέστερη αντιμετώπιση του οξυμένου προβλήματος της ζήτησης για πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Ν. 1404/83, οι επιδιώξεις παρέμειναν ανεφάρμοστες, διότι ήταν μια ανεπιτυχής αντιγραφή ξένου μοντέλου, αταίριαστου στην ελληνική πραγματικότητα.

Τα Τ.Ε.Ι. αποτελούν σήμερα ένα εκπαιδευτικό μοντέλο μεταλκειακής εκπαίδευσης με διάρκεια φοίτησης 3,5 χρόνια. Προσφέρουν γνώσεις βασικές και συμπληρωματικές σε υψηλό επίπεδο και συμπεριλαμβάνονται μαζί με άλλες σχολές, όπως είναι τα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποστολή των Τ.Ε.Ι. είναι η συστηματική και επαρκής παροχή θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή επιστημονικών, καλλιτεχνικών και άλλων γνώσεων, αλλά και δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την οικονομική, τεχνολογική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας μας (Ιακωβίδης, 1998: 220).

1.5. Κριτική αποτίμηση

Η επαγγελματική εκπαίδευση παρά τις εντεινόμενες προσπάθειες των εκάστοτε ιθυνόντων για την αναβάθμισή της δεν απέδωσε τα αναμενόμενα. Η σημασία που της αποδόθηκε από την ελληνική κοινωνία ήταν ατονική (Μπουζάκης, 1986: 104). Η έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης οφείλεται στον «κλασικό» προσανατολισμό των σπουδών και στον «δυσνόητο» για την ελληνική οικονομία ρόλο της τεχνολογίας (Τσουκαλάς, 1986: 19).

Έτσι, η απουσία μίας συστηματικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια είναι αδιαμφισβήτητη. Το πρόβλημα παραμένει, βέβαια, πολυσύνθετο. Προσπάθειες δύο αιώνων από επιφανείς πολιτικούς, παιδαγωγούς, οικονομολόγους και εκπαιδευτικούς δεν οδήγησαν σε μια ρεαλιστική πολιτική, που να εκλαμβάνει την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδο και ευημερία της χώρας (Ιακωβίδης, 1998: 35-36). Ταυτόχρονα, ερευνητικοί κύκλοι θεώρησαν ότι ο σχολικός μηχανισμός

αποτέλεσε για πολλά χρόνια τροχοπέδη για την ορθολογική εκτίμηση της αξίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης από την πλευρά των νέων (Δημαράς, 1985: 149).

Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτες αλλαγές σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες. Τα πορίσματα, για παράδειγμα, της επιτροπής παιδείας το 1957 τόνισαν τον «επενδυτικό χαρακτήρα» της εκπαίδευσης. Επιβεβαίωσαν, με άλλα λόγια, την επιτακτική ανάγκη στελέχωσης της ελληνικής οικονομίας από τεχνικούς όλων των βαθμίδων. Η εισηγητική, επίσης, έκθεση του Ν. 576/77 επισήμανε την αναγκαιότητα της ΤΕΕ μέσα στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Την ίδια στιγμή, αποσαφηνίζονταν οι αιτίες που καθιστούν αναγκαία την ΤΕΕ και ιεραρχούνταν οι στόχοι της σε μορφωτικούς, γνωσιολογικούς και οικονομικούς.

Φαίνεται, όμως, ότι η Ελλάδα συνεχίζει να αναζητεί τον δρόμο της ποιοτικής αναβάθμισης της ΤΕΕ. Πόσο δυναμική είναι η εν λόγω αναζήτηση παραμένει ανοικτό ερώτημα. Η έλλειψη, για παράδειγμα, «ιδεολογικής ισοτιμίας» μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης που παρατηρείται στην ελληνική επικράτεια βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Αναμφίβολα, οικονομικές μελέτες και πολιτικές εξαγγελίες καλλιεργούν κατά περιόδους την εντύπωση ότι η Ελλάδα επιθυμεί την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, επειδή έχει αντιληφθεί ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται οικονομική ευρωστία και παράγεται τεχνολογική γνώση. Μελετώντας, όμως, την αγορά εργασίας και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τον παραγωγικό τομέα, δημιουργείται η εντύπωση ότι το κράτος όχι μόνο δεν ενδιαφέρεται για την ΤΕΕ αλλά αντίθετα υπάρχει εφησυχασμός μεταξύ των πολιτικών ιθυνόντων για την αναβάθμισή της (Ιακωβίδης, 1998: 39).

Ξεκινώντας με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της δεκαετίας του 1980, παρατηρείται ότι αυτές διαπνέονται από ενιαία κοινωνική και πολιτική αντίληψη. Ο σχεδιασμός τους αποσκοπούσε στην ουσιαστικότερη ανταπόκρισή τους στα τότε δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας. Οι μεταρρυθμίσεις μάλιστα της περιόδου αυτής επικεντρώνονταν στη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, όπως αυτό διαφαίνεται με τους νόμους 1268/82, 1404/83, 1566/86. Η επαγγελματική εκπαίδευση καλείται πλέον να μην προσεγγιστεί ξεκομμένη από τις οικονομικές απαιτήσεις και τις κοινωνικές διεργασίες της εποχής. Πολύ περισσότερο, αντιμετωπίζεται ως ουσιαστικό στοιχείο συνεκτικότητας και διαμόρφωσης του ευρύτερου κοινωνικού γίγνεσθαι. Μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αναζητείται η φιλοσοφία των κοινωνικών και εκπαιδευτικών μετασχηματισμών ή καλύτερα η λογική που διαπνέει τις τότε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τίθεται σε άμεση συνάρτηση με τις κοινωνικές αλλαγές (ό.π.: 228).

Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε κοινή αντιμετώπιση των ζητημάτων γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης με βάση τον Ν. 1566/85. Καταρχήν, επιτυγχάνεται η αναβάθμιση των τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων με τη συμμετοχή και τη δυνατότητα υποβολής προτάσεων για νέες ειδικότητες από τα Νομαρχιακά Συμβούλια. Επίσης, ιδρύεται το ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο (Ε.Π.Λ.), αποσκοπώντας να ανταποκριθεί στα νέα κοινωνικά δεδομένα. Ταυτόχρονα, για την καλύτερη αξιοποίηση του κτιριακού και εργαστηριακού εξοπλισμού ιδρύθηκαν και λειτουργούν μέχρι σήμερα τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ.). Τέλος, ενδυναμώθηκε ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 183).

Ο Μπουζάκης (σύμφωνα με Χαραλάμπους, 2008: 111) υποστηρίζει ότι το συγκεκριμένο νομοσχέδιο αποτέλεσε τη μεγαλύτερη θεσμική παρέμβαση που επιχειρήθηκε ποτέ στην εκπαίδευση. Βεβαία, φαίνεται και από την εισηγητική έκθεση ότι δημιουργείται ένα ολοκληρωμένο και σφαιρικό πλέγμα εκπαιδευτικών θεσμών, που μέσα από δημοκρατικό προγραμματισμό και κοινωνικό έλεγχο επιτρέπουν τη συγκρότηση σχεδίων δράσης. Αυτά κάτω από συντονισμένες κινήσεις και όχι αποσπασματικά αναμενόταν ότι θα επέτρεπαν δυναμικές και ποιοτικές εξελίξεις στο σύνολο του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Δημιουργήθηκε, έτσι, η πεποίθηση ότι οι νέοι θεσμοί αυτού του σχεδίου νόμου μέρα με τη μέρα θα έλυναν όλο και περισσότερα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Ακολούθησαν αρκετοί νόμοι (σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 9) που ρύθμιζαν θέματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. 1674/85, 1824/88, 1892/90, 1943/91, 2009/94). Όμως, στο τέλος της δεκαετίας του 1990 (νόμοι 2525/97 και 2640/98) επιχειρήθηκε η τρίτη μετά τη μεταπολίτευση σημαντική μεταρρυθμιστική παρέμβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα παρεμβάσεις που έγιναν, ήταν, μεταξύ άλλων, η ίδρυση του Ενιαίου Λυκείου με την ενσωμάτωση σε αυτό όλων των τύπων Λυκείου (Γενικών, Τ.Ε.Λ., Ε.Π.Λ. και κλασικών), η καθιέρωση του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και η ίδρυση των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) για τη χορήγηση πτυχίου επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 2 και 3. Αξίζει να επισημανθεί ότι με όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο διάστημα από το 1960 έως και το 1987 το σύνολο των μαθητών που φοιτά σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης σχεδόν τετραπλασιάζεται. Ιδιαίτερα κατά το 2001/02 για διάφορες αιτίες το 40% του συνολικού πληθυσμού της μεταγυμνασιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά στα ΤΕΕ, έναντι του 25,5% των μαθητών που παρακολουθούσε τα ΤΕΛ και τις ΤΕΣ κατά το 1982/83.

Ωστόσο, έως το 2006 τα δεδομένα άλλαξαν για μια ακόμη φορά. Ο μαθητικός πληθυσμός της ΤΕΕ είχε αρχίσει να φθίνει και πάλι. Τα ΤΕΕ δεν κατάφεραν να πείσουν την κοινω-

νία για τα παραγόμενα από αυτά έργα. Στην αρχή δημιούργησαν πολλές ελπίδες αλλά δεν κατόρθωσαν να προσελκύσουν μαθητές με σαφή προσανατολισμό προς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι δεν είχαν αποτελεσματική διέξοδο στην αγορά εργασίας και ούτε δυνατότητα προσαρμογής κάθε φορά στις νέες συνθήκες στον χώρο της οικονομίας. Δεν παρείχαν στους μαθητές την απαραίτητη γενική παιδεία, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τα Γενικά Λύκεια. Είχαν πολλές ειδικότητες σε αναντιστοιχία με την αγορά εργασίας και υπήρχε αλληλοκάλυψη με άλλα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης. Δεν έτυχαν, ταυτόχρονα, της ίδιας στήριξης με τα Γενικά Λύκεια ούτε και της απαραίτητης χρηματοδότησης για τη σωστή λειτουργία των εργαστηρίων. Επιπλέον, στηρίχθηκαν σε απαρχαιωμένο εργαστηριακό εξοπλισμό και σε ελλειπείς γενικά υποδομές. Τέλος, ενώ θα έπρεπε και η επαγγελματική εκπαίδευση να είναι ισότιμη με τη γενική, οδηγήθηκε στην απαξίωση με αποτέλεσμα να δέχεται μαθητές μόνο από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και χαμηλών επιδόσεων.

Ενώπιον του διλήμματος, τα ΤΕΕ είτε να αναβαθμισθούν είτε να μετασχηματισθούν με νέα μεταρρύθμιση, επελέγη η δεύτερη λύση. Η τελευταία επέφερε τον Ν. 3475/2006, χωρίς, όμως, οικονομική στήριξη και χωρίς ταυτόχρονες αλλαγές στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση. Με τον νόμο αυτόν και με τις συναφείς μεταγενέστερες διατάξεις το (Τεχνικό) Επαγγελματικό Λύκειο από τη μορφή του ΤΕΕ μετασχηματίστηκε σε ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ.

Σε γενικές γραμμές και λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, η ΤΕΕ πρόσφερε -στην επίσημη, τουλάχιστον, εκδοχή της- μία επαγγελματική διέξοδο που ήταν ισότιμη με αυτή που προσφέρει μέχρι σήμερα το Γενικό Λύκειο. Στην συνείδηση, όμως, των ελλήνων πολιτών και στην απτή πραγματικότητα η επαγγελματική διέξοδος που προσφέρεται μέσω της ΤΕΕ είναι υποδεέστερη σε σύγκριση με αυτή που προσφέρει το Γενικό Λύκειο, με συνέπεια να γνωρίζει μια καθολική απαξίωση. Η δευτεροβάθμια ΤΕΕ -όποιες μορφές και αν έχει λάβει μέσω των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων- ετεροκαθορίζεται, με άλλα λόγια, από τη σχέση της με το Γενικό Λύκειο. Η συγκεκριμένη σχέση ήταν συνήθως ελλειμματική, σε βάρος σχεδόν πάντοτε της ΤΕΕ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 11).

Η εικόνα της προσφοράς και της ζήτησης για επαγγελματική εκπαίδευση εντός του σχολικού συστήματος, ύστερα από μισό περίπου αιώνα εφαρμογής παραμένει προβληματική. Με βάση την άποψη ότι όλοι οι νέοι σήμερα καλούνται να ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, στην συνέχεια να μπορούν να επιλέγουν σχολικές κατευθύνσεις που να τους προσφέρουν αρχική τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση. Έτσι θα μπορούν να αποκτούν τα α-

παραίτητα προσόντα για μια ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην ενεργό επαγγελματική ζωή (Παλαιοκρασάς, 1995: 211).

Η επιχειρούμενη ιστορική αναδρομή αναφορικά με τη θεμελίωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανέδειξε, λοιπόν, τους ποικίλους παράγοντες που ανέστειλαν τη δυναμική ανάπτυξή της. Οποιαδήποτε, λοιπόν, προσέγγιση των προβλημάτων της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης καλείται να λάβει υπόψη της τα γνωρίσματα που διέπουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα την κοινωνία. Η τελευταία έχει ως βασικό θεσμό την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός αποτελεί κυρίαρχο συστατικό στοιχείο στη δομή της ελληνικής κοινωνίας. Όπως σε κάθε θεσμό, έτσι και στον θεσμό της ΤΕΕ ουσιαστικά χαρακτηριστικά θεωρούνται οι λειτουργίες που ασκεί, οι ομάδες ενδιαφέροντος και οι σχέσεις μεταξύ αυτών (Μιχαλακόπουλος, 1990: 77).

Στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η Ελλάδα καταγράφεται ο έλεγχος από κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες που ασκούν ταυτόχρονα οικονομική εξουσία. Η οικονομική πίεση που ασκήθηκε στην ελληνική κοινωνία δεν προέρχεται από άμεσες παραγωγικές δυνάμεις. Ο τομέας του εμπορίου και του χρηματιστηριακού κεφαλαίου άσκησαν τη μεγαλύτερη πίεση κυρίως μετά την αστικοποίηση της Ελλάδας (Τσουκαλάς, 1987: 246). Στο πλαίσιο αυτό η ΤΕΕ αποβάλλεται συχνά ως θεσμός εκπαίδευσης ή τεχνολογική κατάρτιση. Απουσιάζει, με άλλα λόγια, ο ιστορικός ρόλος της ΤΕΕ που θα την καταξίωνε στα μάτια της ελληνικής κοινωνίας. Η σημασία της τεχνολογίας στην Ελλάδα δεν έγινε, με άλλα λόγια, κατανοητή. Η ΤΕΕ εκλαμβάνεται ως «φροντίδα» και «υποχρέωση» των ισχυρών βιομηχανικών κρατών που διαθέτουν δυνατότητες έρευνας και κατάλληλη τεχνολογική υποδομή (Ψαχαρόπουλος & Παλαιοκρασάς, 1990: 225).

Σήμερα είναι γνωστό ότι οι οικονομικοί παράγοντες υπέστησαν ουσιαστική μεταβολή. Η μεταβλητότητα αυτή διευρύνεται συνεχώς, όσο μάλιστα η ανθρώπινη χειρωνακτική εργασία αντικαθίσταται από την «εκλογικευμένη» μηχανή. Η αντικατάσταση αυτή δεν απορρίπτει, βέβαια, την ανθρώπινη παρουσία. Η καινοτόμο, πάντως, γνώση αποτελεί πλέον τη βάση κάθε τεχνολογικής και οικονομικής δραστηριότητας. Έτσι, το κράτος και κάθε άτομο ξεχωριστά καλείται να επενδύσει στη νέα και εξειδικευμένη γνώση. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταδεικνύει περίτρανα την παραπάνω εξέλιξη. Αρκεί κάποιος να αναλογισθεί το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί την τεχνολογική καινοτομία με τα προγράμματα που σχεδιάζει και χρηματοδοτεί (Ιακωβίδης, 1998: 37).

Είναι εξαιρετικά περίεργο το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν προβληματίζεται επαρκώς αναφορικά με τη σημαντικότητα της πρακτικής γνώσης. Στην ελληνική κοινωνία δεν υπήρξε ουσιαστικά διαμάχη μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ΤΕΕ ταυτίστηκε πο-

λύ νωρίς με την «ανυποληψία», την «κακομοιριά» και τη «μουτζούρα». Αντίθετα η γενική εκπαίδευση θεωρήθηκε ουσιαστικός θεσμός αναπαραγωγής των κοινωνικών αξιών και συμβόλων (Πεσμαζόγλου, 1987: 563).

Μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομίας υπάρχει άμεση σχέση (Φίλιας, 1983: 207). Η μεταξύ τους αλληλεξάρτηση καθορίζεται δυναμικά από την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία προαπαιτεί από τον εργαζόμενο συνεχώς επιπρόσθετα προσόντα. Όσο περισσότερα προσόντα διαθέτει ο εργαζόμενος, τόσο περισσότερο ισχυροποιείται η επαγγελματική του θέση. Η έλλειψη, όμως, συγκεκριμένης εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής στην ελληνική επικράτεια δεν έχει επιτρέψει την ορθολογική ανάπτυξη του τριτογενή τομέα παραγωγής. Ο τελευταίος, ενώ αυξάνεται συνεχώς από κοινωνική αναγκαιότητα και από τη διαρθρωτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης (Πεσμαζόγλου, 1987: 456).

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο επηρεάστηκε από τη θεωρία της αναπτυξιακής εκπαίδευσης, η οποία κατάλληλα διαμορφωμένη θα μπορούσε να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη. Όλα τα νομοθετήματα και οι μεταρρυθμίσεις εκείνης της εποχής επηρεάστηκαν από τη συγκεκριμένη θεωρία. Ο όλος σχεδιασμός γύρω από την εκπαίδευση προσανατολίστηκε σε στρατηγικές, όπως η επέκταση της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού και η ανάπτυξη της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να εξειδικευθούν στελέχη για τις βιομηχανίες. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της οικονομίας μέσω της εκπαίδευσης (Προβατά, 2005: 193).

Η θεωρία, όμως, αυτή δεν μπόρεσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην Ελλάδα, όπως στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες. Η καθιέρωση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι θα οδηγούσε σε αύξηση της ανεργίας. Πολύ περισσότερο, επικρατούσε η άποψη ότι το Γενικό Γυμνάσιο που υπήρχε τότε κάλυπτε τις ανάγκες και τις προσδοκίες των νέων που προσέβλεπαν για μια θέση στο δημόσιο και αντιτάχθηκαν στην καθιέρωση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (ό.π.: 196).

Σύμφωνα με τον Paulston (στο Προβατά, 2002: 41), η εκπαίδευση θεωρείται επένδυση και οι επενδύσεις μιας χώρας σε ανθρώπινο κεφάλαιο είναι μακροπρόθεσμα σημαντικότερες από τις επενδύσεις σε φυσικό κεφάλαιο. Με βάση αυτή τη θεωρία η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση σχετίζεται με την οικονομική ανάπτυξη. Οι πιθανές οικονομικές επιπτώσεις αυτού του είδους σχολικής κατάρτισης και η ανάγκη προώθησής της επισημαίνονται σε εκθέσεις, πορίσματα και εισηγήσεις στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1959 και του 1964. Το πνεύμα που κυριαρχεί είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανά-

πτυξη και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η πρώτη, εφόσον επεκταθεί και οργανωθεί κατάλληλα.

Επίσης, σύμφωνα με τον Καζαμιά (στο Προβατά, 2002: 43), επισημαίνεται η ανάγκη καθιέρωσης της ΤΕΕ για την ανάπτυξη της χώρας, και αυτό τονίσθηκε ιδιαίτερα στα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής. Όμως, όλες οι καινοτομίες που επιχειρήθηκαν δεν υπόσχονταν μεγάλες αλλαγές. Έτσι, φαίνεται ότι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ της οικονομίας και της τεχνολογίας προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές αναγκαιότητες. Επομένως, η καχεξία της ΤΕΕ οφείλεται στην καχεξία της τεχνολογικής και οικονομικής ανάπτυξης της Ελλάδας, σύμφωνα με την γνώμη των ειδικών. Η πολιτική σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά, για παράδειγμα που προβάλλεται ως γενικευμένη τάση δεν αποτελεί παρά μια απλή έκφραση απόψεων εκ μέρους όσων οραματίζονται και σχεδιάζουν τον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, η τάση αυτή όχι μόνο δεν επιβεβαιώνεται από τα γεγονότα, όπως τουλάχιστον αποκαλύπτουν οι διαμαρτυρίες των εκπροσώπων των παραγωγικών τάξεων διεθνώς, αλλά επιπροσθέτως συναντά ισχυρές αντιρρήσεις επί της αρχής εκ μέρους εκπαιδευτικών οργανώσεων και πνευματικών ανθρώπων, που καθιστούν αμφίβολη την προοπτική της επιτυχίας της (Ματθαίου, 2007: 307).

Η εκπαιδευτική, πάντως, πολιτική που ακολουθεί ένα κράτος αποτελεί μέρος της γενικότερης φιλοσοφίας που το διέπει. Σ' αυτή τη διαδικασία ο ρόλος των πολιτικών κομμάτων είναι σημαντικός. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει και επηρεάζεται από το πολιτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας. Οι πολιτικές δυνάμεις που διαθέτουν την εξουσία επιδιώκουν να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα για να εκπληρώσουν τους στόχους της γενικής πολιτικής τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας διέπεται από έντονο κομματισμό. Για αυτό και η εθνική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από «ασυνέχεια». Κάθε φορά που υπήρχε κυβερνητική μεταβολή, ακολουθούσε αντίστοιχα εκπαιδευτική αλλαγή. Έτσι, εμποδίστηκε η φυσιολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ειδικότερα η παγίωση της ΤΕΕ. Η τελευταία εξακολουθεί να συνθλίβεται, εξαιτίας κομματικών μηχανισμών και της ασταθούς οικονομικής πολιτικής του κράτους (Φράγκος, 1986: 15).

Τα δύο κόμματα που εναλλάσσονται στην εξουσία τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, ασφαλώς και είχαν αποκλίσεις στην εκπαιδευτική τους πολιτική. Θα μπορούσε μάλιστα κάποιος να διαπιστώσει εύκολα τις μεταξύ τους διαφορές. Εκείνο, όμως, το στοιχείο που δημιούργησε την ισχυρή σύναψη ανάμεσα στις δυο πολιτικές για την εκπαίδευση ήταν ότι αμφότερες βρίσκονταν στην υπηρεσία του εκσυγχρονισμού. Η μόνη περίοδος κατά τη μεταπολίτευση που δημιουργούνται αντικειμενικές προϋποθέσεις για κάποια ασυνέχεια και αλλαγή

πλεύσης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής συμπίπτει με την περίοδο 1990-1992 (Χαράλαμπος, 2007: 135).

Στις μέχρι σήμερα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν επιδιώχθηκε η ουσιαστική ανάπτυξη της μέσης επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη ενός δεύτερου παράλληλου δρόμου της επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε αναγκαία. Μέσω αυτού αναμενόταν ότι οι νέοι θα αποκτούσαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Επίσης, υπήρχε η προσδοκία ότι θα περιοριζόταν η αθρόα συμμετοχή των μαθητών στα Γενικά Λύκεια που οδηγούν στα πανεπιστήμια. Τα αποτελέσματα ήταν, όμως, ακριβώς τα αντίθετα. Δύο είναι οι βασικές αιτίες της εν λόγω εξέλιξης. Πρώτον, σε όλα τα νομοσχέδια η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρήθηκε υποδεέστερη της γενικής. Δεύτερον, δόθηκε εξαιρετικά ιδιαίτερα έμφαση στις εισαγωγικές εξετάσεις που οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Παναγιωτοπούλου, 1993: 85). Η Φραγκουδάκη (στο Προβατά, 2002: 49) υποστηρίζει ότι χρησιμοποιήθηκε η ΤΕΕ ως μέσο για να μειωθούν τα ποσοστά των υποψηφίων για τα ΑΕΙ. Αναφέρει σχετικά ότι χρησιμοποιήθηκε «η διπλή εκπαιδευτική πυραμίδα» για να μειώσει τα ποσοστά όσων φοιτούν στην εκπαίδευση και να λύσει μακροπρόθεσμα το πρόβλημα του υπερπληθυσμού των ανώτατων σχολών. Η παρεμπόδιση, όμως των σπουδών αφορούσε κυρίως τις κατώτερες οικονομικά τάξεις.

Το μεγάλο πρόβλημα στη χώρα μας είναι η πολυδιάσπαση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης. Παρατηρούμε να παρέχεται επαγγελματική εκπαίδευση και από άλλα Υπουργεία, με αποτέλεσμα να υπάρχει αλληλοκάλυψη σ' ότι αφορά τις ειδικότητες. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί μια ανακολουθία στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική. Για αυτό κρίνεται σκόπιμο να ενοποιηθεί ο τομέας της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης και να είναι υπό την εποπτεία και μόνο του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι, θα μπορεί να χαραχθεί και να εφαρμοσθεί αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική.

Στην Ελλάδα το τεχνικό και επαγγελματικό σχολείο δεν δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να ανταποκριθεί στη μετάδοση τεχνολογικών γνώσεων. Γι' αυτό, άλλωστε, γίνεται λόγος για κρίση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ιακωβίδης, 1998: 243). Οι τεχνολογικοί παράγοντες που συμβάλουν στην οικονομική, τεχνολογική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας, καλούνται να αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο τουλάχιστον στην ΤΕΕ, αφού έτσι κι αλλιώς επηρεάζουν κατά κύριο λόγο και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η επιδιωκόμενη στροφή των μαθητών προς την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση που δρομολογήθηκε με τον Ν. 576/77 -έχοντας κοινά χαρακτηριστικά με την μεταρρύθμιση του 1964- δεν πραγματοποιήθηκε. Η προσπάθεια παρέμεινε ατελέσφορη για την οικονομική

ανάπτυξη, καθώς δεν ελήφθησαν μέτρα κατάλληλα, που να διασφαλίζουν την πειστικότητα του νέου θεσμού. Η εκπαιδευτική πολιτική που δρομολογήθηκε είχε χαρακτηριστικά συντήρησης και αναποτελεσματικότητας. Δεν κατόρθωσε να ενισχύσει τη ροή των νέων προς την τεχνική εκπαίδευση. Η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση παραμένει ο «φτωχός συγγενής» της εκπαίδευσης και η διέξοδος για τους «αποτυχημένους» της γενικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 1982: 55).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γνώρισε τη μεγαλύτερη ποσοτική του διεύρυνση στη δεκαετία του 1980. Κατά τη διάρκειά της αυξήθηκε το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο σχολικός πληθυσμός. Επίσης, διατέθηκαν περισσότερα χρήματα και έγινε προσπάθεια εκδημοκρατικοποίησης. Αυτή, όμως, δεν ακολουθήθηκε από ανάλογη ποιοτική αναβάθμιση (Ιακωβίδης, 1998: 244).

Οι προϋποθέσεις για καινοτομίες έχουν, πάντως, δημιουργηθεί. Το κύμα των τεχνολογικών μεταβολών που παρατηρείται σήμερα στην παραγωγική διαδικασία, δεν αποτελεί απλώς μια μορφή μετεξέλιξης, αλλά βασίζεται σε επιστημονικές μελέτες της θεωρίας για τις μεταβολές που πρόκειται να γίνουν στην παραγωγή. Έτσι, η ποιοτική αναβάθμιση μαζί με τους αναπροσδιοριζόμενους στόχους της τεχνικής εκπαίδευσης αποτελούν πρωταρχική προϋπόθεση αναπτυξιακής πολιτικής. Δυστυχώς, όμως, υπάρχουν παράγοντες που αποτρέπουν τη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα. Η βελτίωση, όμως, ενός ή μερικών παραγόντων που ευθύνονται για την υπολειτουργικότητα της ΤΕΕ δεν θα επέφερε από μόνη της την αναμενόμενη βελτίωση στο σύνολο της τεχνολογικής εκπαίδευσης (ό.π.: 250).

Με βάση, πάντως, τις πιο σημαντικές τάσεις που διαμορφώνονται στον ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο θα μπορούσαν να διατυπωθούν ορισμένες προβλέψεις. Καταρχήν, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα διευρυνθεί το ηλικιακό πεδίο των ομάδων στις οποίες απευθύνεται η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, εξαιτίας των δημογραφικών τάσεων και προβλημάτων, με την προσθήκη νέων και ευέλικτων σχημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η Ελλάδα, επίσης, πασχίζει για τη σύγκλιση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, καθιερώνοντας το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Απομένει να αποβεί αποτελεσματική και η επαναθεμελίωση που επιχειρήθηκε με τη μεταρρύθμιση στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτή έχει ως αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία για ένα επάγγελμα που θα περιγράφεται λεπτομερώς (Κωτσίκης, 2000: 300-301).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Ο «ευρωπαϊκός λόγος» περί επαγγελματικής εκπαίδευσης

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από πλευράς Ε.Ο.Κ. παρέμεινε θέμα «ταμπού» στα πρώτα βήματα εδραίωσής της. Τα ίδια τα εθνικά κράτη εκδήλωσαν ενδοιασμούς να συνεργαστούν σε εκπαιδευτικά ζητήματα υπό την εποπτεία του προαναφερθέντος διεθνούς οργανισμού. Κύρια αιτία ήταν ότι η εκπαίδευση συνδεόταν στενά με τη συντήρηση της εθνικής κουλτούρας. Οι νομικές, άλλωστε, διατάξεις της τότε Ε.Ο.Κ. περί εκπαίδευσης ήταν περιορισμένες και ασαφείς (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 47). Η εκπαίδευση -σύμφωνα πάντοτε με τη συνθήκη της Ρώμης- δεν συμπεριλαμβανόταν στα προβλεπόμενα πεδία δράσης της Ε.Ο.Κ. Οι διαφωνίες των ειδικών σε θέματα διεθνούς δικαίου ως προς το εάν η Κοινότητα μπορούσε να ενεργήσει ή όχι στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν ενδεικτικές για την περίοδο εκείνη (Πασιάς, 1995: 615).

Σε κανέναν, λοιπόν, από τους θεωρούμενους ως τρεις πυλώνες της Κοινότητας (ΕΚΑΧ, ΕΥΡΑΤΟΜ, ΕΟΚ) δεν υπήρχε συγκεκριμένη μνεία όσο αφορά την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η συνθήκη ΕΚΑΧ στο άρθρο 56 προέβλεπε τη χρηματοδοτική συνεισφορά για την επαγγελματική επανεκπαίδευση των εργαζομένων. Η συνθήκη ΕΥΡΑΤΟΜ (άρθρο 9) περιελάμβανε τη δυνατότητα ίδρυσης σχολών για την κατάρτιση ειδικευμένου προσωπικού στον πυρηνικό τομέα καθώς και ένα ίδρυμα πανεπιστημιακού επιπέδου (ό.π.). Στη συνθήκη της Ρώμης, τέλος, απουσίαζε οποιαδήποτε μνεία για εκπαιδευτικά θέματα. Σποραδικές αναφορές υπήρχαν μόνο σε ζητήματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Εκτός από τις αναφορές στις ιδρυτικές συνθήκες εκδόθηκαν κοινοτικές πράξεις που είχαν σχέση με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, όπως η απόφαση του Συμβουλίου της ΕΟΚ του 1963. Με τη συγκεκριμένη απόφαση (63/266/ΕΟΚ) θεσπίστηκαν δέκα γενικές αρχές προκειμένου να εφαρμοσθεί κοινή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η τελευταία αποσκοπούσε στην παροχή επαρκούς επαγγελματικής εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού μέσα στα πλαίσια των αναγκών της αγοράς εργασίας. Στόχος αυτής της απόφασης ήταν ο συσχετισμός εκπαίδευσης και οικονομίας. Έτσι, θεμελιώθηκε η δεσμευτική σχέση μιας κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της αντίστοιχης κοινοτικής αγοράς εργασίας (Προβατά, 2005: 204).

Παρόλα αυτά, οι σποραδικές αυτές αναφορές αποτέλεσαν αφετηρία για τη διεύρυνση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Η ενασχόληση με προβλήματα που δημιουργούνται εξαιτίας της ενίσχυσης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων παρουσιάζει

ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα κύρια ερωτήματα εστιάζονται στον τρόπο διεύρυνσης των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον βαθμό παρεμβατισμού της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των κρατών-μελών της και τη δυνατότητα αυτών να προστατεύουν επαρκώς τα ενδιαφέροντά τους (Ζμας, 2007α: 25). Ο εντονότερος παρεμβατισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα παιδείας σε σύγκριση με άλλους διεθνείς οργανισμούς έχει προκαλέσει σημαντικά παιδαγωγικά ερωτήματα. Βρισκόμαστε στο δρόμο χάραξης ενιαίου ευρωπαϊκού προγράμματος; Μπορούν τα κράτη-μέλη να υπερασπίσουν επαρκώς τα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα (Ζμας, 2003: 114);

Ειδικότερα, η συνθήκη της Ρώμης προέβλεπε στο άρθρο 41 τον αποτελεσματικό συντονισμό των προσπαθειών στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έρευνας και διάδοσης των γεωργικών γνώσεων. Στο άρθρο 57 γινόταν λόγος για τη διευκόλυνση της ανάληψης και άσκησης μη μισθωτών δραστηριοτήτων, με την έκδοση οδηγιών για αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων και άλλων τίτλων επαγγελματικής ειδίκευσης. Τέλος, το άρθρο 118 προωθούσε τη στενή συνεργασία μεταξύ των κρατών στον κοινωνικό τομέα και ιδίως σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Το σημαντικότερο, πάντως, άρθρο της συνθήκης της Ρώμης για ζητήματα εκπαίδευσης ήταν το 128, του οποίου η οικονομική χροιά είναι εμφανής (Ζμας, 2007β: 72-73). Αυτό προέβλεπε την ανάληψη δράσης από πλευράς Κοινότητας στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, δρώντας κατόπιν προτάσεως της Επιτροπής και μετά από γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής καλούνταν να καθορίσει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης ικανής να συνεισφέρει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς. Επιπλέον το άρθρο 128 εντασσόταν στις «Κοινωνικές Διατάξεις» που προέβλεπαν την ανάγκη βελτίωσης των ευκαιριών απασχόλησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αγοράς. Συνεπώς, με βάση το προαναφερθέν άρθρο η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας περιοριζόταν μόνο στην επαγγελματική κατάρτιση και δεν είχε δικαιοδοσία για παρεμβατισμό στα αντίστοιχα συστήματα των κρατών-μελών. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί το «παιγνίδι» που αφορά τη χρήση των λέξεων «εκπαίδευση» και «κατάρτιση». Η πρώτη λέξη αναφέρεται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η δεύτερη δεν αναφέρεται υποχρεωτικά ή και καθόλου σε αυτό. Έτσι, η λογική του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος μεταβάλλεται ριζικά και αναπτύσσεται η ιδέα της δια βίου μάθησης. Το πλαίσιο της τελευταίας στηρίζεται σε πολυδιάστατες δραστηριότητες κατάρτισης, που πολλές από αυτές είναι πλέον εκτός εθνικού συστήματος εκπαίδευσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος 2004: 49).

Σε κάθε περίπτωση η συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ) διακρίνεται σε τρεις περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο (1957-1976) δύο ήταν οι σημαντικότερες αποφάσεις για ζητήματα εκπαίδευσης. Η πρώτη ήταν η απόφαση 63/266/ΕΟΚ για τη θέσπιση γενικών κανόνων για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η δεύτερη αναφερόταν στην υιοθέτηση του κανονισμού 1612/1968 για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων στο εσωτερικό της ΕΟΚ μία απόφαση που εστιαζόταν στα δικαιώματα κατάρτισης των νέων εργαζομένων που προέρχονταν από τα κράτη-μέλη.

Φυσικά μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαδικασία που ακολουθήθηκε από την Ε.Ο.Κ. για να χειριστεί το ζήτημα της εκπαίδευσης, που ήταν εκτός των αρμοδιοτήτων της. Για να προωθηθεί, όμως, τότε η «κοινή αγορά» έπρεπε να διασφαλισθεί η ελεύθερη μετακίνηση των εμπορευμάτων. Εν τούτοις για να πραγματοποιηθεί αυτό απαιτούνταν η ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων. Μια διπλή δυσκολία προέκυψε την εποχή εκείνη: από τη μια οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων και από την άλλη το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μία επιπρόσθετη δυσκολία αφορούσε το status αναγνώρισης των ξένων φοιτητών που προέρχονται από άλλη χώρα-μέλος της Ε.Ο.Κ. (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 50).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 τα κράτη-μέλη παρέμεναν διστακτικά στο να συμφωνήσουν ως προς τη διαμόρφωση μιας κοινής πολιτικής «επαγγελματικής εκπαίδευσης», καθώς αυτό θα επέτρεπε στην Κοινότητα να οικειοποιηθεί θεματικές περιοχές, οι οποίες εκ παραδόσεως ανήκαν στη σφαίρα της εθνικής πολιτικής. Ειδικά στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στον οποίο η ανάγκη για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή στην προοπτική της κοινής αγοράς διαπερνούσε τα εθνικά όρια και δημιουργούσε απαιτήσεις συντονισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα κράτη-μέλη δεν έδειχναν διάθεση ανάληψης πρωτοβουλίας, με συνέπεια η στάση τους να παραμείνει αμφίθυμη και συγκεχυμένη (Πασιάς, 2006α: 240).

Η περιορισμένη ανάπτυξη της κοινοτικής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση στη δεκαετία του 1960 οφείλεται τόσο σε ενδοκοινοτικούς (νομικούς και διοικητικούς) περιορισμούς όσο και σε αιτίες που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών. Καθόλη τη διάρκεια της περιόδου ο τομέας της επαγγελματικής εκπαίδευσης ανήκε στην αρμοδιότητα της 5^{ης} Γενικής Διεύθυνσης που είχε την ευθύνη της Κοινωνικής Πολιτικής. Η προώθηση ζητημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης όφειλε να προωθηθεί ως μέρος της Κοινωνικής Πολιτικής της Κοινότητας και εντός των δεσμευτικών πλαισίων που όριζαν οι διατάξεις των άρθρων 117-128 (ό.π.: 242).

Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΟΚ στράφηκε γύρω από ζητήματα ανάπτυξης της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, βελτίωσης των δυνατοτήτων απασχό-

λησης και, τέλος, στενής συνεργασίας ανάμεσα σε χώρες-μέλη στον τομέα της ΤΕΕ (Προβανά, 2005: 203).

Το 1971 αποτελεί έτος-σταθμό και μπορεί να θεωρηθεί ως ο 'γενέθλιος χώρος' της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας. Στις 26 Ιουλίου 1971 συνήλθε, με πρωτοβουλία του Βελγίου, το Συμβούλιο των αρμοδίων για την εκπαίδευση υπουργών των έξι κρατών-μελών και συμφωνήθηκε ad hoc η δημιουργία ενός καταλόγου αρχών που θα αφορούσαν την προώθηση ενός κοινού προγράμματος για τη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση (Πασιάς, 2006α: 246). Η επαγγελματική εκπαίδευση παραμένει το μοναδικό πεδίο της Κοινότητας για την άσκηση κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό θα συνεχισθεί και τις επόμενες δεκαετίες. Ακόμη και μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η εκπαίδευση, ακολουθώντας την «αρχή της επικουρικότητας», θα παραμείνει στην αρμοδιότητα των εθνικών κρατών (ό.π.: 268).

Η αρχή της επικουρικότητας δεν αφορά, βέβαια, την κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και κρατών-μελών της. Ο ρόλος της εστιάζεται στη ρύθμιση του τρόπου με το οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση οφείλει να ασκεί τις αρμοδιότητές της (Μουαμελετζή, 1996: 115). Ο Emiliou (σύμφωνα με Ζμας 2007β: 92) υποστηρίζει ότι η αρχή της επικουρικότητας συνδέεται άμεσα με αυτή της «bona fide», δηλαδή της «καλής πίστεως» που οφείλει να χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και επιμέρους κρατών. Η εδραίωση, άλλωστε, κάθε υπερεθνικού δικτύου επιτυγχάνεται χάρη στην εμπιστοσύνη που καλλιεργείται μεταξύ των κρατών-κόμβων του. Η αρχή της «καλής πίστεως» συνάπτεται με το ερώτημα εάν οι αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης λειτουργούν ανταγωνιστικά σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των εθνικών κρατών, όπως ορισμένοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει.

Η πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα αποτελέσει για δεκαετίες τη μοναδική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας. Αυτή ακριβώς η διάσταση θα υλοποιηθεί στα μέσα της δεκαετίας του 1980 χάρη στην αθρόα χρηματοδότηση προγραμμάτων που αφορούσαν τις σχέσεις εκπαίδευσης και απασχόλησης κυρίως στον χώρο της μετα-υποχρεωτικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε μικρότερο ποσοστό σε αυτόν της γενικής και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτός, άλλωστε, είναι και ο λόγος που πολλοί «ταυτίζουν» την εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας με μια «πολιτική» για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Πασιάς, 2006α: 269).

Η δεύτερη περίοδος εδραίωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (1976-1992) χαρακτηρίζεται από τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Η συνάντηση των υπουργών Παιδείας που σημάδεψε τη νέα περίοδο ήταν εκείνη της 9^{ης} Φεβρουαρίου 1976, όπου το πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης εκ-

πονήθηκε και τέθηκε σε ισχύ. Το εν λόγω πρόγραμμα περιελάμβανε έξι άξονες δράσης (Τσαούσης, 1996: 10): α) πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των πολιτών των κρατών-μελών, β) βελτίωση των επαφών μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γ) συλλογή και συστηματοποίηση στατιστικών δεδομένων, δ) συνεργασία σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης, ε) ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών και, τέλος, στ) ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών.

Οι άξονες αυτοί αποτέλεσαν τη «βάση αναφοράς» για κάθε λήψη απόφασης σε θέματα εκπαίδευσης έως το 1983. Από εκεί και πέρα ο ιστός μιας ΕΕΠ άρχισε να λαμβάνει διαστάσεις κάθε άλλο παρά ευκαταφρόνητες. Το 1985 το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο αποφασίζοντας για την υπόθεση *Gravier* προώθησε περισσότερο το κοινοτικό συμφέρον, δίνοντας έναν ορισμό, έκτοτε κλασικό, για την επαγγελματική κατάρτιση. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης που προετοιμάζει για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή ακόμα παρέχει την απαραίτητη εκπαίδευση ή κατάρτιση για αυτό το επάγγελμα, ανεξαρτήτως ηλικίας και του επιπέδου εκπαίδευσης των μαθητών και των φοιτητών, μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία γενικής εκπαίδευσης. Η νομολογία περιλαμβάνει ευθέως κάθε τύπο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ή προγραμμάτων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι αυτά περιλαμβάνονται στην έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης έτσι όπως αυτή θεωρείται από την κοινότητα (Μουαμελετζή, 1996: 90).

Το 1988 ήταν σημαντικό έτος για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο προχώρησε σε μια σειρά αποφάσεων. Η πρώτη (υπόθεση *Barra*) εξειδίκευσε και διεύρυνε τον ορισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Κατά την απόφαση του ΔΕΚ η μετα-υποχρεωτική δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση ανήκει, επίσης, στην επαγγελματική εκπαίδευση. Εντούτοις, με την ευκαιρία μιας άλλης υπόθεσης (υπόθεση *Groener*) το ΔΕΚ αποδείχθηκε υπέρμαχο της προστασίας της διαφορετικότητας των γλωσσών και των εθνικών κουλτουρών. Πιο συγκεκριμένα, αποφάσισε ότι η γνώση της επίσημης γλώσσας μιας χώρας είναι πρωταρχική προϋπόθεση για την πρόσβαση σε μια θέση εκπαίδευσης, ακόμα και στην περίπτωση που ένα μάθημα διδάσκεται σε μια γλώσσα διαφορετική από την επίσημη γλώσσα της χώρας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 55).

Οι δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και οι σχέσεις μεταξύ επαγγελματικής εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας διαφέρουν μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών. Το καθεστώς που ισχύει σε κάθε χώρα είναι το αποτέλεσμα της ιστορικής διεργασίας μεταξύ κοινωνικών εταίρων, κυβερνήσεων, περιφερειακών αρχών, ομάδων πίεσης, επιχειρήσεων και εργαζομένων. Παράλληλα, η πρόσβαση, η έκταση, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης εξαρτάται όχι μόνο από το γενικό επίπεδο της οικονομικής και

κοινωνικής ανάπτυξης κάθε χώρας, αλλά επηρεάζεται και από τις συνθήκες που επικρατούν σε περιφερειακό επίπεδο στο εσωτερικό κάθε χώρας (Πασιάς, 2006α: 346).

Η τρίτη περίοδος εδραίωσης της ΕΕΠ (1992 και μετά) συνδέεται με ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τη μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης». Οι πρώτες επηρεάζουν τις σχέσεις παραγωγής. Επηρεάζουν, επίσης, τις εργασιακές σχέσεις και τα απαιτούμενα προσόντα των εργαζομένων, δημιουργώντας ανάγκες για επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 59). Η μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης» συντελεί στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, αναθεωρώντας τις πολιτικές της εποχής εκείνης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1991). Ταυτόχρονα, τόσο οι δημογραφικές τάσεις (π.χ. γήρανση ευρωπαϊκού πληθυσμού) όσο και οι μεταναστευτικές πιέσεις συνδράμουν στην ολοκλήρωση του παζλ της περιόδου αυτής.

Ως απόρροια των αλλαγών αυτών η Ευρωπαϊκή Ένωση επέκτεινε με ταχύτερα βήματα το πεδίο δράσης της, στηριζόμενη, βέβαια, σε πιο στιβαρή νομική βάση χάρη στη συνθήκη του Μάαστριχτ. Απώτερος στόχος ήταν η διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής αγοράς εκπαιδευτικών και ερευνητικών υπηρεσιών με παγκόσμιο προσανατολισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Η εν λόγω αγορά αναμενόταν να λειτουργήσει με ιδιωτικά κριτήρια στο πρότυπο της διαβίου παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς όφελος της ευρωπαϊκής και όχι μόνο οικονομίας.

Πιο συγκεκριμένα, το 1992 είναι η στιγμή ανάδυσης μιας πολιτικής που μέχρι εκείνη τη στιγμή βρισκόταν σε «θολή ζώνη». Εξαιτίας της συνθήκης του Μάαστριχτ, και κυρίως δύο άρθρων που αφορούν αποκλειστικά τη γενική εκπαίδευση (άρθρο 126) και κατάρτιση (άρθρο 127), επισημοποιείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Η συγκεκριμένη συνθήκη, εκτός του ότι αποτελεί σημαντικό σταθμό για τη μετέπειτα πορεία της πολυσυζητημένης ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, αναφέρεται στο θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τους στόχους της εκπαίδευσης στα κράτη της Ευρώπης, και γενικά αποτελεί σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη της κοινωνικής πολιτικής στον χώρο της παιδείας (Πυργιωτάκης, 2008: 439).

Με την ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχτ η ενασχόληση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με ζητήματα εκπαίδευσης αποκτά επίσημο χαρακτήρα. Σε αυτή τη διαπίστωση κατατείνουν αφενός μεν το γεγονός ότι για πρώτη φορά στη συνθήκη του Μάαστριχτ η εκπαίδευση, διακρινόμενη από την κατάρτιση, αναγνωρίζεται επίσημα ως τομέας πολιτικής της Ένωσης, και αφετέρου με το άρθρο 126 της Συνθήκης θεσμοθετείται η δυνατότητα παρέμβασης της Επιτροπής στον χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Τσαούσης, 1996: 10).

Η νομική αναβάθμιση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής επιτεύχθηκε με τη συνθήκη του Μάαστριχτ με την οποία, ύστερα από μια πορεία έντονων αντιπαραθέσεων, επι-

σημοποιήθηκε η δυνατότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης (Ζμας, 2007β: 80). Στο άρθρο 3 παραγ. π ΣυνθΕΕ που καταγράφονταν τα πεδία δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης γινόταν μάλιστα αναφορά στη «συμβολή [της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ν.Μ.] σε μια παιδεία και κατάρτιση υψηλού επιπέδου, καθώς και στην ανάπτυξη των πολιτισμών των κρατών-μελών». Το κεφάλαιο, επίσης, με τον γενικό τίτλο «Παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία» περιείχε τα άρθρα 126 και 127 ΣυνθΕΕ, που σχετιζόνταν άμεσα με ζητήματα επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Παράρτημα Ι).

Το ενδιαφέρον των επιστημόνων επικεντρώθηκε κυρίως στην κριτική διερεύνηση των άρθρων 126 και 127 ΣυνθΕΕ για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον τα συγκεκριμένα άρθρα σχετίζονται με τη συγκρότηση της νομικής βάσης για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δεύτερον, υπήρξαν με την πάροδο του χρόνου ερμηνευτικές αντιπαραθέσεις σχετικά με τα προβλεπόμενα πεδία δράσης. Αποτέλεσμα ήταν να αυξηθεί ο προβληματισμός σχετικά με τα όρια του παρεμβατισμού των ευρωπαϊκών υπηρεσιών και τη δυνατότητα που διαθέτουν τα ευρωπαϊκά κράτη να διαφυλάξουν τις εθνικές τους εκπαιδευτικές αρμοδιότητες (Ζμας, 2007β: 82).

Καταλήγοντας, με βάση όσα προβλέπονται στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η πολιτική της Ένωσης για την εκπαίδευση μπορεί να συνοψισθεί σε τέσσερις άξονες δράσης, οι οποίοι διέπουν όλα τα μέσα που χρησιμοποιεί (π.χ. επίσημα κείμενα, χρηματοδοτήσεις):

- Προώθηση της κινητικότητας (φοιτητική-μαθητική) και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους
- Σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αγοράς εργασίας
- Διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας
- Διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα (σύγκλιση) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 64).

Στους στόχους που τέθηκαν στο Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000) αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης οφείλουν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της «κοινωνίας της γνώσης». Ειδικότερα, τα συγκεκριμένα συστήματα καλούνται να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης, προσαρμοσμένες στις διάφορες φάσεις της ζωής διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων. Η προσέγγιση αυτή κρίνεται σκόπιμο να απαρτίζεται από τρία κύρια στοιχεία: την ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, την προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων -ιδίως στις τεχνολογίες των πληροφοριών- και τη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσώπων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 93).

Στο πλαίσιο της απόφασης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, η Επιτροπή και το Συμβούλιο Παιδείας ασχολήθηκαν με τον καθορισμό του περιεχομένου, των μέσων και του τρόπου με τον οποίο τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων. Στη διάρκεια των δύο επόμενων ετών (2001-2002) πραγματοποιήθηκε μια σειρά από νομοθετικές πράξεις, με τις οποίες ενεργοποιήθηκε ουσιαστικά η διαδικασία της Λισαβόνας στον χώρο της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006β: 101).

Η Επιτροπή επισήμανε ότι η επιτυχία της στρατηγικής της Λισαβόνας στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται με κρίσιμα ζητήματα, όπως αυτά της κοινωνικής και οικονομικής αλληλεξάρτησης, της από κοινού αντιμετώπισης των προβλημάτων, της αμοιβαιότητας της μάθησης και της ανάπτυξης στενής συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών. Με βάση την έκθεση της Επιτροπής, το Συμβούλιο Παιδείας συνέταξε την τελική έκθεση προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σχετικά με τους «συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης», την οποία υπέβαλε στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης (2001). Η έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφερόταν στις προκλήσεις που επηρεάζουν το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον, το δεύτερο αναφερόταν αναλυτικά στους στόχους του Προγράμματος 2010 και στο τρίτο μέρος της έκθεσης περιγραφόταν ο μελλοντικός ρόλος της εκπαίδευσης και κατάρτισης στη συνέχεια της Λισαβόνας (Πασιάς, 2006β: 106).

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ψήφισμα του στις 13 Ιουλίου 2001, αφού έλαβε υπόψη προηγούμενα συμπεράσματα, εκθέσεις και υπομνήματα, αναγνώρισε:

- τη σπουδαιότητα των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση. Αλλά και το σημαντικό ρόλο που αποδίδεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, για την επίτευξη του νέου στόχου της Λισαβόνας, ότι η Ευρώπη πρέπει να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο».
- ότι είναι σημαντικό τα σχετικά με την πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης ζητήματα να αντιμετωπίζονται σε ευρύ πλαίσιο. Θα πρέπει, όμως, να λαμβάνονται πλήρως υπόψη όλοι οι γενικοί σκοποί που αποδίδει η κοινωνία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: την ανάπτυξη της κοινωνίας και του ατόμου, καθώς και την ανάπτυξη της οικονομίας.

Επίσης, η Επιτροπή υπογράμμισε τη συνάφεια και τη συμπληρωματικότητα συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης όπως:

- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. 2001: 1-2).

Στην έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» αποτελούταν από 3 βασικούς και 13 συναφείς στόχους. Το Συμβούλιο Παιδείας καθόρισε τρεις βασικούς στόχους, καθένας από τους οποίους αναλύεται σε επιμέρους συναφείς ή συνδεδεμένους στόχους (βλ. Παράρτημα II). Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης (Νοέμβριος 2002) αφορούσε την ενίσχυση της συνεργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με σκοπό τη σύγκλιση των συστημάτων κατάρτισης, επιμόρφωσης, πιστοποίησης, αναγνώρισης και μεταβίβασης των επαγγελματικών προσόντων στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Μέχρι το 2000 οι πρωτοβουλίες που είχαν αναπτυχθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεν είχαν εξετάσει με έναν συγκεκριμένο και συστηματικό τρόπο τις ιδιαίτερες ανάγκες της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό η ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση συνδέθηκε αναπόσπαστα με τους στόχους της Λισαβόνας και τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο των κοινωνικών εταίρων (Πασιάς, 2006β: 221-225).

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή επιδοκίμασε τη νέα πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την απλούστευση του νομικού πλαισίου ως προς την αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων. Η αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων αναμένεται να βασίζεται σε τεκμήρια συγκρίσιμα υψηλής ποιότητας και προσόντων (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. 2003: 67). Επίσης, η Επιτροπή επιδίωξε να προωθήσει το σύστημα ECVET (Ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση), το οποίο απευθύνεται στους πολίτες και διασφαλίζει τη διασυνοριακή αναγνώριση της δια βίου μάθησής τους. Το σύστημα αυτό στηρίζεται στις πρακτικές και στα συστήματα που υφίστανται στην Ευρώπη, βασιζόμενο στα ακόλουθα στοιχεία:

- περιγραφή των προσόντων με τη μορφή μαθησιακών αποτελεσμάτων (γνώσεις, τεχνογνωσία και δεξιότητες) που μπορούν να μεταφερθούν και να σωρευτούν.
- διαμόρφωση διαφανών μηχανισμών μεταφοράς, συσσώρευσης και επικύρωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

- καθιέρωση συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τη μεταφορά και ένας διασυνοριακός χώρος μάθησης (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ 2009β: 140).

Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2004 σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έδωσαν προτεραιότητα στην ανάπτυξη και εφαρμογή του ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αξιοποιούν τα επιτεύγματα της μαθησιακής τους πορείας, όταν διακινούνται μεταξύ συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. 2009γ: 11). Το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση τονίζει ότι η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από κοινωνικοοικονομική άποψη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εξαρτάται από τη διασφάλιση της καλύτερης προσαρμογής της ΕΕΚ, ώστε να ανταποκρίνεται στη συνεχώς μεταβαλλόμενη ζήτηση της αγοράς εργασίας στην κοινωνία της γνώσης, ιδίως μέσω της ανάπτυξης εργατικού δυναμικού υψηλής ειδίκευσης, ικανού να ανταποκριθεί στην πρόκληση της παγκοσμιοποίησης (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. 2008: 51).

Τα κείμενα που εκδίδουν κατά καιρούς η Επιτροπή, το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, αν και από νομική άποψη δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη-μέλη, θεωρείται ότι έχουν χαρακτήρα ήπιου κοινοτικού δικαίου (Τσαούσης, 2003: 39). Κατά το Τσαούση (1996: 14), τα κείμενα αυτά χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, προκειμένου να κατανοηθούν οι επιμέρους στόχοι και οι διαμορφούμενες τάσεις της κοινοτικής πολιτικής. Το ήπιο κοινοτικό δίκαιο είναι μια μορφή άσκησης της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα κράτη-μέλη της. Οι διατάξεις για την παιδεία και επαγγελματική εκπαίδευση υπάρχουν και στα τρία κεφάλαια του τίτλου VIII (άρθρα 118, 123, 126 και 127)· γεγονός που δείχνει ότι για την Ευρωπαϊκή Ένωση η εκπαιδευτική πολιτική δεν αναφέρεται ούτε στην εκπαίδευση ως αυτοσκοπό, ούτε στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως μέσο επιδίωξης καθαρά οικονομικών σκοπών, όπως είναι ο ανταγωνισμός και η οικονομική ανάπτυξη. Η ένταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στον ίδιο τίτλο με την κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσδίδει στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ευρύτερη κοινωνική και πολιτική διάσταση (Κωτσίκης, 2000: 110).

Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής διαδραματίζουν το Συμβούλιο Υπουργών, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και η Επιτροπή της Ένωσης που έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες. Ταυτόχρονα, συμμετέχουν και δυο άλλες υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτές είναι η Κοινωνική και Οικονομική Επιτροπή (άρθρα 193 έως

198) και η Επιτροπή των Περιφερειών (άρθρα 198 Α έως 198 Γ) που έχουν συμβουλευτικές αρμοδιότητες. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά περίπτωση με τις διαδικασίες των άρθρων 189 Β και 189 Γ. Με βάση τον κανονισμό (ΕΟΚ) αριθ. 1360/90 του Συμβουλίου της 7^{ης} Μαΐου 1990 ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καλούμενο ως ΕΙΕΕ ή «το ίδρυμα» και είναι ένας αποκεντρωμένος οργανισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κωτσίκης, 2000: 110).

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό κανονισμό του ΕΙΕΕ, ο συνολικός στόχος είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης στις χώρες εταίρους που εμπύπτουν στο γεωγραφικό του πεδίο κάλυψης. Μετά την τελευταία τροποποίηση του ιδρυτικού κανονισμού του ΕΙΕΕ σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις ως προς τις προβλέψεις της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα, εκδόθηκαν νέες νομικές πράξεις για την εφαρμογή αυτών των πολιτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Μια άλλη πρόκληση για το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης προέρχεται από το σημαντικό νέο δεδομένο που αφορά τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζομένων (Rasmussen, 2009: 91-95). Η καθιέρωση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλους τους εργαζομένους θα είναι αργά ή γρήγορα επιτακτική και για την Ελλάδα. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί νέες απαιτήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και επέφερε διαρθρωτικές αλλαγές στο σύστημα κατάρτισης (Παλαιοκρασάς, 1995: 220). Το 1998 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP) συνέστησαν το Ευρωπαϊκό Φόρουμ των εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων και των αρχών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, προκειμένου να εξετάσουν τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων. Το 1999 με την απόφασή του 1999/51/EC το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δημιούργησε το «Ευρωδιαβατήριο-Κατάρτιση». Σκοπός του ήταν «να χρησιμεύσει στο επίπεδο της Κοινότητας ως μητρώο της περιόδου ή των περιόδων κατάρτισης που πέρασε (ο κάτοχός του) στα πλαίσια μιας κατάρτισης συνδυασμένης με την εργασία. Με κοινή τους απόφαση το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θέσπισαν ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων μέσω της δημιουργίας προσωπικού συντονισμένου φακέλου εγγράφων με το όνομα Ευρωδιαβατήριο (Τσαούσης, 2007: 437).

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ουσιαστικό τμήμα της δια βίου μάθησης, κατέχοντας, ταυτόχρονα, κεντρική θέση τόσο στην πολιτική απασχόλησης όσο και στην κοινωνική πολιτική. Επίσης, η προαγωγή της κινητικότητας εργαζομένων, σπουδαστών και διδασκόντων από το ένα σύστημα στο άλλο ή από μια χώρα σε άλλη προϋποθέτει την ε-

φαρμογή κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας και αναγνώρισης προσόντων, όπως το Europass, το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF), το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων (π.χ. ECTS, ECVET) (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2009α: 7). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συγκρότησε μάλιστα μια Ομάδα Εργασίας στην οποία ανέθεσε να μελετήσει τη δυνατότητα σχεδιασμού, εφαρμογής και ανάπτυξης ενός συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων. Το σύστημα αυτό αναμένεται να είναι συμβατό με τις ιδιαιτερότητες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η Ομάδα υπέβαλε τις προτάσεις της στην Υπουργική Σύνοδο που συνήλθε τον Δεκέμβριο 2004 στο Μάαστριχτ, η οποία αποφάσισε να δώσει προτεραιότητα «στην ανάπτυξη και εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ECVET), προκειμένου να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να επενδύσουν στα επιτεύγματά τους κατά την εκπαιδευτική τους διαδρομή μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι εν λόγω Ευρωπαϊκές Πιστωτικές Μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ECVET) καλούνται να αποτελούν ένα αποκεντρωμένο σύστημα, όπου η συμμετοχή σε αυτό των κρατών μελών και των ενδιαφερομένων στην εκπαίδευση και κατάρτιση αναμένεται να είναι εθελουσία, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία και τους κανονισμούς επικύρωσης, αναγνώρισης, βεβαίωσης και αξιολόγησης (Τσαούσης, 2007: 448).

Στο πλαίσιο αυτό ευρωπαϊκοί οργανισμοί και δίκτυα, όπως το CEDEFOP και το EY-ΡΥΔΙΚΗ, στηρίζουν την εφαρμογή κατευθυντήριων γραμμών της ευρωπαϊκής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση μέσω της επεξεργασίας, διάδοσης και ανταλλαγής πληροφοριών, εμπειριών και παραδειγμάτων ορθής πρακτικής (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., 2005: 66).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει επιδιώξει από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 να ευθυγραμμιστεί με τα αντίστοιχα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ελλάδα, με άλλα λόγια, έχει δεσμευτεί να προωθήσει τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Σε αυτή την περίπτωση η προώθηση των ευρωπαϊκών κελυσομάτων συνδυάζεται με γενναία διαρθρωτική βοήθεια. Τα ινστιτούτα δια βίου μάθησης, η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, η ενίσχυση της επαγγελματικής τεχνικής εκπαίδευσης αποδεικνύουν, μεταξύ άλλων, την προώθηση των ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων από πλευράς ελληνικών κυβερνήσεων (Μούτσιος, 2007: 346). Αυτό, βέβαια, δεν σηματοδοτεί το τέλος της εθνικής εκπαιδευτικής κυριαρχίας. Παρόλα αυτά, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έπαψε να διαμορφώνεται αποκλειστικά από ελληνικούς φορείς, παράγοντες, ομάδες ενδιαφέροντος και μπλοκ εξουσίας. Κάθε μελέτη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει πλέον να μετατοπίσει τη μονάδα ανάλυσης από το έθνος-κράτος στα υπερεθνικά συστήματα διακυβέρνησης, στα

οποία συμμετέχει το κράτος και με τα οποία συναλλάσσεται και συνδιαλέγεται (ό.π.: 2007: 347).

Τα τελευταία χρόνια η πολιτική της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζεται ενιαία σε όλους τους τομείς στο όνομα της δια βίου μάθησης (Sultana, 2002). Το όλο σύστημα μάθησης περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, την αρχική και συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και την προοπτική εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα, τέλος, με τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το ΕΙΕΕ υποστηρίζει μεταρρυθμίσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε περισσότερες από σαράντα χώρες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003).

2.2 Συγκριτική θεώρηση ευρωπαϊκών χωρών

Η μελέτη της ευρωπαϊκής πραγματικότητας κρίνεται σκόπιμη όχι για την υιοθέτηση ή τη μηχανιστική μεταφορά κάποιου ιδανικού μοντέλου, αλλά για τη διερεύνηση πιθανών τάσεων στα θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση. Η εφαρμογή διαφέρει από χώρα σε χώρα και επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων και κυρίως από τις ιδιαίτερες για κάθε χώρα κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 13· Weigel et al, 2007).

Η φοίτηση των περισσότερων μαθητών στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση παρά τη γενική σε ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο αποτελεί σύνηθες φαινόμενο. Βέβαια, υπάρχουν εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, στην Εσθονία, την Ελλάδα, την Ισπανία, την Ιταλία, την Κύπρο, τη Λετονία, την Ουγγαρία, τη Μάλτα και την Πορτογαλία η αναλογία των μαθητών που εγγράφονται στη γενική εκπαίδευση είναι υψηλότερη. Στην Ιρλανδία όλοι οι μαθητές εγγράφονται στη γενική εκπαίδευση καθώς δεν υπάρχει ξεχωριστή επαγγελματική εκπαίδευση και η παρεχόμενη προ-επαγγελματική εκπαίδευση ανήκει στη γενική εκπαίδευση. Στη Σουηδία και σε μικρότερο βαθμό τη Δανία, η αντίστοιχη αναλογία μαθητών που είναι εγγεγραμμένοι και στις δύο κατευθύνσεις είναι σχεδόν ίση. Ασυνήθιστο υψηλό ποσοστό συμμετοχής στην επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταγράφεται στο Βέλγιο, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Ολλανδία, την Αυστρία, τη Σλοβενία, τη Σλοβακία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Αναφορικά με τα ποσοστά συμμετοχής ανά φύλο, προκύπτει ότι το μοντέλο παροχής έχει ιδιαίτερη απήχηση στα αγόρια. Σχεδόν σε όλες τις χώρες παρουσιάζεται διαφορά δέκα εκατοστιαίων μονάδων μεταξύ της συμμετοχής των αγοριών και της αντίστοιχης των κοριτσιών στις επαγγελματικές κατευθύνσεις. Η κατάσταση στην Κύπρο είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακή, όπου το ποσοστό αγοριών που έχει εγγραφεί στην επαγγελματική ανώτερη δευτερο-

βάθμια εκπαίδευση είναι πενταπλάσιο του αντίστοιχου ποσοστού των κοριτσιών. Μόνο στο Βέλγιο, την Ισπανία, την Ιταλία και τη Σουηδία εμφανίζεται μια σχετικά ισορροπημένη κατανομή ανά φύλο, όπου η διαφορά είναι μικρότερη από πέντε εκατοστιαίες μονάδες (βλ. παράρτημα ΙΙΙ).

Στην Ελλάδα, τώρα, η υποχρεωτική εκπαίδευση έχει γίνει ήδη δεκαετής, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου. Το ποσοστό των μαθητών που φοίτησε στην επαγγελματική εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2008-2009 μειώθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του Ν. 3475/2006 και τη δημιουργία των ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. Ειδικότερα, το σχετικό ποσοστό που ανήλθε στο 40% κατά το σχολικό έτος 2001-2002 να μειωθεί στο 28% περίπου. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι διεθνείς συγκρίσεις σχετικά με τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης κρίνονται σκόπιμες. Οι συγκρίσεις αυτές μπορούν να συμβάλουν στην αντιστοίχιση επαγγελματικών προσόντων κατά τη διακίνηση εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την ανάπτυξη στρατηγικών σε διευρωπαϊκό επίπεδο (Ηλιάδης, 2004: 128). Μερικά μάλιστα από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι τα ακόλουθα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2009: 13):

- Σε όλες τις χώρες υπάρχουν περισσότεροι του ενός τύποι σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Στις περισσότερες χώρες υπάρχουν τριετούς φοίτησης επαγγελματικά σχολεία που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 3, αν και αυτό τίθεται πρόσφατα υπό αναθεώρηση.
- Στις περισσότερες των περιπτώσεων, η αποφοίτηση από το Λύκειο και η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι αποδεσμευμένες.
- Στις περισσότερες χώρες προσφέρεται ως δυνατότητα η πρόσβαση από τα επαγγελματικά σχολεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Στις περισσότερες χώρες τα ποσοστά των μαθητών που επιλέγουν να φοιτήσουν στην επαγγελματική εκπαίδευση κυμαίνονται μεταξύ 40% (Φιλανδία) και 78% (Γερμανία).
- Η γενική παιδεία συνδυάζεται, σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό, με την παροχή γνώσεων που διασφαλίζουν αποτελεσματική σύνδεση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Σε όλες τις χώρες προβλέπεται η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Άτομα με Αναπηρία, Α.με.Α.) και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

3.1 Ερευνητικός προβληματισμός

Όσοι ασχολούνται με θέματα παιδείας, αναφέρονται συνήθως στην ανώτατη εκπαίδευση, το γενικό λύκειο και τις εξετάσεις εισαγωγής στο πανεπιστήμιο. Αγνοούν, όμως, τα προβλήματα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η τελευταία τίθεται στο περιθώριο, καθώς προσελκύει μαθητές που δεν «παίρνουν τα γράμματα» ή προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το σπουδαιότερο μάλιστα είναι ότι ακόμη και τα πολιτικά κόμματα αδυνατούν να υποβάλουν μια συγκροτημένη πρόταση για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Αντίθετα στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, όμως, η επιστημονική και όχι μόνο ενασχόληση με την επαγγελματική εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Οι συστηματικές έρευνες και ιδιαίτερα οι διδακτορικές διατριβές που ασχολήθηκαν με την εν λόγω θεματική είναι ελάχιστες. Η έλλειψη αυτή αποτέλεσε βασικό κίνητρο για την παρούσα εργασία, η οποία επιχειρεί να διερευνήσει την υπάρχουσα κατάσταση με τα αντίστοιχα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο ρόλος της ελληνικής πολιτικής αναφορικά με ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άμεση συνάρτηση με καίρια κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η όλη προσπάθεια στρέφεται γύρω από τρεις θεματικούς άξονες:

A) άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η επαγγελματική εκπαίδευση παρά τις εντεινόμενες προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών δεν απέδωσε τα αναμενόμενα, διότι -εκτός των άλλων- δεν της δόθηκε η ανάλογη σημασία από την Πολιτεία και την ευρύτερη κοινωνία. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που επιλέχθηκαν αποτελούν αποσπάσματα του θεωρητικού μέρους της εργασίας και καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Μερικές από τις ερωτήσεις είναι χαρακτηριστικές, όπως α) το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης παραμένει ατονικό, β) οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από τη μεταξύ τους «ασυνέχεια», γ) το Υπουργείο Παιδείας αναμένεται να είναι ο αποκλειστικός φορέας παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής εκπαίδευσης, δ) η χρηματοδότηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης παραμένει μη ικανοποιητική και ε) το προφίλ της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι υποβαθμισμένο σε σύγκριση με αυτό της γενικής εκπαίδευσης.

B) Σχέση επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας

Στην εποχή μας η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί, ίσως, έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες της οικονομίας. Βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνικής διάρθρωσης, αποτελώντας αναπτυξιακό πυρήνα της οικονομίας και της τεχνολογίας. Τα ερωτήματα-αποσπάσματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς αποτελούν παραδείγματα της μη ευθυγράμμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Ενδεικτικά ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την ενότητα αυτή είναι: α) η σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας παραμένει ανεπαρκής στην ελληνική επικράτεια, β) οι υπηρεσίες επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επικεντρώνεται σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης και λιγότερο σε ζητήματα πρακτικής υφής και γ) ο πολιτικός σχεδιασμός ζητημάτων επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καλείται να ευθυγραμμισθεί με τις εκάστοτε οικονομικές ανάγκες.

Σύμφωνα με την European Commission 2001 (στο Ηλιάδης 2004: 113), η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας αποτελεί κύρια απαίτηση για το σχολείο του μέλλοντος τόσο στα πλαίσια της γενικής όσο και της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει να γίνει η περισσότερο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στον κόσμο που θα βασίζεται στη γνώση, ικανή να διατηρήσει σταθερή ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και κοινωνική συνοχή. Κύριο ρόλο στην προσπάθεια αυτή αναμένεται να διαδραματίσει η εκπαίδευση.

Γ) Σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης με ζητήματα ευρωπαϊκής πολιτικής

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας στρέφεται γύρω από το κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν ευαισθητοποιηθεί σήμερα σε ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά πόσο συμφωνούν με τα προτάγματά της. Και εδώ τα ερωτήματα είναι αποσπάσματα από το θεωρητικό μέρος, όπως, για παράδειγμα, εάν η συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών σε ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμη και εάν η Ευρωπαϊκή Ένωση ενισχύει τους μηχανισμούς μεταφοράς και επικύρωσης επαγγελματικών προσόντων από χώρα σε χώρα.

3.2 Πληθυσμιακός στόχος

Η έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2009. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας που τη χρονική περίοδο 2009-2010 υπηρετούσαν σε αντίστοιχα σχολεία. Ένα μεγάλο ποσοστό απ' αυτούς έχουν και αντίστοιχη προϋπηρεσία σε γενικά λύκεια ή γυμνάσια. Άρα η

κρίση τους είχε και ένα συγκριτικό στοιχείο γενικής με επαγγελματική εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και τα ειδικότερα ερωτήματα της έρευνας. Επίσης, ζητήσαμε να δούμε πόσοι έχουν προϋπηρεσία σε γραφεία εκπαίδευσης, διότι η εμπειρία αυτή έχει να κάνει και με την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την κεντρική εξουσία στα σχολεία και την κοινωνία.

Ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το σύνολο των μαθημάτων (μαθήματα ειδικότητας και γενικά μαθήματα) σε ΕΠΑΛ του νομού Μαγνησίας. Ο διαχωρισμός αυτός έχει να κάνει ενδεχομένως και με την διαφορετική αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί μαθημάτων γενικής παιδείας και μαθημάτων ειδικοτήτων στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

3.3 Σχεδιασμός

Προκείμενου να συλλεχθεί δείγμα από το προαναφερθέν δειγματοληπτικό πλαίσιο έγιναν τα ακόλουθα βήματα:

- Πραγματοποιήθηκε εντοπισμός των σχολικών μονάδων, οι οποίες χωροθετούνται στην ίδια περιοχή με το δειγματοληπτικό πλαίσιο (Νομός Μαγνησίας).
- Καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά των ΕΠΑΛ σύμφωνα με τους τομείς κατεύθυνσης.
- Επιλέχθηκαν εκείνες οι σχολικές μονάδες, οι οποίες κάλυπταν το σύνολο των τομέων και ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ του δειγματοληπτικού πλαισίου, ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα ως προς τις ειδικότητες των ΕΠΑΛ.
- Διανεμήθηκε το εργαλείο συλλογής στο σύνολο των ΕΠΑΛ που επιλέχθηκαν.
- Έγινε συμπλήρωση ερωτηματολογίων (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς την παρουσία συνεντευκτή).
- Ακολούθησε συγκέντρωση ερωτηματολογίων μετά τη συμπλήρωση σε διαφορετική χρονική στιγμή.

Κατά συνέπεια εφαρμόστηκε στρωματοποιημένη κατά συστάδες δειγματοληψία με συστάδα κάθε σχολική μονάδα, στρώμα τον διαχωρισμό των ΕΠΑΛ ανά τομέα ειδίκευσης και επιλογή δειγματοληπτικών μονάδων από το σύνολο των επιλεγμένων συστάδων.

3.4 Τελικό δείγμα

Το σύνολο των ΕΠΑΛ της Μαγνησίας διαχωρίζονται σε:

Τομέας	1 ^ο ΒΟΛΟΥ	2 ^ο ΒΟΛΟΥ	3 ^ο ΒΟΛΟΥ	1 ^ο ΝΕΑΣ ΙΩ- ΝΙΑΣ	2 ^ο ΝΕΑΣ ΙΩ- ΝΙΑΣ	ΕΠΑΣ Ν ΙΩΝΙΑΣ	4 ^ο Ν. ΙΑΝΙΑΣ	1 ^ο ΑΛΛΗΥΡΟΥ	ΑΓΡΙΑΣ	ΒΕΛΕΣΤΙΝΟΥ	ΣΚΟΠΕΛΟΥ
Πληροφορικής	✓	✓			✓			✓	✓		
Οικονομικών και διοικητι- κών υπηρεσιών	✓	✓							✓	✓	✓
Εφαρμοσμένων τεχνών		✓		✓							
Γεωπονίας τροφίμων και περιβάλλοντος			✓								
Υγείας πρόνοι- ας			✓			✓					
Μηχανολογίας				✓		✓	✓	✓			
Οχημάτων				✓		✓	✓	✓			
Δομικών έργων				✓			✓				
Ηλεκτρολογίας					✓	✓	✓				
Ηλεκτρονικής					✓			✓			
Αισθητικής						✓					

Για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκαν τα ΕΠΑΛ Βόλου και Ν. Ιωνίας, διότι με αυτά έχουν καλυφθεί όλοι οι τομείς ειδικοτήτων που λειτουργούν στον νομό Μαγνησίας. Με αυτό τον τρόπο συμμετείχαν στο δείγμα εκπαιδευτικοί από 7 των 11 ΕΠΑΛ της περιοχής. Επιλέχθηκε ο τρόπος της προσωπικής επίδοσης του ερωτηματολογίου στον χώρο του σχολείου και η κατ' ιδίαν επεξήγηση των όσων ζητούνται για να υπάρχει άμεση συνεργασία και να δοθεί η δυνατότητα να συμμετέχουν όσο γίνεται περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Δεν προτιμήθηκε άλλος τρόπος, όπως η προσωπική συνέντευξη για να μπορέσουμε να έχουμε μεγαλύτερο δείγμα. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα σε ό,τι αφορά την επαφή, τη διανομή, την επικοινωνία και την επιστροφή των απαντημένων ερωτηματολογίων. Το τελικό μέγεθος δείγματος είναι

139 ερωτηματολόγια. Συνολικά απεστάλησαν 160 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 139. Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική (86,8%) δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (παράδοση ερωτηματολογίων και συλλογή μετά την συμπλήρωσή τους σε διαφορετική χρονική στιγμή από την ημέρα παράδοσης) και της διαδικασίας συμπλήρωσης (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς την παρουσία συνεντευκτή). Επίσης, το δείγμα αντιπροσωπεύει το 42% των εκπαιδευτικών του συνόλου του πληθυσμού των ΕΠΙΑΛ της περιοχής. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι ήταν περίπου 10 λεπτά.

3.5 Εργαλείο συλλογής

Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε δύο ενότητες:

- Ενότητα Α: ερωτήσεις δημογραφικών και λοιπών στοιχείων.
- Ενότητα Β: ερωτήσεις στάσεων και απόψεων που αφορούν τις πολιτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από 3 υποενότητες.

Πιο συγκεκριμένα, η **ενότητα Α** αποτελούταν από ένα σύνολο 9 κλειστών ερωτήσεων, όπου ζητείται από τους ερωτώμενους να καταγράψουν στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματικές σπουδές, συμπληρωματικές σπουδές, μάθημα διδασκαλίας, έτη προϋπηρεσίας, τομέας προϋπηρεσίας και διάρκεια προϋπηρεσίας στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Στην **ενότητα Β** υπήρχαν 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αναφέρονται στην περιγραφή και εκτίμηση των τριών ακόλουθων παραγόντων: α) άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, β) σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και γ) ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι ερωτήσεις που αφορούν τους παραπάνω παράγοντες παραθέτονται σε τρεις αντίστοιχες ενότητες. Σε αυτές τις ερωτήσεις-δηλώσεις ο ερωτώμενος καλείται να αξιολογήσει τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας του. Η αξιολόγηση κάθε ερώτησης γίνεται με τη χρήση της 6-βάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, το 2 στο ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ, το 3 στο ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ, το 4 στο ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝ ΜΕΡΕΙ, το 5 στο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ και το 6 στο ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ. Προφανώς από την κατασκευή του εργαλείου και τη δομή της κλίμακας υπάρχει σαφέστατος διαχωρισμός σε διαφωνία και συμφωνία με ενδιάμεση τιμή το 3,5.

Επίπεδο σημαντικότητας: $\alpha = 0,05$

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 139 άτομα. Από αυτά το 54,7% ήταν άνδρες και το 45,3% γυναίκες. Η κύρια ηλικιακή ομάδα είναι αυτή μεταξύ 41-50 με ποσοστό εμφάνισης 54,3%. Αντίθετα υποεκπροσωπούνται οι μικρές και μεγάλες ηλικίες. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση το 83,6% των ερωτηθέντων είναι έγγαμοι, με τους άγαμους να εμφανίζουν ποσοστό 11,2%. Η μέση τιμή του αριθμού παιδιών για εκείνους που δήλωσαν ότι έχουν παιδιά είναι 2,11 παιδιά με μέγιστη τιμή τα 4 παιδιά. Αναφορικά με τις επαγγελματικές σπουδές, το 65,7% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ το υπόλοιπο 34,3% δήλωσε απόφοιτοι ΤΕΙ. Εξετάζοντας το μάθημα διδασκαλίας, το 59,7% των εκπαιδευτικών που μετείχε στην έρευνα, δήλωσε ότι διδάσκει μάθημα ειδικότητας και το 40,3% μάθημα γενικής παιδείας.

Εξετάζοντας τις συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (41,7%) δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει παιδαγωγικό πρόγραμμα ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ. Το επόμενο ποσοστό εμφανίζεται στην κατηγορία ΜΔΕ, όπου το 15,1% των ατόμων δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει αντίστοιχο πρόγραμμα. Όμοιο ποσοστό εμφανίζεται στο ΑΕΙ ως δεύτερο πτυχίο για το 14,4% των ατόμων. Όλες οι υπόλοιπες περιπτώσεις εμφανίζουν ποσοστά επιλογής μικρότερα του 10%. Αναφορικά με την πιστοποίηση επάρκειας ξένης γλώσσας και χειρισμού Η/Υ, το 50,4% και το 65,5% αντίστοιχα των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι διαθέτουν πιστοποιημένη γνώση.

Τέλος, αναφορικά με την προϋπηρεσία η κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης είναι αυτή μεταξύ 11-25 ετών με ποσοστό 61,6%. Η προϋπηρεσία αυτή έχει αποκτηθεί σε λύκειο για τους περισσότερους, καθώς το 64% αυτών έχει υπηρετήσει στο παρελθόν σε λύκειο. Επίσης, το 49,6% δηλώνει ότι έχει προϋπηρεσία και σε γυμνάσιο. Μόνο το 8,6% έχει υπηρετήσει στη διεύθυνση/γραφείο. Τέλος, η μέση τιμή της προϋπηρεσίας σε τεχνικοεπαγγελματικό λύκειο εκτιμάται σε 11,98 έτη με ελάχιστη το πρώτος έτος και μέγιστη τα 31 έτη. Αναλυτικά ακολουθούν πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών μαζί με τα αντίστοιχα γραφήματα:

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	76	54,7	54,7	54,7
	Γυναίκα	63	45,3	45,3	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	2	1,4	1,4	1,4
	31-40	35	25,2	25,4	26,8
	41-50	75	54,0	54,3	81,2
	51-60	25	18,0	18,1	99,3
	61+	1	,7	,7	100,0
	Total	138	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		139	100,0		

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	15	10,8	11,2	11,2
	Έγγαμος/η	112	80,6	83,6	94,8
	Άλλο	7	5,0	5,2	100,0
	Total	134	96,4	100,0	
Missing	System	5	3,6		
Total		139	100,0		

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αριθμός παιδιών	80	1	4	2,11	,827
Valid N (listwise)	80				

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχιούχος ΤΕΙ	47	33,8	34,3	34,3
	Πτυχιούχος ΑΕΙ	90	64,7	65,7	100,0
	Total	137	98,6	100,0	
Missing	System	2	1,4		
Total		139	100,0		

Διδάσκετε Μάθημα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γενικής Παιδείας	50	36,0	40,3	40,3
	Ειδικότητας	74	53,2	59,7	100,0
	Total	124	89,2	100,0	
Missing	System	15	10,8		
	Total	139	100,0		

Άλλες σπουδές	ναι	όχι
Παιδαγωγική Ακαδημία	7,2	92,8
Τμήμα ΑΕΙ (εσωτερικού-εξωτερικού)	14,4	85,6
Τμήμα ΤΕΙ	7,2	92,8
ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ	41,7	58,3
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	15,1	84,9
Διδακτορικό δίπλωμα	2,2	97,8
Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα	50,4	49,6
Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ	65,5	34,5

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3 έτη	7	5,0	5,1	5,1
	4-10 έτη	33	23,7	23,9	29,0
	11-25 έτη	85	61,2	61,6	90,6
	26 + έτη	13	9,4	9,4	100,0
	Total	138	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		139	100,0		



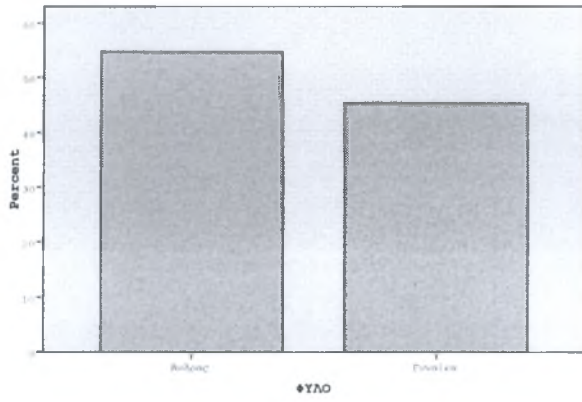
Έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν σε:	ναι	όχι
Γυμνάσιο	49,6	50,4
Λύκειο	64,0	36,0
Διεύθυνση / γραφείο	8,6	91,4

Descriptive Statistics

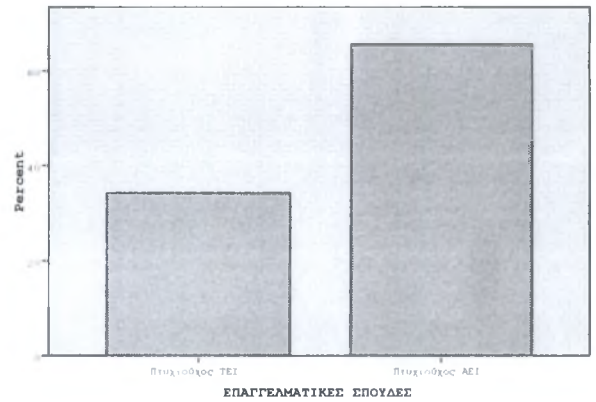
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ σε τε- χικοεπαγγελματικό σχο- λείο	125	1,00	31,00	11,9808	6,87000
Valid N (listwise)	125				

Bar Chart

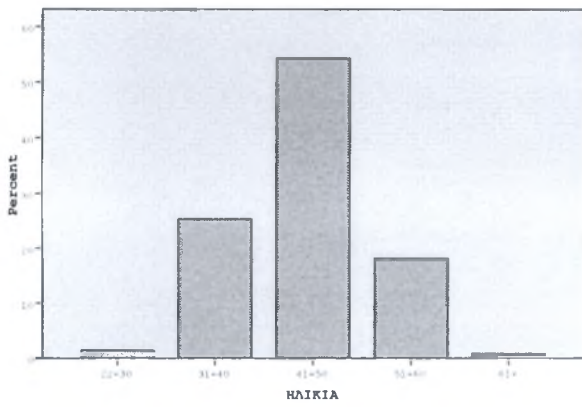
ΦΥΛΟ



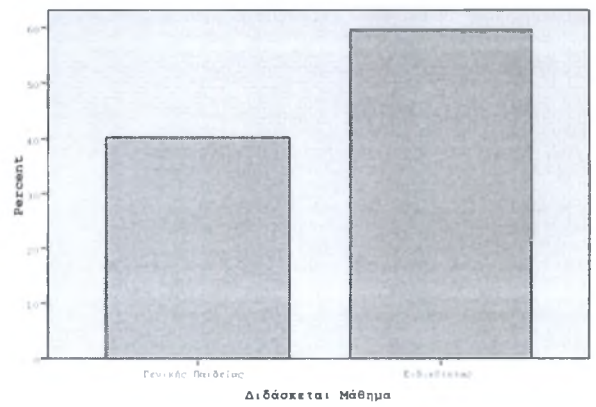
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΟΥΔΕΣ



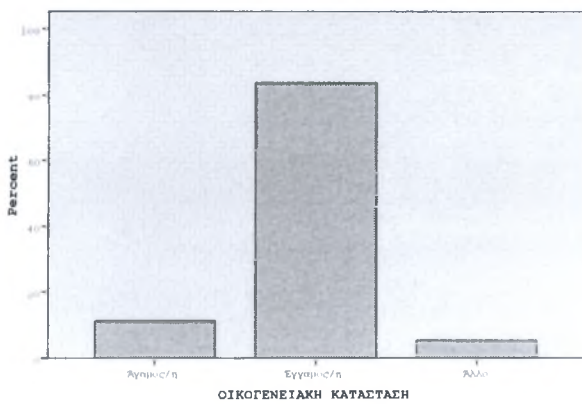
ΗΛΙΚΙΑ



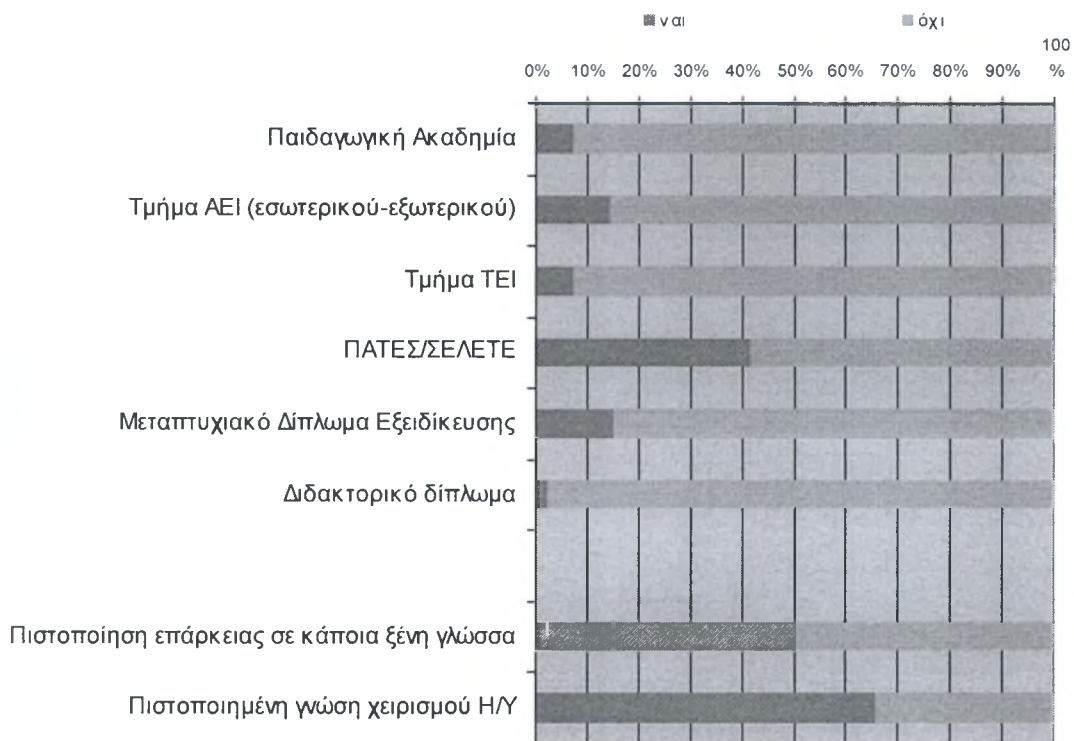
Διδάσκειται Μάθημα



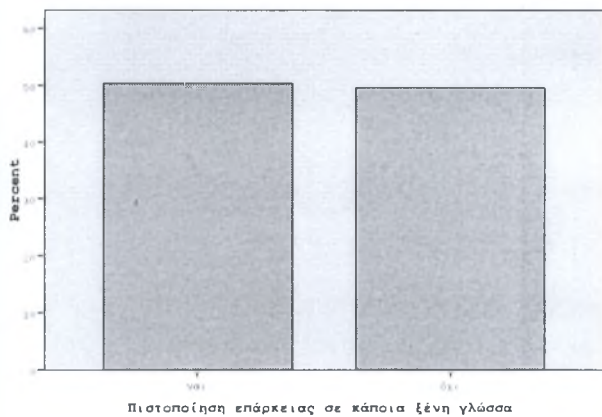
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ



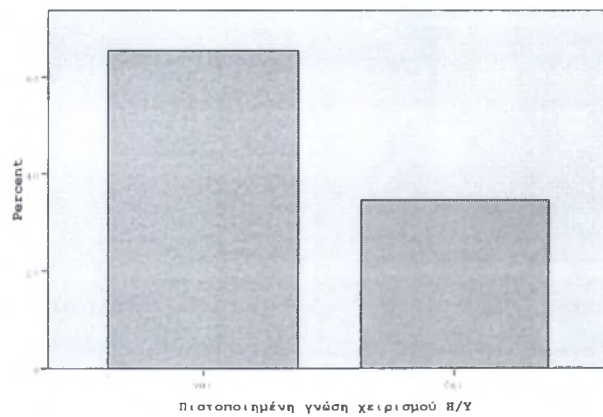
άλλη εκπαίδευση :

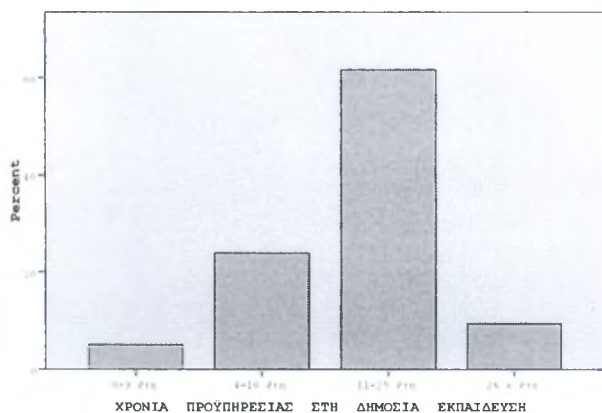


Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα

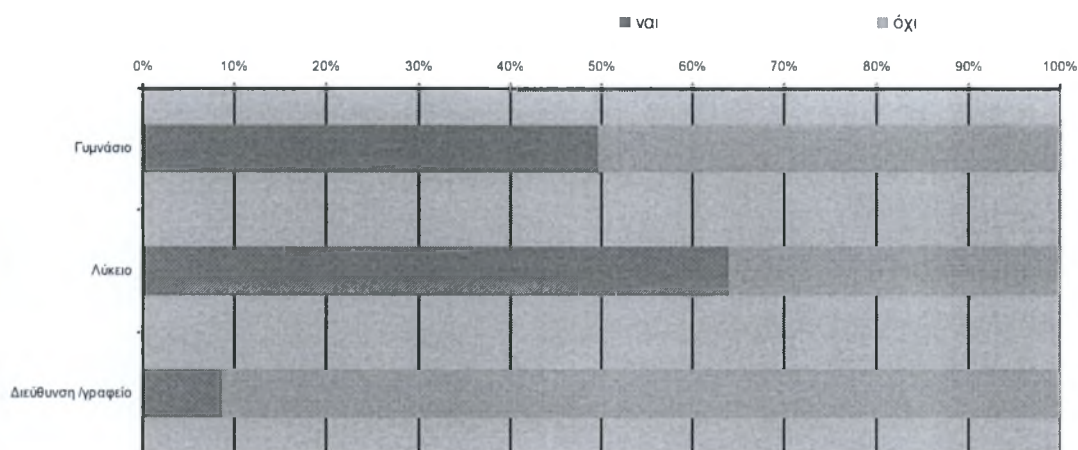


Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ





έχετε υπηρετήσει σε :



4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στις παρακάτω ενότητες γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αναλυτικά περιλαμβάνεται:

Ενότητα 1: Υπολογισμός κατανομών ποσοστών και μέσων τιμών των απαντήσεων των 21 ερωτήσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε ομάδες ερωτήσεων ανά παράμετρο.

Ενότητα 2: Έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων προσδιορισμού των παραμέτρων. Δημιουργία τριών νέων σύνθετων συνεχών μεταβλητών, μία ανά παράμετρο. Οι μεταβλητές δημιουργούνται από τη μέση τιμή των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων. Ακολουθεί παρουσίαση των μέσων τιμών των μεταβλητών. Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών.

Ενότητα 3: Έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματικές σπουδές, συμπλη-

ρωματικές σπουδές, μάθημα διδασκαλίας και προϋπηρεσία. Για τον παραπάνω έλεγχο γίνεται:

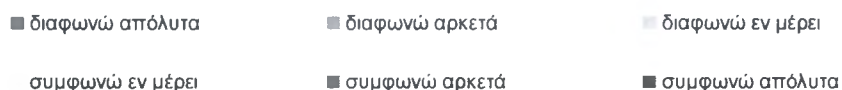
- εφαρμογή t test στην περίπτωση του ελέγχου της εξάρτησης μιας διακριτής μεταβλητής με δύο κατηγορίες απαντήσεων (διαχωρισμός δείγματος σε δύο υποπληθυσμούς) με τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας (περιπτώσεις ελέγχου με φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματικές σπουδές, συμπληρωματικές σπουδές, μάθημα διδασκαλίας).
- εφαρμογή ANOVA στην περίπτωση αντίστοιχων ελέγχων με διακριτές μεταβλητές με άνω των δύο κατηγοριών απαντήσεων (περιπτώσεις ελέγχου με ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας).
- και με πίνακα συσχέτισης και υπολογισμό του δείκτη Pearson R για τον έλεγχο της σχέσης με προϋπηρεσία σε ΕΠΑΛ και τις σύνθετες μεταβλητές.

Ενότητα 1

Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατανομές των ποσοστών και οι μέσες τιμές των απαντήσεων για το σύνολο των μεταβλητών:

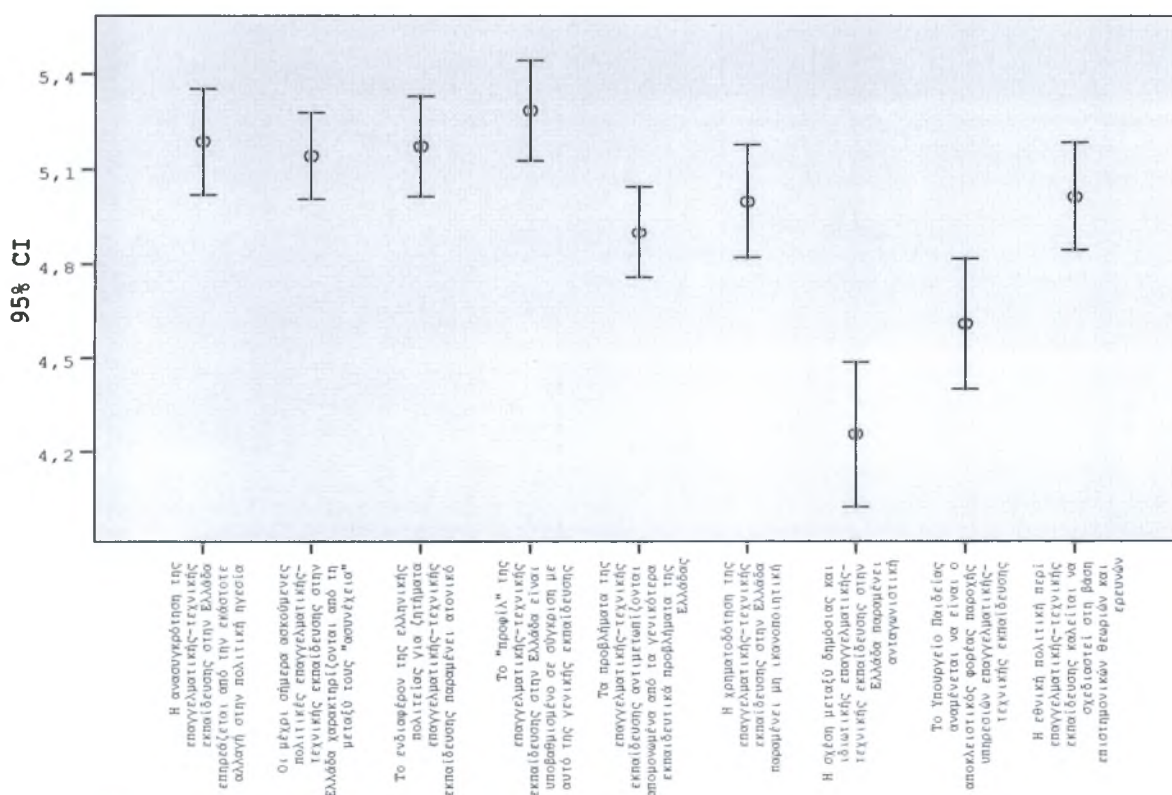
Α. Άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
Η ανασυγκρότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάζεται από την εκάστοτε αλλαγή στην πολιτική ηγεσία	2,2	,7	2,9	10,1	39,9	44,2
Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από τη μεταξύ τους "ασυνέχεια"		,7	1,5	15,3	46,7	35,8
Το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης παραμένει ατομικό		1,5	2,9	16,8	35,8	43,1
Το "προφίλ" της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι υποβαθμισμένο σε σύγκριση με αυτό της γενικής εκπαίδευσης		1,4	3,6	11,5	32,4	51,1
Τα προβλήματα της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται απομονωμένα από τα γενικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα της Ελλάδας		1,4	2,9	28,1	41,7	25,9
Η χρηματοδότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική		,7	10,8	16,5	30,2	41,7
Η σχέση μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει ανταγωνιστική	2,9	11,6	8,7	31,9	24,6	20,3
Το Υπουργείο Παιδείας αναμένεται να είναι ο αποκλειστικός φορέας παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης	,7	5,8	10,9	22,5	30,4	29,7
Η εθνική πολιτική περί επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλείται να σχεδιαστεί στη βάση επιστημονικών θεωριών και ερευνών		2,2	3,6	22,3	30,9	41,0



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η ανασυγκρότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάζεται από την εκάστοτε αλλαγή στην πολιτική ηγεσία	138	1	6	5,17	1,025
Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από τη μεταξύ τους "ασυνέχεια"	137	2	6	5,15	,785
Το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης παραμένει ατονικό	137	2	6	5,16	,909
Το "προφίλ" της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι υποβαθμισμένο σε σύγκριση με αυτό της γενικής εκπαίδευσης	139	2	6	5,28	,909
Τα προβλήματα της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται απομονωμένα από τα γενικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα της Ελλάδας	139	2	6	4,88	,880
Η χρηματοδότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική	139	2	6	5,01	1,042
Η σχέση μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει ανταγωνιστική	138	1	6	4,25	1,350
Το Υπουργείο Παιδείας αναμένεται να είναι ο αποκλειστικός φορέας παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης	138	1	6	4,65	1,218
Η εθνική πολιτική περί επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλείται να σχεδιαστεί στη βάση επιστημονικών θεωριών και ερευνών	139	2	6	5,05	,988
Valid N (listwise)	133				



Καταρχήν αξίζει να επισημανθεί ότι τα αποσπάσματα που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν δεν είναι ουδέτερα ως προς τη διατύπωσή τους. Η χρήση φράσεων, όπως «πολιτική ασυνέχεια», «ατονικό ενδιαφέρον», «υποβάθμιση», «απομονωμένη αντιμετώπιση», «μη ικανοποιητική χρηματοδότηση», εμφανίζουν τον συγκεκριμένο παράγοντα από τη σκοπιά της αρνητικής κριτικής. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτώμενοι καλούνται να πάρουν θέση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με τα αποσπάσματα που αξιολόγησε, καθώς τα ποσοστά της κλίμακας που αφορά τις απαντήσεις που δηλώνουν συμφωνία είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μεγαλύτερα του 75%.

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές και συγκρίνοντας αυτές με την τιμή 3,5, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες. Σε 6 από τις 9 ερωτήσεις η μέση τιμή εκτιμάται μεγαλύτερη της τιμής 5, γεγονός που φανερώνει αρκετά μεγάλη έως απόλυτη συμφωνία.

Τα αποσπάσματα με τη μικρότερη τιμή συμφωνίας ήταν: α) Η σχέση μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει ανταγωνιστική και β) Το Υπουργείο Παιδείας αναμένεται να είναι ο αποκλειστικός φορέας παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης. Και σε αυτές όμως τις περιπτώσεις η μέση τιμή ήταν μεγαλύτερη του 4.

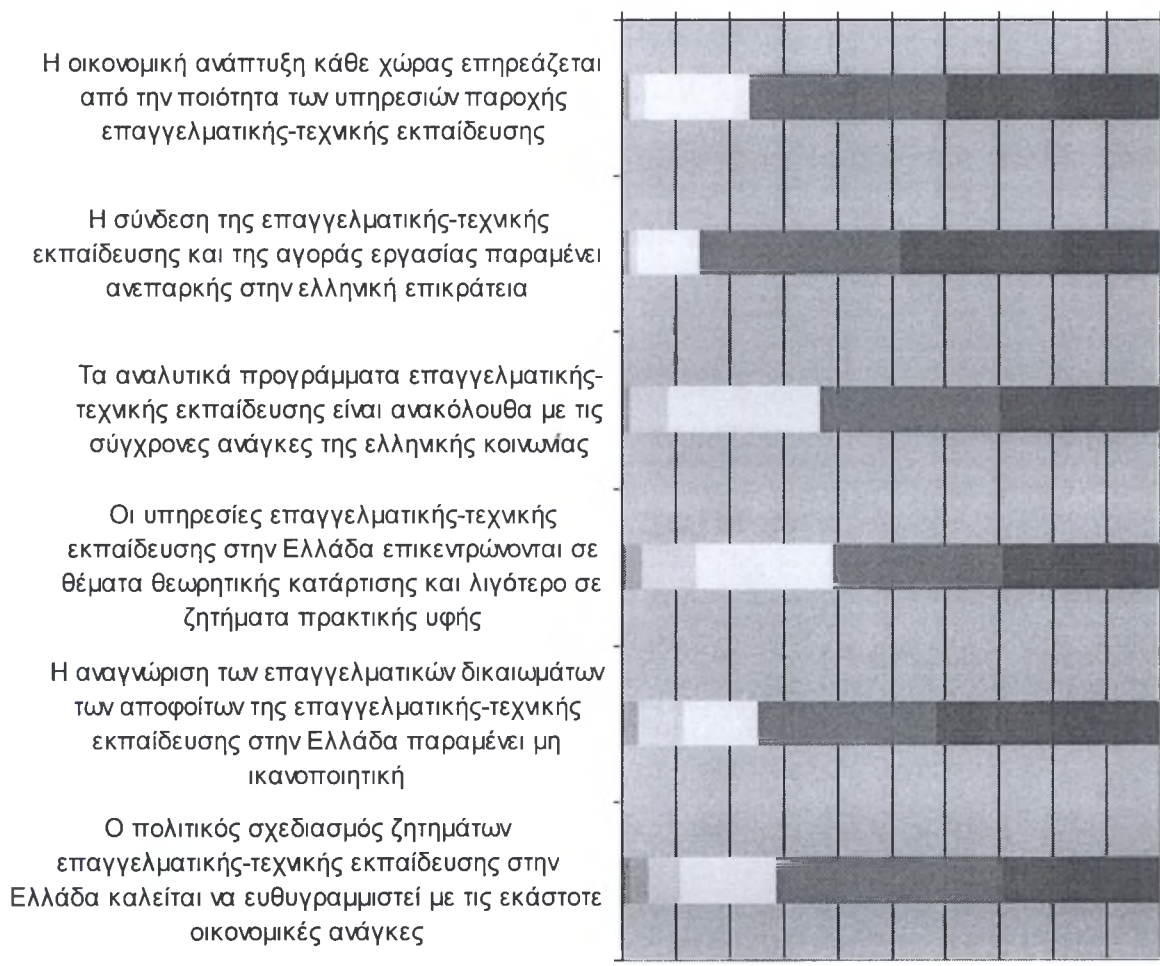
Β. Σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
Η οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας επηρεάζεται από την ποιότητα των υπηρεσιών παροχής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης		1,4	2,9	19,4	36,7	39,6
Η σύνδεση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας παραμένει ανεπαρκής στην ελληνική επικράτεια		1,4	1,4	11,5	37,4	48,2
Τα αναλυτικά προγράμματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης είναι ανακόλουθα με τις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας		1,4	7,2	28,1	33,1	30,2
Οι υπηρεσίες επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επικεντρώνονται σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης και λιγότερο σε ζητήματα πρακτικής υφής	,7	2,9	10,1	25,2	31,7	29,5
Η αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική		2,9	8,6	13,7	33,1	41,7
Ο πολιτικός σχεδιασμός ζητημάτων επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καλείται να ευθυγραμμιστεί με τις εκάστοτε οικονομικές ανάγκες	1,4	3,6	5,8	18,0	41,7	29,5

διαφωνώ απόλυτα
 διαφωνώ αρκετά
 διαφωνώ εν μέρει

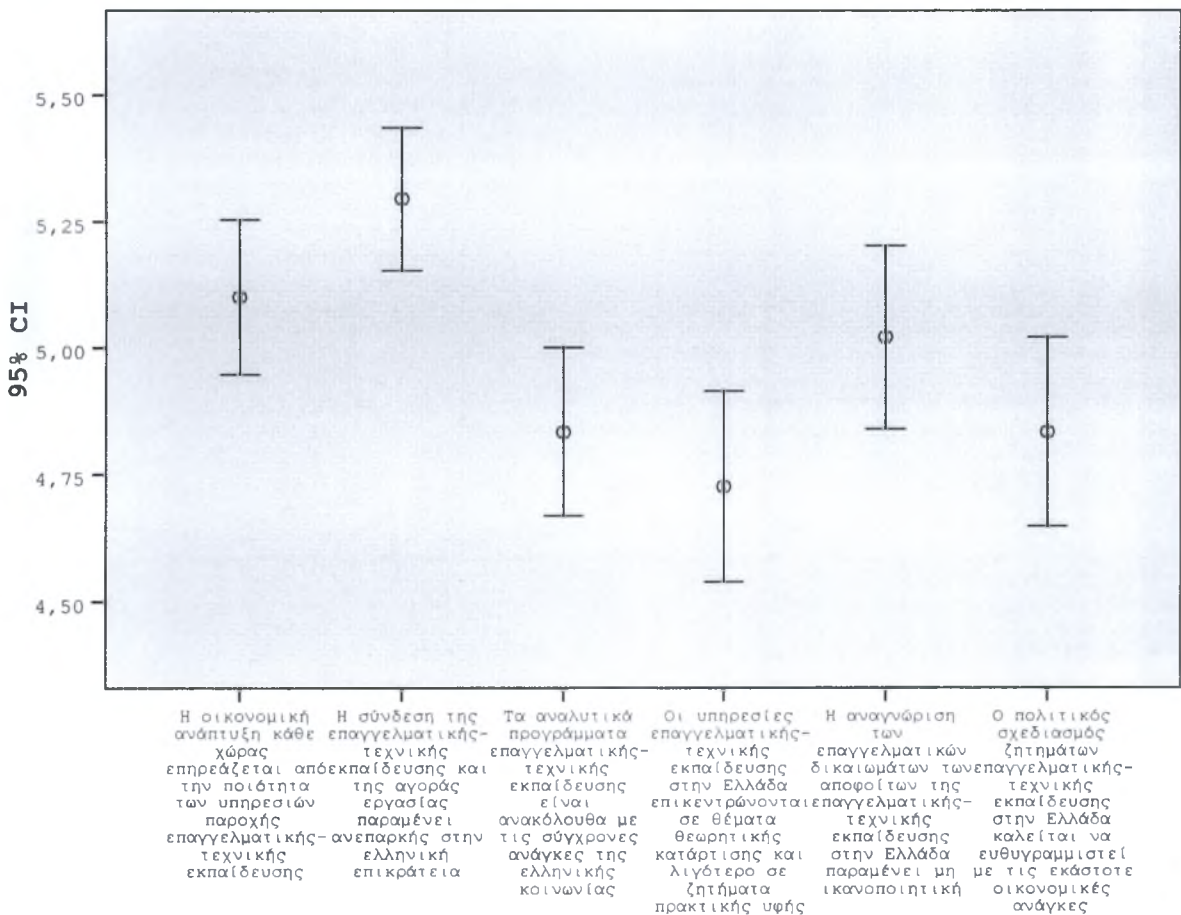
συμφωνώ εν μέρει
 συμφωνώ αρκετά
 συμφωνώ απόλυτα

10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
 0% % % % % % % % % %



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας επηρεάζεται από την ποιότητα των υπηρεσιών παροχής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης	139	2	6	5,10	,911
Η σύνδεση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας παραμένει ανεπαρκής στην ελληνική επικράτεια	139	2	6	5,29	,838
Τα αναλυτικά προγράμματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης είναι ανακόλουθα με τις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας	139	2	6	4,83	,990
Οι υπηρεσίες επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επικεντρώνονται σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης και λιγότερο σε ζητήματα πρακτικής υφής	139	1	6	4,73	1,122
Η αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική	139	2	6	5,02	1,080
Ο πολιτικός σχεδιασμός ζητημάτων επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καλείται να ευθυγραμμιστεί με τις εκάστοτε οικονομικές ανάγκες	139	1	6	4,83	1,114
Valid N (listwise)	139				

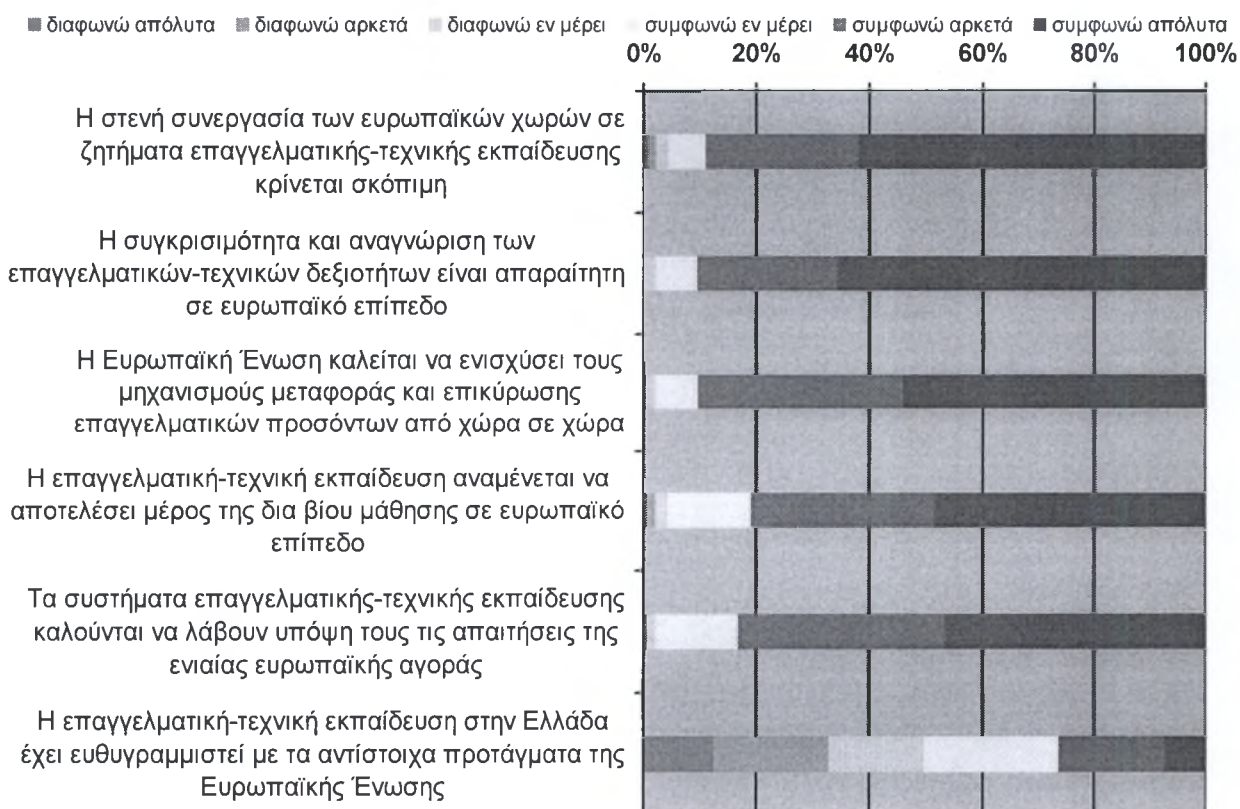


Όπως και προηγουμένως είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα αποσπάσματα που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν δεν είναι ουδέτερα ως προς τη διατύπωσή τους. Η χρήση φράσεων, όπως «ανεπαρκής σύνδεση», «ανακόλουθα προγράμματα» και «αναγνώριση μη ικανοποιητική», εμφανίζουν τον συγκεκριμένο παράγοντα από τη σκοπιά της αρνητικής κριτικής. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτώμενοι καλούνται να πάρουν θέση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με τα αποσπάσματα που αξιολόγησε, καθώς τα ποσοστά της κλίμακας που αφορά τις απαντήσεις που δηλώνουν συμφωνία είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μεγαλύτερα του 85%.

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές και συγκρίνοντας αυτές με την τιμή 3,5, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες. Σε 3 από τις 6 ερωτήσεις η μέση τιμή εκτιμάται μεγαλύτερη της τιμής 5, γεγονός που φανερώνει αρκετά μεγάλη έως απόλυτη συμφωνία. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι υψηλές και μεγαλύτερες του 4,5, γεγονός που, επίσης, τις κατατάσσει στην κατηγορία συμφωνώ αρκετά. Το απόσπασμα με τη μεγαλύτερη τιμή συμφωνίας 5,29 είναι το: «Η σύνδεση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας παραμένει ανεπαρκής στην ελληνική επικράτεια». Το απόσπασμα αυτό είναι, όμως, καθοριστικό, διότι προσεγγίζει περισσότερο την ουσία της παραμέτρου της ενότητας.

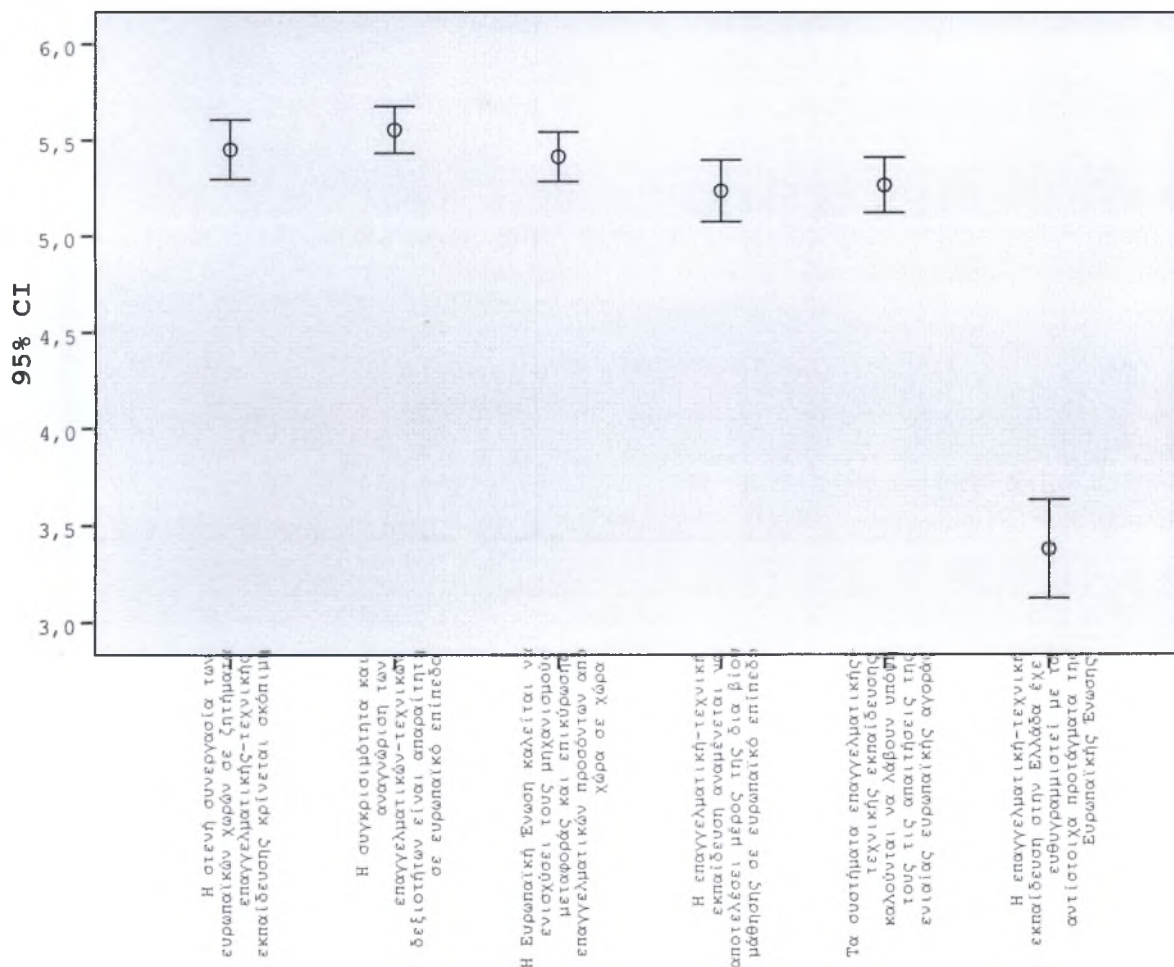
Γ. Ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
Η στενή συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών σε ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμη	,7	1,5	2,2	6,6	27,0	62,0
Η συγκρισιμότητα και αναγνώριση των επαγγελματικών-τεχνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη σε ευρωπαϊκό επίπεδο			2,2	7,3	24,8	65,7
Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να ενισχύσει τους μηχανισμούς μεταφοράς και επικύρωσης επαγγελματικών προσόντων από χώρα σε χώρα		,7	1,5	7,4	36,3	54,1
Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση αναμένεται να αποτελέσει μέρος της δια βίου μάθησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο	,7	1,5	2,2	14,7	32,4	48,5
Τα συστήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλούνται να λάβουν υπόψη τους τις απαιτήσεις της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς	,7		1,5	14,6	36,5	46,7
Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ευθυγραμμιστεί με τα αντίστοιχα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	12,4	20,4	16,8	24,1	19,0	7,3



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η στενή συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών σε ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμη	137	1	6	5,44	,914
Η συγκρισιμότητα και αναγνώριση των επαγγελματικών-τεχνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη σε ευρωπαϊκό επίπεδο	137	3	6	5,54	,728
Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να ενισχύσει τους μηχανισμούς μεταφοράς και επικύρωσης επαγγελματικών προσόντων από χώρα σε χώρα	135	2	6	5,41	,757
Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση αναμένεται να αποτελέσει μέρος της δια βίου μάθησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο	136	1	6	5,22	,964
Τα συστήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλούνται να λάβουν υπόψη τους τις απαιτήσεις της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς	137	1	6	5,26	,851
Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ευθυγραμμιστεί με τα αντίστοιχα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	137	1	6	3,39	1,491
Valid N (listwise)	135				



Σε αντίθεση με τις προηγούμενες ενότητες ερωτήσεων, τα αποσπάσματα που οι εκπαιδευτικοί καλούνται τώρα να αξιολογήσουν, δεν είναι πάλι ουδέτερα ως προς τη διατύπωσή τους. Ωστόσο, οι φράσεις που χρησιμοποιούνται εμφανίζουν τον συγκεκριμένο παράγοντα από τη σκοπιά της θετικής κριτικής. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτώμενοι καλούνται να πάρουν θέση.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με τα αποσπάσματα που αξιολόγησε, καθώς τα ποσοστά της κλίμακας που αφορά τις απαντήσεις που δηλώνουν συμφωνία είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μεγαλύτερα του 97%. Εξαιρέση αποτελεί η αξιολόγηση της τελευταίας μεταβλητής, η οποία εμφανίζεται μοιρασμένη ως προς τις απαντήσεις στις δύο πλευρές της κλίμακας (49,9% διαφωνία και 50,4% συμφωνία), καταδεικνύοντας την απόσταση μεταξύ των ευρωπαϊκών πολιτικών και των δύο προηγούμενων παραμέτρων.

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές και συγκρίνοντας αυτές με την τιμή 3,5, παρατηρείται ότι στις πέντε περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες. Στις πέντε αυτές ερωτήσεις η μέση τιμή εκτιμάται μεγαλύτερη της τιμής 5, γεγονός που φανερώνει αρκετά μεγάλη έως απόλυτη συμφωνία. Στην περίπτωση, όμως, που αυτό δεν συμβαίνει η μέση τιμή είναι 3,39, γεγονός που φανερώνει ότι δεν υπάρχει σαφέστατα διαμορφωμένη θέση μεταξύ των εκπαιδευτικών για το αν «η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ευθυγραμμιστεί με τα αντίστοιχα προστάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

Ενότητα 2

Έλεγχος αξιοπιστίας:

Η ανάλυση αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τους αποτελούν και οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Ουσιαστικά αφορά και εφαρμόζεται σε πλήθος μεταβλητών, εκτιμώντας τη συνέπεια των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού.

Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού. Οι περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κοινή κλίμακα σε ομάδες ερωτήσεων, οι οποίες προσδιορίζουν κάποιο χαρακτηριστικό, είναι: α) άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, β) σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και γ) ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εφαρμόζοντας την ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στις τρεις παραπάνω ομάδες ερωτήσεων, προκύπτει:

A. Άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,625	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η ανασυγκρότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάζεται από την εκάστοτε αλλαγή στην πολιτική ηγεσία	39,38	16,708	,419	,570
Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από τη μεταξύ τους "ασυνέχεια"	39,43	17,701	,399	,582
Το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης παραμένει ατονικό	39,40	15,832	,589	,531
Το "προφίλ" της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι υποβαθμισμένο σε σύγκριση με αυτό της γενικής εκπαίδευσης	39,29	17,645	,323	,594
Τα προβλήματα της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται απομονωμένα από τα γενικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα της Ελλάδας	39,67	17,269	,428	,573
Η χρηματοδότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική	39,57	17,474	,280	,604
Η σχέση μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει ανταγωνιστική	40,32	18,718	,038	,685
Το Υπουργείο Παιδείας αναμένεται να είναι ο αποκλειστικός φορέας παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης	39,96	16,673	,284	,606
Η εθνική πολιτική περί επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλείται να σχεδιαστεί στη βάση επιστημονικών θεωριών και ερευνών	39,56	18,112	,222	,617

B. Σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,685	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας επηρεάζεται από την ποιότητα των υπηρεσιών παροχής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης	24,71	11,264	,374	,657
Η σύνδεση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας παραμένει ανεπαρκής στην ελληνική επικράτεια	24,52	11,194	,444	,639
Τα αναλυτικά προγράμματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης είναι ανακόλουθα με τις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας	24,98	9,891	,565	,593
Οι υπηρεσίες επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επικεντρώνονται σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης και λιγότερο σε ζητήματα πρακτικής υφής	25,09	10,152	,416	,644
Η αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική	24,79	10,369	,410	,646
Ο πολιτικός σχεδιασμός ζητημάτων επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καλείται να ευθυγραμμιστεί με τις εκάστοτε οικονομικές ανάγκες	24,98	10,847	,313	,681

Γ. Ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,641	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η στενή συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών σε ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμη	24,85	8,545	,571	,524
Η συγκρισιμότητα και αναγνώριση των επαγγελματικών-τεχνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη σε ευρωπαϊκό επίπεδο	24,75	9,309	,591	,542
Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να ενισχύσει τους μηχανισμούς μεταφοράς και επικύρωσης επαγγελματικών προσόντων από χώρα σε χώρα	24,89	9,443	,517	,559
Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση αναμένεται να αποτελέσει μέρος της δια βίου μάθησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο	25,07	8,779	,489	,553
Τα συστήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλούνται να λάβουν υπόψη τους τις απαιτήσεις της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς	25,04	9,469	,428	,580
Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ευθυγραμμιστεί με τα αντίστοιχα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	26,93	9,935	,025	,805

Η αξιοπιστία των στοιχείων και των τριών ενοτήτων ερωτήσεων είναι: α) άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: 0,625, β) σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας: 0,685 και γ) ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής: 0,641 και βελτιώνεται σε 0,805 με την αφαίρεση της τελευταίας ερώτησης.

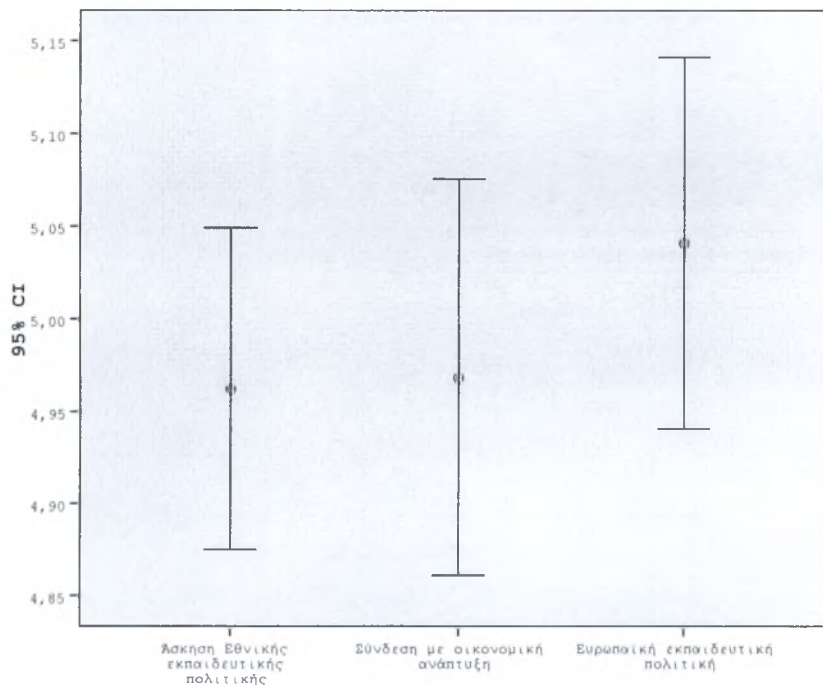
Οι ομάδες των ερωτήσεων διαθέτουν μέτρια αξιοπιστία, διότι ο άλφα συντελεστής κρίνεται ικανοποιητικός κοντά στο 0,7 και πάνω. Επίσης, σε μία περίπτωση (ενότητα 3) που ο συντελεστής είναι χαμηλός, αυτός βελτιώνεται με την αφαίρεση ενός στοιχείου.

Παρουσίαση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών

Δημιουργία τριών νέων σύνθετων συνεχών μεταβλητών. Ακολουθούν μέσες τιμές, διασπορές, των σύνθετων μεταβλητών για το σύνολο του πληθυσμού.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	139	3,44	6,00	4,9579	,51792
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	139	3,00	6,00	4,9688	,63213
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	137	3,00	6,00	5,0411	,59280
Valid N (listwise)	137				



Από την κατασκευή των μεταβλητών διαφαίνεται ότι η ελάχιστη τιμή τους είναι το 1 και η μέγιστη το 6. Επίσης, είναι προφανές ότι η τιμή 3,5 είναι η διάμεσος στο παραπάνω εύρος τιμών. Όπως ήταν αναμενόμενο από την προηγούμενη επιμέρους παρουσίαση των ερωτήσεων ανά παράμετρο, και οι 3 νέες μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλές μέσες τιμές. Και στις τρεις περιπτώσεις οι μέσες τιμές προσεγγίζουν την τιμή 5. Αυτό σημαίνει ότι ως προς τις τρεις παραμέτρους που οι τρεις μεταβλητές εκπροσωπούν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό και ειδικότερα κατατάσσονται στην κατηγορία συμφωνώ αρκετά. Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ανά ζεύγη (paired t test), προκύπτει ότι οι μέσες τιμές δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά και άρα οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον ίδιο τρόπο και στις τρεις περιπτώσεις.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	4,9579	139	,51792	,824
	Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	4,9688	139	,63213	
Pair 2	Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	4,9622	137	,51612	,192
	Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	5,0411	137	,59280	
Pair 3	Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	4,9684	137	,63546	,259
	Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	5,0411	137	,59280	

Εξετάζοντας την σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών εφαρμόζουμε πίνακα συνάφειας και υπολογίζουμε τον δείκτη συσχέτισης pearson R. Προκύπτει:

		Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Pearson Correlation	1	,508(**)	,196(*)
	Sig. (2-tailed)		,000	,022
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Pearson Correlation		1	,253(**)
	Sig. (2-tailed)			,003
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της σχέσης βαθμολόγησης των τριών παραμέτρων μεταξύ τους. Εξετάζοντας, ειδικότερα, τους δείκτες R προκύπτει ότι η μεγαλύτερη σχέση εμφανίζεται μεταξύ της βαθμολόγησης της εθνικής πολιτικής και της βαθμολόγησης της σύνδεσης με την οικονομική ανάπτυξη ($R=0,508$). Η σχέση αυτή

είναι θετική, κάτι που σημαίνει ότι η τάση για συμφωνία με τα αποσπάσματα του ενός παράγοντα σχετίζεται με συμφωνία στα αποσπάσματα του άλλου παράγοντα και αντίστροφα. Οι υπόλοιπες σχέσεις -αν και στατιστικά σημαντικές- δεν είναι τόσο ισχυρές.

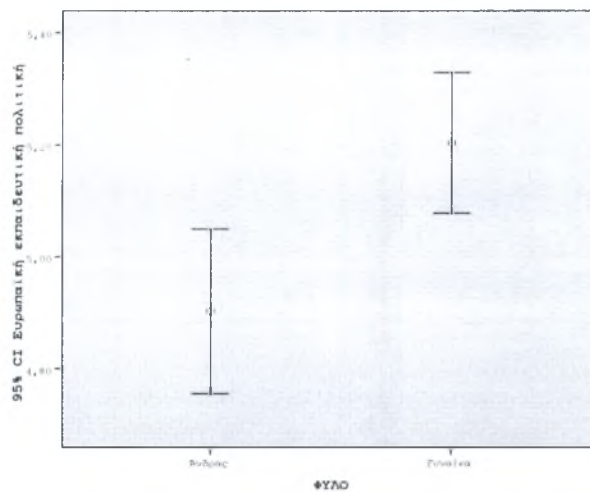
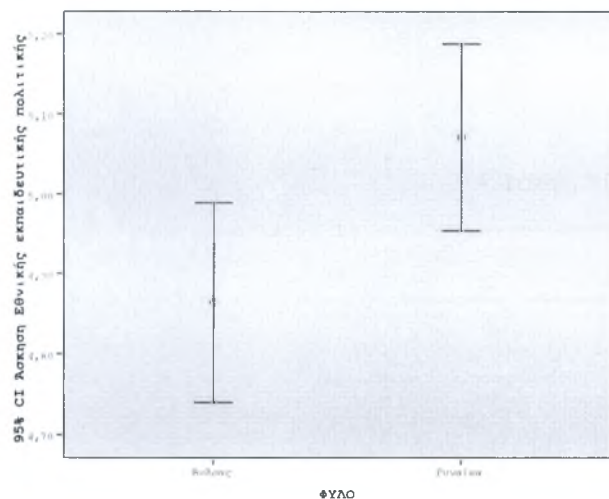
Ενότητα 3

Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών στα δύο φύλα

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσω τιμών ανά παράγοντα με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά φύλο, προκύπτει:

Group, Statistics

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Άνδρας	76	4,8644	,54437	,019
	Γυναίκα	63	5,0707	,46359	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Άνδρας	76	4,8969	,64863	,141
	Γυναίκα	63	5,0556	,60538	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Άνδρας	74	4,9027	,63288	,003
	Γυναίκα	63	5,2037	,49950	



Από την εφαρμογή του t test προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται στον παράγοντα «Άσκηση εθνικής πολιτικής» και στον παράγοντα «Ευρωπαϊκή πολιτική». Πιο συγκεκριμένα, και στις δύο αυτές περιπτώσεις όπου το φύλο επηρεάζει τη βαθμολόγηση των παραγόντων σχετικά με τη συμφωνία ή διαφωνία ως προς την αξιολόγηση των αντίστοιχων αποσπασμάτων, αν και οι μέσες τιμές δείχνουν συμφωνία, προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των παραγόντων για τους άνδρες είναι στατιστικά μικρότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες των γυναικών: (α) Εθνική πολιτική με ανδρών=4,86 και με γυναικών=5,07, β) Ευρωπαϊκή πολιτική με ανδρών=4,90, με γυναικών =5,20). Αυτό φανερώνει ότι στους δύο αυτούς παράγοντες οι άνδρες συμφωνούν σε μικρότερο σχετικά βαθμό από τις γυναίκες. Στην περίπτωση της αγοράς εργασίας οι μέσες τιμές μεταξύ των φύλων δεν διαφέρουν σημαντικά και άρα τα δύο φύλα συμπεριφέρονται με όμοιο τρόπο.

Εξέταση της συνάφειας των παραγόντων και της ηλικίας

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ANOVA ανά παράγοντα με σκοπό την αναζήτηση περαιτέρω διαφορετικών συμπεριφορών ανά ηλικία και προϋπηρεσία, προκύπτει:

ANOVA Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Sig.
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	31-40	35	4,8254	,49197	,095
	41-50	75	4,9600	,47606	
	51-60	25	5,1215	,65627	
	Total	135	4,9550	,52276	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	31-40	35	4,6810	,74247	,007
	41-50	75	5,0311	,56266	
	51-60	25	5,1467	,59184	
	Total	135	4,9617	,63805	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	31-40	34	4,9608	,50262	,492
	41-50	75	5,0422	,62246	
	51-60	24	5,1514	,64740	
	Total	133	5,0411	,59772	

Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη

Scheffe

ΗΛΙΚΙΑ	N	Subset for alpha = .05	
	1	2	1
31-40	35	4,6810	
41-50	75	5,0311	5,0311
51-60	25		5,1467

Από την εφαρμογή της ANOVA προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται στον παράγοντα «σύνδεση με την οικονομική ανάπτυξη». Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση όπου η ηλικία επηρεάζει τον βαθμό συμφωνίας, προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των παραγόντων για τις μικρότερες ηλικίες είναι μικρότερες και σταδιακά έως την αντίστοιχη μέση τιμή της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας. Κατά συνέπεια τα άτομα της μικρότερης ηλικίας, αν και γενικά συμφωνούν με τα αποσπάσματα που αξιολογούν τη σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας, ωστόσο συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό από τις υπόλοιπες ηλικίες. Ο βαθμός συμφωνίας αυξάνει με την άνοδο της ηλικίας. Εφαρμόζοντας πολλαπλές συγκρίσεις κατά scheffe, προκύπτει ότι η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των δύο ακραίων ηλικιακών ομάδων ($\mu[31-40]=4,68$ και $\mu[51-60]=5,14$).

Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών με την οικογενειακή κατάσταση

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά παράγοντα με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών, προκύπτει:

Group Statistics

	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Άγαμος/η	15	4,7259	,58323	,064
	Έγγαμος/η	112	4,9931	,51155	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Άγαμος/η	15	4,8222	,68274	,382
	Έγγαμος/η	112	4,9732	,61900	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Άγαμος/η	15	4,9333	,72320	,369
	Έγγαμος/η	110	5,0800	,57169	

Εξετάζοντας τις σημαντικότητες των t test προκύπτει ότι όλες είναι μεγαλύτερες του 0,05 και ως εκ τούτου σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμών των τριών σύνθετων μεταβλητών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση.

Σύγκριση τιμών των σύνθετων μεταβλητών με τις επαγγελματικές σπουδές και το μάθημα διδασκαλίας

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά παράγοντα με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών, προκύπτει:

Group Statistics

		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2- tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Πτυχιούχος ΤΕΙ		47	4,9867	,49056	,729
	Πτυχιούχος ΑΕΙ		90	4,9543	,53166	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Πτυχιούχος ΤΕΙ		47	5,1135	,62853	,061
	Πτυχιούχος ΑΕΙ		90	4,9000	,62601	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Πτυχιούχος ΤΕΙ		46	5,0580	,50088	,888
	Πτυχιούχος ΑΕΙ		89	5,0427	,64010	

Group Statistics

		Διδάσκεται Μάθημα	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2- tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Γενικής Παιδείας		50	5,0191	,47601	,403
	Ειδικότητας		74	4,9411	,52836	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Γενικής Παιδείας		50	4,9867	,65538	,730
	Ειδικότητας		74	5,0248	,56177	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Γενικής Παιδείας		50	5,1133	,57778	,385
	Ειδικότητας		72	5,0181	,60449	

Εξετάζοντας τις σημαντικότητες των t test, προκύπτει ότι όλες είναι μεγαλύτερες του 0,05 και ως εκ τούτου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμών των τριών σύνθετων μεταβλητών σε σχέση με το εκπαιδευτικό ίδρυμα αποφοίτησης ή το μάθημα διδασκαλίας.

Σύγκριση τιμών των σύνθετων μεταβλητών με τις συμπληρωματικές σπουδές

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά παράγοντα με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών, προκύπτει:

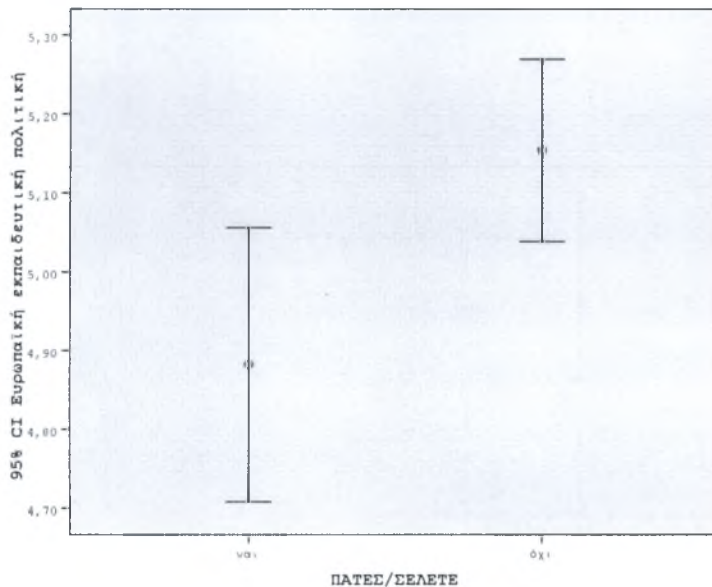
Group Statistics

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	ναι	21	4,8452	,57188	,281
	όχι	118	4,9780	,50773	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	ναι	21	4,9444	,58055	,849
	όχι	118	4,9732	,64309	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	ναι	20	5,1917	,56526	,220
	όχι	117	5,0154	,59589	

Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	ναι	70	4,8881	,46997	,110
	όχι	69	5,0287	,55690	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	ναι	70	4,8714	,63460	,067
	όχι	69	5,0676	,61856	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	ναι	69	5,0551	,57106	,783
	όχι	68	5,0270	,61801	

Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	ναι	91	4,9078	,49077	,117
	όχι	48	5,0529	,55885	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	ναι	91	4,9652	,60273	,926
	όχι	48	4,9757	,69103	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	ναι	90	5,0556	,54738	,695
	όχι	47	5,0135	,67679	

ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	ναι	58	4,9380	,53957	,703
	όχι	81	4,9722	,50476	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	ναι	58	5,0259	,59955	,370
	όχι	81	4,9280	,65508	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	ναι	57	4,8825	,65560	,008
	όχι	80	5,1542	,51883	



Εξετάζοντας τις σημαντικότητες των t test, προκύπτει ότι σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση και άρα διαφορετική συμπεριφορά ως προς τις τρεις σύνθετες μεταβλητές σε σχέση με τη συμπληρωματική εκπαίδευση. Εξαιρέση αποτελεί η παρακολούθηση του προγράμματος ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, και ειδικότερα μόνο για την αξιολόγηση των αποσπασμάτων που αφορούν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Σε αυτή την περίπτωση, αν και οι μέσες τιμές των δύο υποομάδων είναι υψηλές -κάτι που φανερώνει την συμφωνία ως προς τα αποσπάσματα-, η μέση τιμή των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα (μτΠΑΤΕΣ=4,88) είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη από των υπολοίπων (μτ=5,15). Αυτό δείχνει ότι συμφωνούν μεν αλλά σε ελαφρά μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους.

Σύγκριση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών και προϋπηρεσία

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών ανά παράγοντα με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών, προκύπτει:

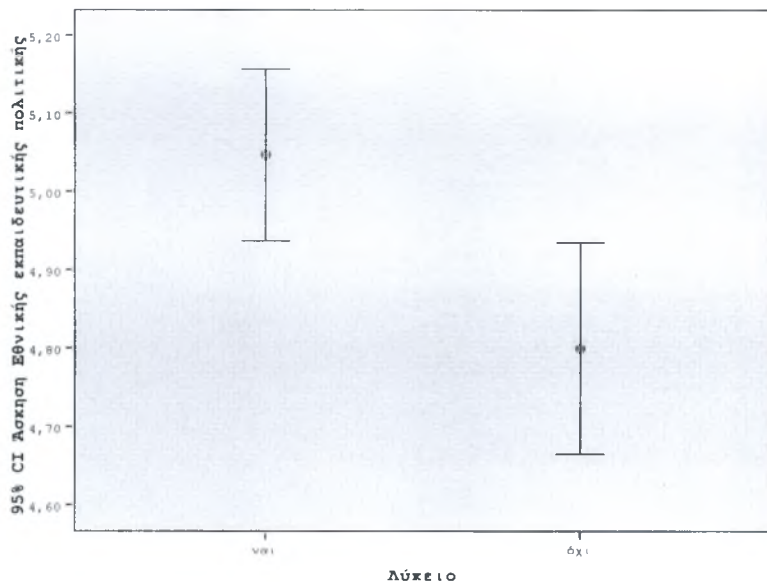
		N	Mean	Std. Deviation	Sig.
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	4-10 έτη	33	4,8485	,42657	,148
	11-25 έτη	85	4,9766	,50934	
	26 + έτη	13	5,1738	,72032	
	Total	131	4,9639	,51789	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	4-10 έτη	33	5,0000	,55434	,999
	11-25 έτη	85	5,0039	,60366	
	26 + έτη	13	5,0000	,74224	
	Total	131	5,0025	,60163	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	4-10 έτη	32	5,0729	,43777	,848
	11-25 έτη	84	5,0357	,58143	
	26 + έτη	13	4,9590	,99890	
	Total	129	5,0372	,60010	

Εξετάζοντας τις σημαντικότητες των t test προκύπτει ότι όλες είναι μεγαλύτερες του 0,05 και ως εκ τούτου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας.

		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Γυμνάσιο ναι	69	4,9899	,52686	,472
	όχι	70	4,9264	,51077	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Γυμνάσιο ναι	69	4,9831	,66614	,793
	όχι	70	4,9548	,60121	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Γυμνάσιο ναι	69	5,0507	,67839	,849
	όχι	68	5,0314	,49602	

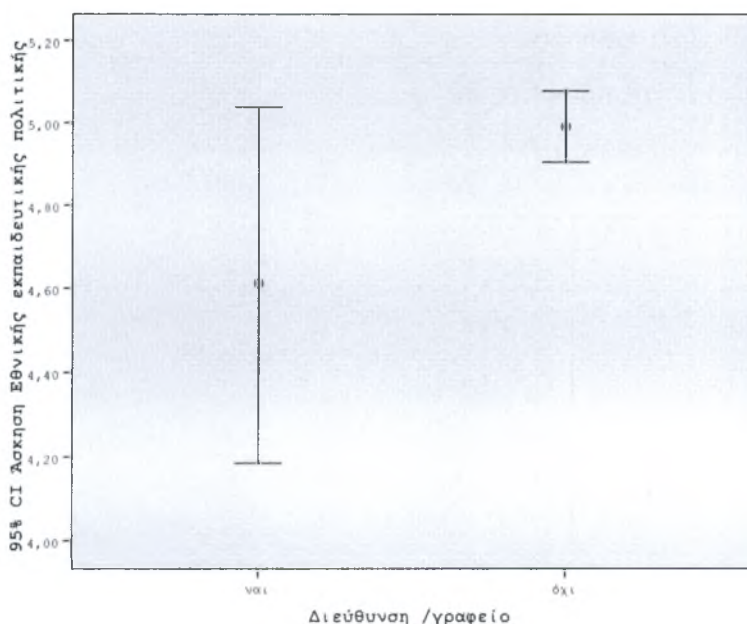
Όμοια με πριν δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με την ύπαρξη ή όχι υπηρεσίας σε γυμνάσιο.

		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Λύκειο ναι	89	5,0468	,52281	,007
	όχι	50	4,7997	,47402	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Λύκειο ναι	89	4,9607	,65666	,840
	όχι	50	4,9833	,59213	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Λύκειο ναι	89	5,0933	,60849	,162
	όχι	48	4,9444	,55579	



Εξετάζοντας τις σημαντικότητες των t test, προκύπτει ότι η συνολική αξιολόγηση των αποσπασμάτων που αφορούν την εθνική πολιτική εξαρτάται από την προηγούμενη υπηρεσία σε λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι στο παρελθόν είχαν υπηρετήσει σε λύκειο συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\mu=5,04$) με το σύνολο των αντίστοιχων αποσπασμάτων σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν αντίστοιχη εμπειρία ($\mu=4,79$).

Διεύθυνση / γραφείο		N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	ναι	12	4,6111	,67086	,015
	όχι	127	4,9907	,49189	
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	ναι	12	4,8889	,76980	,648
	όχι	127	4,9764	,62068	
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	ναι	11	4,9697	,71421	,679
	όχι	126	5,0474	,58398	



Αντίστοιχα προκύπτει ότι η συνολική αξιολόγηση των αποσπασμάτων που αφορούν την εθνική πολιτική εξαρτάται από την προηγούμενη υπηρεσία σε γραφείο ή διεύθυνση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι στο παρελθόν είχαν υπηρετήσει σε γραφείο ή διεύθυνση συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\mu\tau=4,99$) με το σύνολο των αντίστοιχων αποσπασμάτων σε σχέση με εκείνους που δεν δήλωσαν αντίστοιχη εμπειρία ($\mu\tau=4,61$).

Σύγκριση τιμών των σύνθετων μεταβλητών και προϋπηρεσία σε τεχνικοεπαγγελματικό λύκειο

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών με τη συγκεκριμένη προϋπηρεσία, εφαρμόζεται πίνακας συνάφειας και υπολογίζεται ο δείκτης συσχέτισης pearson R:

		ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑ σε τεχνικοεπαγγελματικό σχολείο
Άσκηση Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής	Pearson Correlation	,141
	Sig. (2-tailed)	,117
Σύνδεση με οικονομική ανάπτυξη	Pearson Correlation	,063
	Sig. (2-tailed)	,486
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	Pearson Correlation	-,145
	Sig. (2-tailed)	,110
ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑ σε τεχνικοεπαγγελματικό σχολείο	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	

Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της σχέσης βαθμολόγησης των τριών παραμέτρων με την προϋπηρεσία.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας συμφωνούν στο μεγαλύτερο ποσοστό με τις ερωτήσεις-αποσπάσματα που αξιολόγησαν. Καταρχήν, στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό. Προφανώς η στάση τους αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει μεταρρυθμίσεις στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά χωρίς, όμως, ουσιαστικά αποτελέσματα. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Ταυτόχρονα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με τις ερωτήσεις-αποσπάσματα. Η θετική τους στάση οφείλεται πιθανόν στο ό,τι δεν παρατήρησαν αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης επαγγελματικής τους πορείας.

Μικρότερη συμφωνία παρατηρείται στις ερωτήσεις σχετικά με την ύπαρξη ανταγωνιστικότητας μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, καθώς και στο εάν το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να είναι ο αποκλειστικός φορέας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Και εδώ, πάντως, η μέση τιμή είναι μεγαλύτερη από 3,5. Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία σε γενικό λύκειο και όσοι έχουν υπηρετήσει σε γραφεία διεύθυνσης της εκπαίδευσης συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό αναφορικά με τις ερωτήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική. Οι στάση αυτή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει πορίσματα παλιότερης μελέτης, σύμφωνα με την οποία το ελληνικό κράτος όχι μόνο δεν ενδιαφέρεται για την επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση, αλλά αντίθετα υπάρχει εφησυχασμός για την αναβάθμισή της (Ιακωβίδης, 1998: 39).

Η σημερινή ανάγκη προσφοράς «γενικής τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» δεν θα πρέπει να στηρίζεται στα παραδοσιακά μαθήματα γενικής εκπαίδευσης για να μην δημιουργείται σύγχυση ως προς τον ρόλο της. Η εκπαίδευση αυτή δεν θα ήταν τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Η σύγχρονη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση αναμένεται να αναπτύσσει μια γνωστική τεχνολογική υποδομή που θα μπορεί να αποτελεί σημείο εκκίνησης για μελλοντικές επαγγελματικές εξειδικεύσεις. Για παράδειγμα, καλείται να προσφέρει εκπαίδευση σε ευρύτερους τεχνολογικούς τομείς, όπως οι μεταφορές, οι επικοινωνίες και η ενέργεια (Ηλιάδης, 2004: 126).

Παρόμοιες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν για το σύνολο των απαντήσεων της δεύτερης ομάδας με μεγαλύτερο μάλιστα ποσοστό. Τη μεγαλύτερη τιμή συμφωνίας τη συναντάμε στην ερώτηση για το ό,τι η σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας παραμένει ανεπαρκής. Σύμφωνα με την Προβατά (2005: 193), η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο επηρεάστηκε από τη θεωρία της «αναπτυξιακής εκπαίδευσης», η οποία -κατάλληλα διαμορφωμένη- θα μπορούσε να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της οικονομίας μέσω της εκπαίδευσης.

Επίσης, παρατηρείται, σύμφωνα πάντοτε με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στενή σχέση μεταξύ της εθνικής πολιτικής και της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν απόλυτα την οικονομική ανάπτυξη της χώρας με μια ποιοτική τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Οι άνδρες, πάντως, συμφωνούν λιγότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς για το συγκεκριμένο θέμα. Παράλληλα, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους. Όπως αναφέρει ο Φίλιας (1983: 207), μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομίας υπάρχει άμεση σχέση. Σύμφωνα δε με τον Paulstonqa (στο Προβατά, 2002: 41), η εκπαίδευση θεωρείται επένδυση. Ακολουθώντας, λοιπόν, αυτές τις απόψεις, η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την οικονομία.

Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση σε σύγκριση με τη γενική έχει πιο έντονο προσανατολισμό προς την αγορά εργασίας. Στο σύγχρονο, πάντως, σχολείο τα όρια μεταξύ τεχνικής επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης είναι θολά. Το αποτέλεσμα είναι ότι η επαγγελματική εξειδίκευση πραγματοποιείται στον χώρο της εργασίας (training on the job) στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Billett, 2005). Για τους λόγους αυτούς η σύγχρονη σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσανατολίζεται προς τη διαμόρφωση προγραμμάτων που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη μιας γενικότερης γνωστικής τεχνολογικής υποδομής στους μαθητές και όχι στις επαγγελματικές εξειδικεύσεις (Paleocrassas et al, 2002).

Ο προσανατολισμός αυτός αναμένεται να αυξήσει τις πιθανότητες των μαθητών για αβίαστη εισχώρηση στην αγορά εργασίας, προσφέροντας στη συνέχεια τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ταχύρυθμα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. Τα τελευταία θα σχετίζονται είτε με επαγγέλματα που έχουν ζήτηση, είτε εντελώς νέα. Αντίθετα η από νωρίς «στενή» εξειδίκευση δημιουργεί προβλήματα στους μαθητές. Η όποια εξειδικευμένη εκπαίδευσή τους είναι βέβαιο ότι θα ξεπερασθεί από τις εξελίξεις με μεγάλες πιθανότητες να βρεθούν εκτός αγοράς εργασίας. Επιπλέον θα αντιμετωπίσουν και προβλήματα «μετακίνησης» σε άλλους επαγγελματικούς τομείς με κατάλληλα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, λόγω της έλλει-

ψης ευρύτητας τεχνολογικών γνώσεων στην αρχική εκπαιδευτική τους υποδομή (Ηλιάδης, 2004: 126).

Στην τρίτη ενότητα ερωτήσεων παρατηρείται πλήρη ταύτιση σε ό,τι αφορά τις πέντε από τις έξι ερωτήσεις. Στην έκτη ερώτηση οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην ερώτηση για το αν η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ευθυγραμμισθεί με την Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών σαφής άποψη. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι δεν γίνεται κάτι τέτοιο, εξαιτίας της μακρόχρονης ανακολουθίας που παρατηρείται στο συγκεκριμένο πεδίο. Βέβαια, η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν εκλαμβάνεται συχνά στην Ελλάδα στις πραγματικές της διαστάσεις. Συχνά μάλιστα αντιμετωπίζεται με επιπολαιότητα, γεγονός που δεν διευκολύνει τη σωστή αξιολόγηση της όλης κατάστασης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 151).

Το ερώτημα, πάντως, τίθεται εάν οι έλληνες εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να ήταν η πολιτική της Ελλάδας εντελώς ευθυγραμμισμένη με τα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αν λάβουμε υπόψη τις απαντήσεις τους στις πέντε πρώτες ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Ζμα (2007β: 69), η πίεση που ασκείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση σε ζητήματα εκπαίδευσης, δεν έχει αποδυναμώσει την αντίστοιχη ευελιξία των κρατών-μελών. Τα κράτη διατηρούν την ευθύνη ως προς τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, προσανατολίζονται, στην υλοποίηση διεθνών προταγμάτων στο πλαίσιο της δικτυακής τους αλληλεξάρτησης. Η προώθηση εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης κοινών στόχων και δεικτών ελέγχου στα επί μέρους εκπαιδευτικά ζητήματα, συμβαδίζει, όμως, και με την ενθάρρυνση για διατήρηση των «εθνικών παραδόσεων» και για «εθελουσία» συμμετοχή των χωρών σε κοινοτικά προγράμματα.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον παιδαγωγική επιμόρφωση ΠΑΤΕΣ, κάτι που αποτελεί απαραίτητο προσόν διορισμού για τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο από τους άλλους σχετικά με τα προτάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η σπουδαιότητα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθίσταται αυτονόητη, διότι ο ανταγωνισμός στον τομέα της τεχνογνωσίας και της οικονομίας εντείνεται καθημερινά. Η ανταγωνιστική υπεροχή επιτυγχάνεται μέσω της τεχνογνωσίας και της μεθοδολογίας της παραγωγής. Άρα, πυξίδα κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας - χωρίς, βέβαια, η πολιτική αυτή να παραμελεί την ανθρωπιστική φιλοσοφία της εκπαίδευσης - αναμένεται να είναι η νέα τεχνολογική γνώση, εφόσον η κοινωνία μας ακολουθεί ή είναι υποχρεωμένη να ακολουθεί τις διεθνείς τάσεις (Πεσμαζόγλου, 1987: 242-243).

Οι προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης» και η έκρηξη της πληροφόρησης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εποχή μας εντείνει τις συζητήσεις για τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης σε σχέση με τον χώρο εργασίας, την κοινωνική ζωή και τη δια βίου εκπαίδευση (Tsamadias, 2002: 161-163). Έτσι, αναδύονται ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση της γνώσης, τη ζήτηση για περισσότερες ικανότητες και τα κίνητρα για μάθηση. Δημιουργούνται, επίσης, ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τον κατακερματισμό των σχολικών αντικειμένων και τον τρόπο εργασίας των καθηγητών (Ηλιάδης, 2004: 124).

Τα μαθηματικά, η ανάγνωση και οι επιστήμες διεκδικούν με νέο τρόπο τη θέση τους ως εργαλεία βασικής μόρφωσης και θεμέλια για τη δια βίου εκπαίδευση. Περισσότερο κρίσιμες, όμως, γνώσεις και ικανότητες για τη σύγχρονη εποχή συνδέονται με εκπαιδευτικά αντικείμενα που είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ανταγωνιστικά στην πράξη σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Στη σύγχρονη εποχή οι αναλφάβητοι θα είναι αυτοί που δεν θα έχουν εκπαιδευθεί να χρησιμοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία. Την ίδια στιγμή, τα κενά που θα υπάρχουν για τον ανεκπαιδευτο πληθυσμό θα προσδιορίζουν «το χάσμα της ψηφιακής μάθησης» που θα δημιουργεί κοινωνικούς αποκλεισμούς, ανεργία, υπανάπτυξη. Σήμερα, η τεχνολογική ικανότητα είναι τόσο σημαντική, ώστε η έλλειψή της αποτελεί κύριο παράγοντα αποκλεισμού από τον εργασιακό χώρο (ό.π.).

Η σύγχρονη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να είναι προσαρμοσμένη στα προαναφερθέντα πλαίσια και παράλληλα να οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kalamatianou et al, 1988). Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει να αυξήσει την ουσιαστική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προωθώντας ανάλογες πολιτικές. Η αιτία είναι ότι στις απαιτήσεις της ολοένα και πιο πολύπλοκης τεχνολογικής κοινωνίας θα μπορέσουν να ανταποκριθούν κυρίως εκείνοι οι πολίτες που έχουν αποκτήσει μια γενικού τύπου μόρφωση. Οι τελευταίοι αναμένεται να έχουν περισσότερες δυνατότητες για «πλήρη απασχόληση».

Ο Maley (σύμφωνα με Ηλιάδη, 2004:125) πιστεύει ότι τα επαγγέλματα που ασκούνται σε μια τεχνολογικά ανεπτυγμένη κοινωνία είναι ποικίλα. Συνεπώς είναι ανέφικτο να υπάρξει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε επάγγελμα και μέσα στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, όλα τα επαγγέλματα αλλάζουν περιεχόμενο ή εξαφανίζονται και δημιουργούνται νέα. Η απόπειρα, συνεπώς, παροχής «εξειδικευμένης» και αναγκαστικά χαμηλού επιπέδου επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κάποιο συγκεκριμένο από τα ποικίλα επαγγέλματα που μεταβάλλονται σε μαθητές από την ηλικία των 15 ετών είναι άνευ σημασίας στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων. Η «εξειδίκευση» αυτή είναι βέβαιο ότι θα ξεπερασθεί από τις εκάστοτε εξελίξεις.

5.2 Προτάσεις

Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μια συνολική εικόνα των επαγγελμάτων για τα οποία τούς εκπαιδεύει. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αναπτύσσει μια εικόνα για τη φύση των επαγγελμάτων, καθώς είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι νέοι τις ιδιαιτερότητες κάθε επαγγέλματος που πρόκειται να ακολουθήσουν. Αυτό θα προκύψει μέσα από σωστή και έγκαιρη ενημέρωση τόσο στο σχολείο από ειδικούς στο επάγγελμα, όσο και στους χώρους εργασίας. Σχετικά με την απασχόληση στατιστικά στοιχεία και αριθμοί αναμένεται να δίνονται στους εκπαιδευόμενους για τις θέσεις εργασίας που προσφέρουν τα εκάστοτε επαγγέλματα. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρουσιάζεται η γεωγραφική κατανομή των θέσεων εργασίας, η αναλογία των μερικώς απασχολουμένων στα συγκεκριμένα επαγγέλματα και οι ρυθμοί αύξησης/μείωσης των θέσεων εργασίας. Μια καλά οργανωμένη τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για την αναγκαία κατάρτιση, για επιπλέον προσόντα που απαιτούνται και για τις προϋποθέσεις εξέλιξης στον εργασιακό χώρο. Επίσης, προσφέρει πληροφορίες για τις αμοιβές των εργαζομένων στον επαγγελματικό χώρο που θα δραστηριοποιηθούν και τα συσχετιζόμενα επαγγέλματα. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι τις πηγές πληροφόρησης σχετικά με διευθύνσεις συλλόγων, κυβερνητικών οργανώσεων, συνδικαλιστικών ενώσεων και άλλων φορέων που μπορούν να προσφέρουν πληροφόρηση για διάφορα επαγγέλματα.

Η υπάρχουσα πολιτική που καλείται να επαναπροσδιοριστεί, οφείλει να διακρίνεται από μεγάλο βαθμό ανελαστικότητας. Το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης αναμένεται να καταστήσει τους αποφοίτους του εργασιακά ευέλικτους και καταρτισμένους. Και αυτά ενόψει της αυξημένης σημασίας που αποκτούν σήμερα οι γενικού τύπου ικανότητες στην προετοιμασία για ένα επάγγελμα. Η πρόταση αυτή καλείται να στηρίζεται σε μια πολιτική, ώστε η αυξημένη σημασία που αποκτά η συνεχιζόμενη κατάρτιση να εναρμονίζεται με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα των εργαζομένων. Στα πλαίσια της νέας ευέλικτης οργάνωσης της εργασίας απαιτείται επαναπροσδιορισμός του ρόλου της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αδυνατεί εκ φύσεως να παρακολουθεί στενά τις επαγγελματικές εξελίξεις και, επομένως, δεν πρέπει να περιλαμβάνει εξειδικευμένα επαγγελματικά στοιχεία, αλλά μια ευρύτερη γνωστική τεχνολογική υποδομή. Επίσης, το πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης που επηρεάζεται άμεσα από τις επαγγελματικές εξελίξεις, αναμένεται να παρέχεται στα πλαίσια ευέλικτων σχημάτων κατάρτισης που ενδέχεται να λειτουργούν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (Παλαιοκρασάς, 1995: 222).

Στο πλαίσιο του όλου προβληματισμού η σύγχρονη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να οργανώνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρακολουθεί τις τεχνολογικές εξελίξεις. Αναμένεται, επίσης, να προετοιμάσει τους μαθητές για ένα σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, όπου κύριο χαρακτηριστικό θα είναι η ελαστικότητα και η κινητικότητα. Οι μαθητές, λοιπόν, αναμένεται να εξοικειωθούν με την πραγματικότητα του ανταγωνισμού σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον παραγωγής, ώστε να έχουν -όσο το δυνατόν- μεγαλύτερη ασφάλεια και εργασιακή επιτυχία. Η διασφάλιση ολοένα και υψηλότερου επιπέδου γνώσεων ή ικανοτήτων με άμεση εφαρμογή στην καθημερινή ζωή είναι μία από τις αποτελεσματικότερες πρακτικές με αξιοποίηση και των μηχανισμών δια βίου εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές αναμένεται να εξοικειωθούν με την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η χρήση του παγκοσμίου δικτύου για επικοινωνία, τη λειτουργία επιχειρήσεων και την πρόσβαση στη σύγχρονη πληροφόρηση. Επιπλέον κρίνεται αναγκαίο να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες «ανασυγκρότησης» του παγκόσμιου παραγωγικού ιστού που άρχισε να γίνεται ορατός στη σύγχρονη μεταβιομηχανική εποχή. Στο πλαίσιο αυτό οι νέοι καλούνται να αναπτύξουν όλες τις βασικές ικανότητες, όπως τις δεξιότητες αξιοποίησης της τεχνολογίας, γνώσης ξένων γλωσσών και ανάπτυξης επιχειρηματικότητας. Οι μαθητές μάλιστα αναμένεται να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και να αναζητήσουν ορθολογικές λύσεις σε διεθνή προβλήματα.

Για να επιτευχθούν ορισμένα από αυτά τα ζητήματα στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι σκόπιμο να εγκαταλειφθεί ο δασκαλοκεντρισμός, που καταδικάζει τον μαθητή σε παθητικότητα. Η διδακτική πράξη καλείται, με άλλα λόγια, να οργανωθεί σύμφωνα με τις αρχές της αυτόνομης μάθησης. Το σχολείο, επίσης, αναμένεται να οργανωθεί στη βάση των σπουδαστηρίων και εργαστηρίων, όπου ο μαθητής με τη βοήθεια των καθηγητών του θα συμμετάσχει σε πλήθος δραστηριοτήτων και σε ομάδες εργασίας, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, θα μάθει να ανατρέχει σε πηγές γνώσης, να αξιολογεί πληροφορίες, να αναλύει και να συνθέτει. Έτσι, θα αναπτύξει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητά του, αναλαμβάνοντας ευθύνες και οργανώνοντας μικρά σχέδια εργασίας.

Έτσι, θα αλλάξει και ο ρόλος του καθηγητή που θα γίνει οργανωτής, βοηθός και εμπνευστής των μαθητικών πρωτοβουλιών. Το σύγχρονο Επαγγελματικό Λύκειο καλείται να οργανωθεί στη βάση των ειδικοτήτων και όχι των εξειδικεύσεων. Οι εξειδικεύσεις είναι σκόπιμο να παρέχονται -όταν αυτό απαιτείται- είτε στους χώρους εργασίας, είτε στα ΙΕΚ και τα ΚΕΚ. Το σημερινό Επαγγελματικό Λύκειο καλείται να είναι τεταρτοετούς διάρκειας, ώστε να υπάρχει επαρκής χρόνος και δυνατότητα καλής οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών.

Άλλωστε, με τη σημερινή του διάρθρωση η πρώτη τάξη είναι γενική και παράλληλη με την πρώτη του Γενικού Λυκείου.

Ο προορισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο επίπεδο της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης με κάποια στοιχεία κατάρτισης θα επιτρέψει το επαγγελματικό σχολείο να προετοιμάσει ικανοποιητικά τους μαθητές για την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι οι απαιτήσεις για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ριζικά διαφορετικές από εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας για έναν απόφοιτο επαγγελματικού σχολείου. Το Τεχνικό Λύκειο αποπειράθηκε αναμφίβολα μέχρι τώρα να προετοιμάσει τους μαθητές τόσο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και για την αγορά εργασίας. Δυστυχώς, το αποτέλεσμα ήταν να μην καταφέρει τίποτα από τα δύο.

Εν τέλει, στόχος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι να ικανοποιήσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες του ατόμου. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει συνολικά τον νέο, δίνοντάς του εκείνες τις ικανότητες και γνώσεις που έχουν διαχρονική αξία και αποτελούν την απαραίτητη βάση πάνω στην οποία θα στηρίξει την εξέλιξή του ως εργαζόμενου στη σύνθετη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα (Δαφέρμος, 2002: 227).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (1999). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ανδρέου, Α.** (1992). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ανδρέου, Α. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (1994). Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση 1950-1990. Στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα (επιμ.). *Όρια και σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού. Δημοσίευση πρακτικών συνεδρίου στις 23-26 Νοεμβρίου 1994*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα Αθήνα, σ. 647-668.
- Αποστολίδης, Λ., Δουκάκης, Ν., Βεργέτη, Μ., Λάμπρου, Α. & Τσολακίδου, Σ.** (1988). *Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, Επιμόρφωση, Απασχόληση*. Αθήνα: Γ.Σ.Ε.Ε. – ΚΕΜΕΤΕ.
- Βεργόπουλος, Κ.** (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η μεγάλη χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Δαφέρμος, Ο.** (2002). Τεχνική Εκπαίδευση: Διαθεματική προσέγγιση και εργασία. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 7, σ. 225-229.
- Δημαράς, Α.** (1985). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας) Α΄: 1821-1824*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρακόπουλος, Β.** (1992). Ανεργία αποφοίτων Λυκείων. Στο: *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τχ. 4, σ. 230-243.
- Ευρυγένης, Δ. & Μανιτάκης, Α.** (1986). Η συνταγματική προστασία της ιδιωτικής, επαγγελματικής ή άλλης ιδιωτικής εκπαίδευσης. Στο: *Ελληνική Επιθεώρηση Ευρωπαϊκού Δικαίου*, τχ. 6, σ. 931-945.
- Ζάχαρης, Ε.** (1989). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΕΛΕΤΕ.
- Ζμας, Α.** (2003). Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες: μια συγκριτική μελέτη ως προς τη διεύρυνσή τους. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 114-122.
- Ζμας, Α.** (2007α). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (Πανεπιστημιακές σημειώσεις)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ζμας, Α.** (2007β). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ηλιάδης, Ν.** (2004). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Στο Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 113-139.
- Ιακωβίδης, Γ.** (1984). *Εναλλασσόμενη εκπαίδευση (Δυϊκό σύστημα)*. Αθήνα: Ο.Α.Ε.Δ.

- Ιακωβίδης, Γ.** (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 36, σ. 9-25.
- Ιακωβίδης, Γ.** (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα Gutenberg.
- Καϊτσάς, Γ. & Δημητρόπουλος, Ε.** (1992) Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικοί. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 8^{ος}. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 4786-4788.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1995). Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια τομή στην Ελληνική Εκπαίδευση; Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος, σ. 174-207.
- Κόκκος, Α.** (1982). Η στροφή στην τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση. Στο Κέντρο Μεσογειακών Μελετών: *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-81)*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, σ. 39-61.
- Κόκκοτα, Π.** (1978). *Ο ρόλος της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σ. Τούντα.
- Κωτσίκης, Ε.** (2000). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».
- Ματθαίου, Δ.** (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρόν, παρελθόν και μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 301-320.
- Μιχαλακόπουλος, Γ.** (1990). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μουαμελετζή, Ε.** (1996). *Η Επίδραση του Κοινοτικού Δικαίου στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών, αναγνώριση διπλωμάτων, ιδιωτικά πανεπιστήμια*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μούτσιος, Σ.** (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρόν, παρελθόν και μέλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 339-350.
- Μπουζάκης, Σ.** (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2009). *Πρόταση για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παλαιοκρασάς, Σ.** (1995). Απασχόληση, εκπαίδευση και κατάρτιση: Η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα. Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (ε-

- πιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος, σ. 208-226.
- Παναγιωτοπούλου, Ι.** (1993). *Γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Πασιάς, Γ.** (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999). Τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ.** (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006). Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ.** (1995). Κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση. Μια περιοδολόγηση. Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 615-657.
- Πεσμαζόγλου, Σ.,** (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα (1948-1985). Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Προβατά, Α.** (2002). *Ιδεολογικά ρεύματα Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965). Ο «λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Προβατά, Α.** (2005). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη (Ο λόγος για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση μέσα από την προοπτική ένταξης 1957-1981)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρέππα, Α.** (1992). Επαγγελματική εξειδίκευση του μαθητικού δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Περιφερειακές αγορές εργασίας. Στο: *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τχ 3, αριθμ. 4, σ. 197-209.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α.** (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ.** (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικά κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.** (2003). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.** (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ.** (1986). *Κράτος – Κοινωνία – Εργασία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ.** (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Φίλιας, Β.** (1983). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Φράγκος, Χ.** (1986). *Επίκαιρα θέματα παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Δ.** (2007). Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρόν, παρελθόν και μέλλον*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 121-144.
- Χαραλάμπους, Δ.** (2008) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική πολιτική (1974-2000)*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χριστομάνος, Κ.** (1980). *Η Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις των ΚΑΤΕΕ στους σπουδαστές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Φιλοσοφική σχολή: Ιωάννινα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. & Παλαιοκρασάς, Σ.** (1990). Η Τεχνική και Τεχνολογική Εκπαίδευση: Προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000. Στο: *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τόμ. 2, τεύχος 3, σ. 217-230.

Ξενόγλωσση

- Billett, S.** (2005). Recognition of learning through work. In: Bascia, N., Cumming, A., Dattnow, A., Leithwood, K. & Livingstone, D. (Eds.). *International Handbook of Educational Policy. Part Two*. Dordrecht: Springer, pp. 943-962.
- Kalamatianou, A., Karmas, C. & Lianos, T.** (1988). Technical higher in Greece. In: *European Journal of Education*, 23(3), pp. 271-279.
- Paleocrassas, S., Rousseas, P. & Vretakou, V.** (2002). Upper Secondary Curriculum Options and Labour Market Performance: evidence from a graduates survey in Greece. In: *Journal of Vocational Education an Training*, 54(2), pp. 295-304.
- Rasmussen, P.** (2009). Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse. In: Dale, R. & Robertson, S. (Eds.). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, pp. 85-99.
- Sultana, R.** (2002). Quality Education and Training for Tomorrow's Europe: A Contrapuntal Reading of Europe Commission Documents. In: Nóvoa, A. & Lawn, M. (Eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 109-130.
- Tsamadias, C.** (2002). The Returns of Investment in Tertiary Technological Education in Greece. In: *Journal of Vocational Education an Training*, 54(1), pp. 147-170.

Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), pp. 53-66.

ΠΗΓΕΣ

Προεδρικά διατάγματα

- N.Δ. 3970/59 «Περί διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της στοιχειώδους, μέσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης».
- N.Δ. 580/70 «Περί εποπτικού, εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού των κατωτέρων και μέσων επαγγελματικών σχολών και τινών οργανωτικών διατάξεων».
- N.Δ. 3971, ΦΕΚ 187 Α, «Περί Τεχνικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Οργάνωσης της Μέσης Εκπαίδευσης και Διοικήσεως της Παιδείας».
- N.Δ. 3973, ΦΕΚ 187 Α, «Περί ενοποίησης και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής εκπαίδευσης».
- N. 576/77 ΦΕΚ 102 Α΄ «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης».
- N. 1566/85 ΦΕΚ 167 Α. «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 1268/82, «Για την οργάνωση και διοίκηση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΥΠΕΠΘ 1983
- N. 1404/83 ΦΕΚ 173 Τ.Α΄, «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».
- N. 2009/92 Τ Α΄ φ. 18, «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης». Εισηγητική Έκθεση επί του νόμου για την οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (N. 3475/2006).
- N. 3475/2006 «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης».
- N. 1404/83 ΦΕΚ 173 Α΄ «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».
- N. 1346 ΦΕΚ 46 Α, «η τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων Εργατικής Νομοθεσίας και ρύθμιση διαφόρων θεμάτων».
- N. 2640/98 «Δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση»
- N. 1824/88 «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»- (Α΄296).

Ευρωπαϊκά κείμενα

- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2009α). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK)*. ΕΕ αριθμ. C 18, 24-1-2009, σελ. 6-10.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2009β). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα: «Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού συστήματος ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)»*. ΕΕ αριθμ. C 100, της 30.4.2009, σελ. 140-143.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2009γ). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Ιουνίου 2009 για τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)*. ΕΕ αριθμ. C 155, της 8.7.2009, σελ. 11-18.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2008). *Γνωμοδότηση της Επιτροπής των περιφερειών με θέμα: «Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση»*. ΕΕ αριθμ. C 325, της 19.12.2008, σελ. 48-51.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2005). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με θέμα: «Κατάρτιση και παραγωγικότητα»*. ΕΕ αριθμ. C 120, της 20.5.2005, σελ. 64-75.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2003). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και κοινωνικής Επιτροπής σχετικά με την «Πρόταση οδηγίας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων»*. ΕΕ αριθμ. C 61, της 14.3.2003, σελ. 67-76.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2001). *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 2001 σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης και κατάρτισης στις πολιτικές που συνδέονται με την απασχόληση*. ΕΕ αριθμ. C 204, της 20.7.2001, σελ. 1-2.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2007). *Πρόταση κανονισμού του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη σύσταση Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. COM 2007, 163 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2003). *Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: ετήσια Έκθεση 2002*. COM (2003) 809 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία των Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. eLearning – Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο*. COM (2000) 318 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Εκπαίδευση – Κατάρτιση – Έρευνα: Τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα, Πράσινο βιβλίο*. COM (96) 462 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκό βιβλίο: Διδασκαλία και μάθηση .Προς την κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1991). *Υπόμνημα για τις Κατευθυντήριες γραμμές μιας πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης*. COM (91) τελικό.

Συμπεράσματα της Προεδρίας. *Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης, 23-24.3.2001*

Ηλεκτρονική διεύθυνση

www.eurydice.org

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Άρθρο 126 ΣυνθΕΕ

1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και, εάν 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.

2. Η δράση της κοινότητας έχει ως στόχο:

-να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών.

-να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών.

-να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,

-να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών,

-να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων,

-να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.

3. Η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης.

4. Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου, το Συμβούλιο:

-αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Β και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και με την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών.

-αποφασίζοντας με ειδική πλειοψηφία προτάσσει της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις.

Άρθρο 127 ΣυνθΕΕ

1. Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμο-

διότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

-να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού προσανατολισμού,

-να βελτιώσει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στη αγορά εργασίας,

-να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων,

-να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης,

-να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών-μελών.

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

4. Το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Γ και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, θεσπίζει μέτρα για να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κοινωνικές διατάξεις των κρατών-μελών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Οι στρατηγικοί στόχοι του προγράμματος ‘Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010’

1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ.

- 1.1. Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
- 1.2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
- 1.3. Εξασφάλιση της πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους.
- 1.4. Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές.
- 1.5. Βέλτιστη χρήση των πόρων.

2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

- 2.1. Ανοικτό περιβάλλον μάθησης.
- 2.2. Ελκυστικότερη μάθηση.
- 2.3. Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της

κοινωνικής συνοχής.

3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο.

3.1. Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία.

- 3.2. Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος.
- 3.3. Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.
- 3.4. Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.
- 3.5. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ISCED 3) ΣΕ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2001/2002							
α/α	ΧΩΡΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %		α/α	ΧΩΡΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	
		ΓΕΝΙΚΗ	ΕΠΑΓΓ.			ΓΕΝΙΚΗ	ΕΠΑΓΓ.
	ΕΥ-25	37,3	62,7	13	ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ	71,8	28,2
1	ΒΕΛΓΙΟ	30,3	69,7	14	ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	36	64
2	ΤΣΕΧΙΑ	19,8	80,2	15	ΟΥΓΓΑΡΙΑ	87,2	12,8
3	ΔΑΝΙΑ	47	53	16	ΜΑΛΤΑ	67,2	32,8
4	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	37	63	17	ΟΛΛΑΝΔΙΑ	30,8	69,2
5	ΕΣΘΟΝΙΑ	68,5	31,5	18	ΑΥΣΤΡΙΑ	30,8	69,2
6	ΕΛΛΑΔΑ	60	40	19	ΠΟΛΩΝΙΑ	39,1	60,9
7	ΙΣΠΑΝΙΑ	62	38	20	ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	71,2	28,8
8	ΓΑΛΛΙΑ	43,7	56,3	21	ΣΛΟΒΕΝΙΑ	29,7	70,3
9	ΙΡΛΑΝΔΙΑ	100	0	22	ΣΛΟΒΑΚΙΑ	23,6	76,4
10	ΙΤΑΛΙΑ	73,2	26,8	23	ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	42,8	57,2
11	ΚΥΠΡΟΣ	86,2	13,8	24	ΣΟΥΗΔΙΑ	50,4	49,6
12	ΛΕΤΟΝΙΑ	60,9	39,1	25	ΗΝ. ΒΑΣΙΛΕΙΟ	27,9	72,1

Πηγή: www.eurydice.org

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV

ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΔΙΑΦΘΡΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ Τ.Ε.Ε.

Σχολικό Έτος	Σύνολο Μαθητών Τ.Ε.Ε	Δημόσια Μονάδες	Ιδιωτική Μαθητές	% Μαθητές	Μονάδες	Μαθητές	% Μαθητές
1983-84	97866	512	88617	90,5	68	9249	9,5
1984-85	-	-	-	-	-	-	-
1985-86	-	476	117216	-	-	-	-
1986-87	142807	503	131507	92,1	49	11300	7,9
1987-88	157752	502	144812	91,8	49	12940	8,2
1988-89	164652	525	150552	91,4	45	141100	8,6
1989-90	160929	539	148424	92,2	41	12505	7,8
1990-91	154896	506	138964	89,7	59	15932	10,3
1991-92	168791	527	148812	88,1	96	19979	11,9
1992-93	181962	542	157942	86,8	114	24020	13,2
1993-94	180526	538	160233	88,8	136	20293	11,2

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

*Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’*

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Ο ρόλος του επαγγελματικού σχολείου είναι σημαντικός για την κοινωνία, όχι μόνο επειδή στην επαγγελματική εκπαίδευση, εμπλέκονται οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά ενδιαφέροντα, αλλά και διότι συναρθρώνονται η τεχνολογία με την παιδεία σε μια καθαρά τεχνοκρατούμενη εποχή. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδές «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αναφορικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω ότι:

- α) δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις,
- β) το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**,
- γ) οι απαντήσεις είναι απόλυτα **εμπιστευτικές**,
- δ) Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Ο ερευνητής

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ □□□□

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. ΦΥΛΟ: Άνδρας

Γυναίκα

B. ΗΛΙΚΙΑ:

22-30 31-40 41-50 51-60 61+

Γ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Άγαμος/η Έγγαμος/η Άλλο Αριθμός παιδιών

Δ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

1. Πτυχιούχος ΤΕΙ 2. Πτυχιούχος ΑΕΙ

3. Διδάσκεται Μάθημα: Γενικής Παιδείας Ειδικότητας

Ε. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία

2. Τμήμα ΑΕΙ (εσωτερικού-εξωτερικού)

3. Τμήμα ΤΕΙ

4. ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ

5. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης

6. Διδακτορικό δίπλωμα

7. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα

8. Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ

ΣΤ. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 26 + έτη

Ζ. ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΕΧΕΤΕ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΣΕ:

1. Γυμνάσιο 2. Λύκειο 3. Διεύθυνση / γραφείο

Η. ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ σε τεχνοεπαγγελματικό σχολείο: έτημήνες

Οι ακόλουθες απόψεις επικεντρώνονται στην άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική επικράτεια αναφορικά με ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για κάθε άποψη, παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια την προσωπική σας άποψη.

	1= διαφωνώ απόλυτα 2= διαφωνώ αρκετά 3= διαφωνώ εν μέρει 4= συμφωνώ εν μέρει 5= συμφωνώ αρκετά 6= συμφωνώ απόλυτα	διαφωνώ από- λυτα	διαφωνώ αρκε- τά	διαφωνώ εν μέρει	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρ- κετά	συμφωνώ από- λυτα
1	Η ανασυγκρότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επηρεάζεται από την εκάστοτε αλλαγή στην πολιτική ηγεσία	1	2	3	4	5	6
2	Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από τη μεταξύ τους «ασυνέχεια»	1	2	3	4	5	6
3	Το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης παραμένει ατονικό	1	2	3	4	5	6
4	Το «προφίλ» της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι υποβαθμισμένο σε σύγκριση με αυτό της γενικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5	6
5	Τα προβλήματα της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται απομονωμένα από τα γενικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα της Ελλάδας	1	2	3	4	5	6
6	Η χρηματοδότηση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική	1	2	3	4	5	6
7	Η σχέση μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει ανταγωνιστική	1	2	3	4	5	6
8	Το Υπουργείο Παιδείας αναμένεται να είναι ο αποκλειστικός φορέας παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5	6
9	Η εθνική πολιτική περί επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλείται να σχεδιαστεί στη βάση επισημονικών θεωριών και ερευνών	1	2	3	4	5	6

Οι ακόλουθες απόψεις επικεντρώνονται σε ζητήματα σύνδεσης της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Για κάθε άποψη, παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με τη μεγαλύτερη ακρίβεια την προσωπική σας άποψη.

	1= διαφωνώ απόλυτα 2= διαφωνώ αρκετά 3= διαφωνώ εν μέρει 4= συμφωνώ εν μέρει 5= συμφωνώ αρκετά 6= συμφωνώ απόλυτα	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1	Η οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας επηρεάζεται από την ποιότητα των υπηρεσιών παροχής επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5	6
2	Η σύνδεση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας παραμένει ανεπαρκής στην ελληνική επικράτεια	1	2	3	4	5	6
3	Τα αναλυτικά προγράμματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης είναι ανακόλουθα με τις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας	1	2	3	4	5	6
4	Οι υπηρεσίες επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επικεντρώνονται σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης και λιγότερο σε ζητήματα πρακτικής υφής	1	2	3	4	5	6
5	Η αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει μη ικανοποιητική	1	2	3	4	5	6
6	Ο πολιτικός σχεδιασμός ζητημάτων επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα καλείται να ευθυγραμμιστεί με τις εκάστοτε οικονομικές ανάγκες	1	2	3	4	5	6

Οι ακόλουθες απόψεις επικεντρώνονται σε ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για κάθε άποψη, παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια την προσωπική σας άποψη.

	1= διαφωνώ απόλυτα 2= διαφωνώ αρκετά 3= διαφωνώ εν μέρει 4= συμφωνώ εν μέρει 5= συμφωνώ αρκετά 6= συμφωνώ απόλυτα	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ εν μέρει	συμφωνώ εν μέρει	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1	Η στενή συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών σε ζητήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμη	1	2	3	4	5	6
2	Η συγκρισιμότητα και αναγνώριση των επαγγελματικών-τεχνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη σε ευρωπαϊκό επίπεδο	1	2	3	4	5	6
3	Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να ενισχύσει τους μηχανισμούς μεταφοράς και επικύρωσης επαγγελματικών προσόντων από χώρα σε χώρα	1	2	3	4	5	6
4	Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση αναμένεται να αποτελέσει μέρος της δια βίου μάθησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο	1	2	3	4	5	6
5	Τα συστήματα επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης καλούνται να λάβουν υπόψη τους τις απαιτήσεις της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς	1	2	3	4	5	6
6	Η επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ευθυγραμμιστεί με τα αντίστοιχα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης	1	2	3	4	5	6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073805

