



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«Η Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Μαθητών/τριών
του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου,
για τον Θεσμό
του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:

Κουλίνου Θεοδώρα

Εποπτεύων καθηγητής:

κ. Μπαγάκης Γεώργιος

Κόρινθος

Φεβρουάριος, 2017

ΣΤΟΝ γιο μου, στους μαθητές και στις μαθήτριές μου.

Πίσω από τις μάντρες των εργοστασίων
ανεβαίνουν πασχαλιές και λεύκες
τινάξουν τα μαντήλια τους και χαιρετάνε
τους καπνούς των καμινάδων
κι ο κόσμος χαιρετάει τον ίσκιο των καπνών
μέσα στον ήλιο με ένα χαμόγελο γιομάτο
μέλλον και σημαίες

Ρίτσος

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, τον κύριο Γεώργιο Μπαγάκη, για την πολύτιμη βοήθειά του, την καθοδήγηση και τις επιστημονικές συμβουλές του, που συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνηση και στην πορεία της ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αθανάσιο Τζιμογιάννη και τον κύριο Βασίλειο Κουλαϊδή τους συν-επιβλέποντες καθηγητές κατά την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ιδιαίτερος, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στον φίλο μου Χρήστο Παύλο διευθυντή του Γυμνασίου Λυκείου Τήλου και διευθυντή μου στα χρόνια του μεταπτυχιακού μου, για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την αμέριστη βοήθεια και υπομονή.

Επίσης, ευχαριστώ τον φίλο μου Αλέξανδρο Μαρκουλάκη, συνάδελφο καθηγητή Φυσικής Αγωγής, για τη στήριξη στις δύσκολες ώρες της κόπωσης, για τις γλωσσικές και επιστημονικές επισημάνσεις και για τη συνδρομή του στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, καθώς και τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς του 3^{ου} Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. των Αγίων Αναργύρων για τη συμπαράστασή τους.

Κυρίως, όμως, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις μαθήτριες και στους μαθητές του 3^{ου} Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων που για μένα αποτελούν τους ήρωες ενός καθημερινού αγώνα ανατροπής και ελπίδας, που με συγκινητικό τρόπο έγιναν κοινωνοί και συμπαραστάτες της προσπάθειάς μου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, η οποία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τον θεσμό του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, εντάσσεται στο χώρο της σχολικής παιδαγωγικής και προσεγγίζει τον θεσμό του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, από τη σκοπιά των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτό. Σκοπός της ειδικότερα είναι η αναπαράσταση των αντιλήψεων και των προσδοκιών ως μέσο αποτίμησης του ρόλου του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου για την παροχή μιας νέας πραγματικότητας, ενός νέου λόγου, για τη δημιουργία μιας νέας παιδείας που θα εντάσσει στην Εκπαίδευση όλους τους πολίτες και ειδικά αυτούς που τη στερήθηκαν και τώρα την επιζητούν.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρείται η παρουσίαση του θεσμού της Επαγγελματικής και της Εσπερινής Εκπαίδευσης με παράλληλη ιστορική αναδρομή. Εν συνεχεία, προσδιορίζονται οι όροι αντιλήψεις, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικές ανισότητες, σχολική διαρροή, σχολική αποτυχία και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και τα κίνητρα των συμμετεχόντων. Επίκεντρο δηλαδή του ενδιαφέροντος αποτελεί η θεωρητική και ιστορική προσέγγιση των διαφορετικών δομικών χαρακτηριστικών του θεσμού και περιεχομένου του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται η παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, οι όροι, οι προϋποθέσεις και τα στοιχεία της ποσοτικής έρευνας τα οποία αντλήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας απεικονιστικά και περιγραφικά και η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των συμπερασμάτων και των προτάσεων για το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Εσπερινή, αντιλήψεις, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικές ανισότητες, σχολική διαρροή, σχολική αποτυχία, μαθητής/τρια εσπερινής φοίτησης.

Abstract

This paper aims to explore and map down the student's belief regarding the Evening Vocational Lyceum, as an institution. It lies under the field of school teaching and it is approached through the eyes of the students who attend it.

More specifically, the purpose of the paper is to represent the student's expectations and beliefs as a factor of evaluation, in order to offer new conditions, new talks and create a new educational system, which will embrace all citizens and especially those who lacked education and now are willing to get.

In the first chapter, the institution of Vocational & Evening Education is presented along with a historical flashback. After this, beliefs, social exclusion, social inequalities, school leakage, school failure are defined as terms and described, based on the characteristics and the intentions of the participants. Basic interest on this is the theoretical and historical approach of the various fundamentals and contexts of the Evening Vocational Lyceum as an institution.

In the second chapter, research topics are questioned and presented along with terms, conditions and the results of the quantitative research. After this, the results are portrayed along with conclusions and proposals regarding the issue discussed, on the Evening Vocational Lyceum.

Keywords: technical professional education, vocational, evening, beliefs, social exclusion, social inequalities, social leakage, school failure, student, vocational study.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων.....	8
Εισαγωγή.....	10

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

	Κεφάλαιο 1ο
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1.1.1 Ο θεσμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	17
1.1.2 Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	20
	Κεφάλαιο 2ο
Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΣΠΕΡΙΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
1.2.1 Ιστορική αναδρομή στον θεσμό της Εσπερινής Εκπαίδευσης.....	26
1.2.2 Η Εσπερινή Δευτεροβάθμια μετα-υποχρεωτική Επαγγελματική Εκπαίδευση	31
	Κεφάλαιο 3ο
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ & ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ	
1.3.1 Οι Αντιλήψεις	36
1.3.2 Ο Κοινωνικός αποκλεισμός και οι κοινωνικές ανισότητες	39
1.3.3 Η Σχολική διαρροή & η σχολική αποτυχία	41
	Κεφάλαιο 4ο
ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1.4.1 Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	46
1.4.2 Τα κίνητρα της επιστροφής στην Εκπαίδευση.....	50

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

	Κεφάλαιο 5ο
Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
2.5.1 Ο σκοπός της έρευνας	55
2.5.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	55
	Κεφάλαιο 6ο
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.6.1 Η μεθοδολογία	58
2.6.2 Το δείγμα και η συλλογή των δεδομένων.....	58
2.6.3 Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων.....	59
2.6.4 Η μέθοδος της στατιστικής ανάλυσης	62
2.6.5 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία	62
	Κεφάλαιο 7ο
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.7.1 Εισαγωγή	64
2.7.2 Τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	65
2.7.3 Σχετικά με τους λόγους εγγραφής	72
2.7.4 Σχετικά με το φυσικό περιβάλλον και το σχολικό κλίμα	77
2.7.5 Σχετικά με τις προσδοκίες	85
	Κεφάλαιο 8ο
ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	88

Αντί επιλόγου	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	118

Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων

Πίνακας	1. Αριθμός Ημερησίων και Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.....	22
Πίνακας	2. Αριθμός μαθητών/τριών ΕΠΑ.Λ.	31
Γράφημα	1. Το ποσοστό συμμετοχής ανδρών – γυναικών.....	65
Γράφημα	2. Ο μέσος όρος ηλικίας	65
Γράφημα	3. Ο τόπος γέννησης	66
Γράφημα	4. Ο τόπος καταγωγής των γονέων	66
Γράφημα	5. Η οικογενειακή κατάσταση.....	67
Γράφημα	6. Αν είναι οι ίδιοι γονείς	67
Γράφημα	7. Ο τίτλος εγγραφής: απόφοιτος/η Γενικού Λυκείου.....	68
Γράφημα	8. Ο τίτλος εγγραφής: απόφοιτος/η Τεχνικού Λυκείου.....	68
Γράφημα	9. Ο τίτλος εγγραφής: απόφοιτος/η Τεχνικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου (Τ.Ε.Ε.).....	69
Γράφημα	10. Ο τίτλος εγγραφής: απόφοιτος/η Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).....	69
Γράφημα	11. Η ηλικία εγγραφής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.....	70
Γράφημα	12. Ο μ.ο. της ηλικίας αποφοίτησης από το Γυμνάσιο.....	70
Γράφημα	13. Η παρούσα εργασιακή κατάσταση των μαθητών/τριών.....	71
Γράφημα	14. Το ωράριο λειτουργίας ως λόγος επιλογής του σχολείου για τους εργαζόμενους	72
Γράφημα	15. Το ωράριο λειτουργίας ως λόγος επιλογής του σχολείου για τους ανέργους.....	72
Γράφημα	16. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις ως λόγος επιλογής του σχολείου.....	73
Γράφημα	17. Η «ευκολία» ως λόγος επιλογής του σχολείου.....	73
Γράφημα	18. Το απολυτήριο του Λυκείου & το πτυχίο της ειδικότητας ως λόγος επιλογής του σχολείου.....	74
Γράφημα	19. Οι πιθανότητες εύρεσης εργασίας ως λόγος επιλογής του σχολείου	74
Γράφημα	20. Η προαγωγή ως λόγος επιλογής του σχολείου	75
Γράφημα	21. Η εξέλιξη της τεχνολογίας ως λόγος επιλογής του σχολείου.....	75
Γράφημα	22. Ο ελεύθερος χρόνος ως λόγος επιλογής του σχολείου.....	76
Γράφημα	23. Η κοινωνική θέση ως λόγος επιλογής του σχολείου.....	76
Γράφημα	24. Η ικανοποίηση από το περιβάλλον του σχολείου.....	77
Γράφημα	25. Η ικανοποίηση από τις υπηρεσίες του σχολείου.....	77
Γράφημα	26. Η ικανοποίηση από την οργάνωση & τη λειτουργία του σχολείου.....	78
Γράφημα	27. Η ικανοποίηση από τις εξωδίδακτικές δραστηριότητες του σχολείου.....	78
Γράφημα	28. Η ικανοποίηση από τον εξοπλισμό των εργαστηρίων.....	79
Γράφημα	29. Η συνεργασία με τους καθηγητές/τριες ως παράγοντας προόδου.....	79
Γράφημα	30. Η συνεργασία με του καθηγητές/τριες ως παράγοντας ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.....	80
Γράφημα	31. Η ικανοποίηση από τον σεβασμό των απόψεων.....	80
Γράφημα	32. Η ικανοποίηση από την ισότητα των ευκαιριών στην πρόοδο	81
Γράφημα	33. Η ικανοποίηση από την έλλειψη υποτιμητικής συμπεριφοράς.....	81
Γράφημα	34. Οι σχέσεις των συμμαθητών/τριών σε σχέση με την ύπαρξη πνεύματος αλληλεγγύης	82
Γράφημα	35. Οι σχέσεις των συμμαθητών/τριών σε σχέση με το πνεύμα συνεργασίας	82
Γράφημα	36. Οι σχέσεις των συμμαθητών/τριών σε σχέση με το αίσθημα της απομόνωσης.....	83
Γράφημα	37. Το σχολικό κλίμα σε σχέση με την ύπαρξη ή μη διακρίσεων	83

Γράφημα	38. Το σχολικό κλίμα σε σχέση με την συνεκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων.....	84
Γράφημα	39. Το σχολικό κλίμα σε σχέση με την παρεχόμενη γνώση.....	84
Γράφημα	40. Οι προσδοκίες των μαθητών/τριών πριν και μετά τη φοίτηση.....	85
Γράφημα	41. Οι προσδοκία των μαθητών/τριών για την επαγγελμ. αποκατάσταση μετά την αποφοίτηση.....	85
Γράφημα	42. Οι προσδοκία των μαθητών/τριών για την προαγωγή μετά την αποφοίτηση.....	86
Γράφημα	43. Οι προσδοκίες των μαθητών/τριών για την κοινωνική άνοδο.....	86
Γράφημα	44. Οι προσδοκίες των μαθητών/τριών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.....	87

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη κοινωνία είναι ένα καθολικό, αυτοτελές και οργανωμένο σύνολο ανθρώπων, με συγκεκριμένη ταυτότητα και με συνέχεια στον χρόνο, ένα σύστημα σχέσεων και ενεργειών μεταξύ προσώπων, μια «διαλεκτική πραγματικότητα» που κάθε στιγμή αναδιαμορφώνεται μέσα από τον τρόπο που βιώνεται, αλλά και από τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή, ως μια συγκεκριμένη κατάσταση, ως μια ιδανική σχέση και ως μια συνθήκη (Τσαούσης, 1987). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνίας είναι οι θεσμοί, τους οποίους η ίδια δημιουργεί με σκοπό τη διατήρηση και την εξασφάλιση της κοινωνικής της συνοχής, την οργάνωση και τη ρύθμιση της αλληλεπιδραστικής σχέσης των μελών της (Σοφιάς & Χατζηιωάννου, 1987). Οι θεσμοί αποτελούν μια σύνθετη κοινωνική συνθήκη, ένα σύνολο ενεργειών για την πραγμάτωση ενός σημαντικού σκοπού με τυποποιημένους και κοινωνικά αναγνωρισμένους τρόπους, ατομικής ή συλλογικής συμπεριφοράς και δράσης (Τσαούσης, 1987). Οι θεσμοί καθιερώνονται σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, ως το αποτέλεσμα της σύνθεσης των κριτικών θέσεων ενός δεδομένου κοινωνικού σχηματισμού, με ένα δεδομένο σύστημα ιδεολογικών αξιών (Βέλτσος, 1977). Δια μέσου των θεσμών το κοινωνικό σύστημα επιτελεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες διακρίνονται σε έκδηλες και λανθάνουσες, δηλαδή στις αντικειμενικές συνέπειες που συμβάλλουν στη διατήρηση του συστήματος, και τις οποίες τα μέλη του συστήματος τις αναγνωρίζουν και τις επιδιώκουν, και σε αυτές που συμβάλλουν στη συντήρηση του συστήματος, χωρίς να τις αναγνωρίζουν, ούτε να τις επιδιώκουν τα μέλη της (Merton, 1968, όπ. ανάφ. στο Τσαούσης, 1987:85). Ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς της ανθρώπινης κοινωνίας, ο οποίος διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή της, στη διατήρηση της συνοχής της, στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη της, είναι ο θεσμός της Εκπαίδευσης.

Μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, ο θεσμός της εκπαίδευσης σκοπεύει στην παραγωγή και στη μετάδοση της γνώσης και στη μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς από τη μία γενιά στην άλλη (Τσαούσης, 1987). Σε μια δημοκρατική κοινωνία η αποστολή της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου για τη συνεχή πνευματική του ανάπτυξη. Ο Dewey (1966) υποστήριξε, ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης βρίσκεται στην ίδια τη μορφωτική του διαδικασία, η οποία θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια διαρκής αναδόμηση που ακολουθεί τη διαδρομή της εμπειρίας, καθώς η

εκπαιδευτική διαδικασία και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι δυο ταυτόσημες έννοιες. Η εκπαίδευση έχει ως κύρια λειτουργία τη μετάδοση των γνώσεων και ως δευτερεύουσα την κοινωνικοποίηση ή την επαγγελματική προετοιμασία. Παράλληλα, ως έκδηλη έχει τη μόρφωση και ως λανθάνουσα τη διαμόρφωση τύπων πολιτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, καθιστώντας το σχολείο ένα κρατικό ιδεολογικό μηχανισμό, ο οποίος ευνοεί την αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση των καθεστηκίων συνθηκών (Μαυρογιώργος, 2008· Σοφού, 2001). Η σημασία του θεσμού της Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των κοινωνιών, η διαχρονική του εξέλιξη και η ανάγκη επαναπροσέγγισης των λειτουργιών του αποτελούν το αντικείμενο έντονων θεωρητικών αναζητήσεων και εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η εκπαίδευση, ως ένας κοινωνικός θεσμός, δεν διαφεύγει της διαδικασίας των αλλαγών και των μεταβολών, στις οποίες υπόκεινται όλοι οι θεσμοί, καθώς οι λειτουργίες της επαναπροσδιορίζονται, αποδομούνται και μεταρρυθμίζονται με κριτήριο τις διαχρονικές ανάγκες της ανθρώπινης κοινωνίας, τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς, τις οικονομικές και τις κοινωνικές συνθήκες. Οι θεσμοί εξελίσσονται, καθώς η κοινωνία μετασχηματίζεται, καθώς αλλάζουν οι κοινωνικές συνθήκες και μεταβάλλονται οι αναγκαίοι όροι της συλλογικής ύπαρξης των μελών της κοινωνίας (Σοφιάς & Χατζηγιάννου, 1987). Θεωρούμε όμως, ότι είναι σημαντικό οι θεσμικοί επαναπροσδιορισμοί και οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις να προέρχονται μέσα από διαδικασίες ενδοσκόπησης, αυτογνωσίας και κριτικής, λαμβάνοντας υπόψη και τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μελών για το περιεχόμενο του θεσμού και των λειτουργιών του. Ειδικά, τα ζητήματα που άπτονται του θεσμού της εκπαίδευσης εμφανίζονται με ιδιαίτερη οξύτητα, δεδομένου ότι η κυρίαρχη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από *«θολά περιγράμματα και αντιφάσεις στις ίδιες τις απαιτήσεις της»* (Savater, 2004, όπ. ανάφ. στο Παυλίδης, 2006:99) θα πρέπει να προσεγγίζονται ολιστικά και με καθολικότητα. Ο εκσυγχρονισμός της κοινωνίας επιβάλλει την κριτική αντιμετώπιση και την προσαρμογή των θεσμών στη νέα πραγματικότητα που συνεχώς ανακύπτει. Χωρίς αυτήν την εναρμόνιση οι θεσμοί ξεπερνιούνται από την εξέλιξη, χάνουν την αποτελεσματικότητά τους και αχρηστεύονται (Σοφιάς & Χατζηγιάννου, 1987).

Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως σκοπό την κάλυψη των αναγκών όλων των πολιτών μίας χώρας, αλλά και την ανάπτυξη της ίδιας της χώρας. Ο όρος ανάπτυξη, χρησιμοποιείται με την ευρύτερη του αναφορά στις οικονομικές και στις κοινωνικές του διαστάσεις (Κολλίντζας & Τσουκαλάς, 2011). Ο θεσμός της εσπερινής μετά-

υποχρεωτικής εκπαίδευσης στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών όλων εκείνων των ατόμων, τα οποία δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν στην ημερήσια μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα ο θεσμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών όσων επιθυμούν να αποκτήσουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες για την άσκηση ενός επαγγέλματος. Ωστόσο, η ελληνική κοινωνία χαρακτηριζόταν πάντοτε από έναν έντονο προσανατολισμό προς τη γενική εκπαίδευση και τις πανεπιστημιακές σπουδές. Ο θεσμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είχε διαχρονικά περιορισμένο αντίκτυπο και εξακολουθεί να συνδέεται συνειρμικά με τη «χειρωνακτική» και την «υποδεέστερη» σωματική εργασία, ενώ η πλειονότητα του πληθυσμού διατηρεί ακόμη την αντίληψη, ότι μόνο η γενική εκπαίδευση επαληθεύει τις προσδοκίες της κοινωνικής ανέλιξης (Cedefop, 2013). Μεταξύ των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα καταγράφει τα χαμηλότερα ποσοστά ανάμεσα στον νεανικό πληθυσμό. Σημαντικό ρόλο σε αυτό εξακολουθούν να παίζουν αντιλήψεις, που οικοδομούν εδώ και χρόνια μια σειρά από αρνητικές παραστάσεις, χωρίς ωστόσο αυτές να σχετίζονται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά της, αλλά με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά που τη διατρέχουν (Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας & Ανθρώπινου Δυναμικού, 2016).

Η οικονομική κρίση ανάγκασε τα κράτη να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις οι οποίες εστίασαν στην καταστολή της εκρηκτικής αύξησης της ανεργίας των νέων. Όμως, η οικονομική κρίση δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστους και τους ενήλικες (άτομα ηλικίας 25-64), οι οποίοι καταγράφουν το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας. Οι συγκεκριμένοι έχουν χαμηλό επίπεδο προσόντων και έχουν αποφοιτήσει στην καλύτερη περίπτωση από το κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Cedefop, 2013). Σε ολόκληρη την Ευρώπη σε απόλυτους αριθμούς η πληθυσμιακή αυτή ομάδα το 2012 ανερχόταν σε 70,7 εκατομμύρια άτομα, η οποία στερείται σε μεγάλο βαθμό βασικές δεξιότητες, στάσεις και εργασιακές συμπεριφορές, ικανότητα πληροφόρησης, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει έντονα τη μεροληψία και τον ανταγωνισμό (Cedefop, 2011, 2012). Θεωρούμε, ότι η ενίσχυση της εσπερινής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης η οποία αποτελεί σήμερα τη μόνη εκπαιδευτική βαθμίδα, στην οποία μπορούν να ενταχθούν ενήλικες με χαμηλά προσόντα και οι οποίοι εξ ορισμού εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο (Cedefop, 2013), θα πρέπει να αποτελεί για τη χώρα μας άξονα εθνικής προτεραιότητας, για την οικονομική της

ανάπτυξη και τη δημοκρατική της πορεία. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013), για την καταπολέμηση της φτώχειας θα πρέπει να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές πολιτικές που θα υποστηρίξουν τα άτομα να ολοκληρώσουν ή να «επικαιροποιήσουν» ή να «αναβαθμίσουν», να «συμπληρώσουν» την εκπαίδευση τους γι' αυτό θα πρέπει να εντατικοποιηθούν οι προσπάθειες για την καταπολέμηση των αντιλήψεων, που υψώνουν τείχη γύρω από την Επαγγελματική και την Εσπερινή Εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου και αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια, από τις λιγοστές στη χώρα μας πάνω στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ερευνητικά «τουλάχιστον» παραμεληθεί. Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (2016), οι μελέτες που αφορούν τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι εξαιρετικά περιορισμένες (και φυσικά αναφέρονται στην ημερήσια επαγγελματική εκπαίδευση). Το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (Εσπερινό ΕΠΑ.Λ.) είναι ένας θεσμός που λειτουργεί στη χώρα μας τα δέκα τελευταία χρόνια και έχει ήδη υποστεί σωρεία αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, χωρίς ωστόσο να έχει διερευνηθεί ή εκτιμηθεί η λειτουργία του, η ανταποδοτικότητα και η ωφέλεια του, ως προς την κάλυψη των αναγκών του πληθυσμού του και ως προς τον ρόλο που καλείται να αναλάβει. Στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο έχουν δυνατότητα εγγραφής εργαζόμενοι και άνεργοι πολίτες ανήλικοι και ενήλικες, που επιθυμούν την ολοκλήρωση των σπουδών της μετά-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την απόκτηση του απολυτηρίου Λυκείου, του πτυχίου ειδικότητας και του δικαιώματος συνέχισης της φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον μου για τη διερεύνηση της περιοχής αυτής και η εκπόνηση της παρούσας εργασίας εκκινήθηκε από τα ερεθίσματα που δέχτηκα κατά τη διάρκεια της θητείας μου, ως εκπαιδευτικός στην εσπερινή τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση τα οποία μου έδωσαν την ευκαιρία να γνωρίσω τις περιπέτειες της και να βιώσω τις αγωνίες των μαθητών/τριών της. Επιπλέον, ο συνδυασμός εσπερινό και επαγγελματικό αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ανεξερεύνητο πεδίο επιφορτισμένο με σωρεία «αντιλήψεων». Οι αντιλήψεις όμως, δεν απεικονίζουν πάντα την πραγματικότητα (Cedefop, 2014).

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και συγκεκριμένα στο **πρώτο κεφάλαιο** περιγράφεται η λειτουργία και ο ρόλος του θεσμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** εκτυλίσσεται η ιστορική πορεία του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης και η πρόσφατη διαδρομή της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο **τρίτο κεφάλαιο** γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν εννοιολογικά και θεωρητικά οι όροι: αντιλήψεις, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικές ανισότητες, σχολική διαρροή και σχολική αποτυχία και στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, το **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην εσπερινή εκπαίδευση και οι λόγοι οι οποίοι τους κινητοποίησαν, ώστε να επιστρέψουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η διεξαγωγή της έρευνας, η οποία αναφέρεται στη διερεύνηση των λόγων που οι μαθητές/τριες επιλέγουν το εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο, ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης, στη διερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος ως παράγοντες εξασφάλισης της συνέχισης της φοίτησης και στη διερεύνηση των προσδοκιών τους από το εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας και παρατίθενται τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Στο **έκτο κεφάλαιο** περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης που εφαρμόστηκε. Στο **έβδομο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την ανάλυση των δεδομένων. Στο **όγδοο κεφάλαιο** παρατίθενται αναλυτικά τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και καταγράφονται κάποιες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου και δίνονται αφορμές για περαιτέρω συζητήσεις. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα όπου περιλαμβάνεται το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ερωτηματολόγιο.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:

Η Επαγγελματική εκπαίδευση

1.1.1.Ο θεσμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (1999) ως επάγγελμα θεωρείται κάθε εργασία κοινωνικά ή νομικά αποδεκτή, που ασκείται για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα με σκοπό τον βιοπορισμό του ατόμου, ενώ η αρχική σημασία της λέξης επάγγελμα ήταν «υπόσχεση» (Μπαμπινιώτης, 1998). Επίσης, στη λεξιλογική μας διερεύνηση ο όρος εκπαίδευση συναντάται, ως «η καλλιέργεια, με συστηματική διδασκαλία και άσκηση σε ειδικά ιδρύματα (σχολεία), των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων, για να μπορέσουν να ασκήσουν κάποιες επαγγελματικές ή άλλες δραστηριότητες» (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας, 1999).

Η επαγγελματική εκπαίδευση σύμφωνα με έναν σύγχρονο ορισμό είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία αποσκοπεί στην απόκτηση βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε έναν ευρύτερο κλάδο οικονομικής δραστηριότητας ή επαγγελμάτων (Κωτσίκης, 2000). Με την ευρύτερη θεωρητική προσέγγιση ο όρος τεχνική - επαγγελματική, προσδιορίζει την εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην απόκτηση της γνώσης, καθώς και στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, με την ταυτόχρονη πρόθεση για την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται ως απαραίτητες στο άτομο, όταν πια αυτό ενσωματωθεί στην παραγωγική διαδικασία (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999).

Ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης σε γενική και επαγγελματική προέκυψε μέσα από τις συνθήκες του εκδημοκρατισμού και της εκβιομηχάνισης των κοινωνιών, περίπου τους δύο τελευταίους αιώνες (Ζάγκα, 2003), μολονότι ο διαχωρισμός αυτός της εκπαίδευσης σε γενική και επαγγελματική συχνά αμφισβητήθηκε (Κωτσίκης, 2002), η πορεία της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης ακολούθησε στο πέρασμα των ετών στις πλείστες των περιπτώσεων σε όλο τον κόσμο μια συγκεκριμένη μοναχική διαδρομή, η οποία ταυτίζονταν πάντα με την παράλληλη βιομηχανική ανάπτυξη κάθε χώρας. Σύμφωνα με τον Banks (1987) ο αρχικός σκοπός της επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν ο εφοδιασμός των παιδιών της εργατικής τάξης, που είχαν συγκεντρωθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα με στοιχειώδεις βασικές

γνώσεις, ώστε να αποτελέσουν ένα εκπαιδευμένο στοιχείο της αναπτυσσόμενης βιομηχανία.

Αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ανάγκη δημιουργίας ειδικευμένου εργατικού δυναμικού για τη βιομηχανία και το εμπόριο, η αντίληψη για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση άλλαξε, ήτοι στη δεκαετία του 1950, ύστερα από δυο καταστροφικούς πολέμους η παγκόσμια κοινότητα, κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να καταφέρει να ανασυγκροτηθεί οικονομικά. Η προσεκτική μελέτη της ιστορικής της πορείας αποκαλύπτει, ότι η οργανωμένη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση παρεμβαίνει στη διαδικασία ανάπτυξης διαφόρων χωρών και προσδιορίζεται από το μέγεθος των αναπτυξιακών μεταβολών της κάθε χώρας. Ο ΟΟΣΑ από το 1961 ήδη επισημαίνει, ότι όπως η τεχνική πρόοδος αυξάνει την αποτελεσματικότητα των μηχανών, έτσι και η εκπαίδευση αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων.

Οι υποστηρικτές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, εξετάζουν τα πλεονεκτήματα της, υπό το πρίσμα της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες, είτε είναι ακαδημαϊκές είτε τεχνικές, συμβάλλουν στη βελτίωση της οικονομικής θέσης ενός ατόμου και εξασφαλίζουν τη θέση του στην αγορά εργασίας. Από αυτή την οπτική γωνία, η συμμετοχή στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή, ως ένα προστατευτικό δίκτυο, το οποίο μειώνει τις πιθανότητες να βρεθεί κάποιος άνεργος ή να απασχοληθεί σε χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας (Arum & Shavit, 1995).

Ο ρόλος που επιτελεί η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στο σύγχρονο ραγδαία μεταβαλλόμενο οικονομικό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον είναι καθοριστικός, τόσο για την προετοιμασία των μαθητών/τριών για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, όσο και για την τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωριών που σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση αποδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο ως προς την εξέλιξη του ατόμου και τη διαδικασία εύρεσης εργασίας, όσο και ως προς την εργασιακή του πορεία (Παύλος, 2016). Οι θεωρίες οι οποίες υπερασπίζονται τη σύνδεση της εκπαίδευσης του ατόμου με την οικονομική ανάπτυξη, την εργασιακή επιτυχία και την προσβασιμότητα στην αγορά εργασίας, έχουν πλέον γίνει ευρέως αποδεκτές σε όλα τα αναπτυγμένα και αναπτυσσόμενα κράτη (Φώκιαλη, 2010), και κατά τον Πεσματζόγλου (1999) η επαγγελματική εκπαίδευση έχει ή θα έπρεπε αυτονόητα να έχει άμεση σύνδεση με

την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποδίδει στην αγορά εργασίας τους αναγκαίους και κατάλληλα εκπαιδευμένους εργαζόμενους και η αγορά εργασίας τους απορροφά, τους αξιοποιεί και τους αναβαθμίζει και αυτή η μετάβαση θεωρείται ομαλή και ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα (Κανελλόπουλος, 2003). Μέσα στις παγκόσμιες πλέον οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές η εκπαίδευση θεωρείται πλέον, ως μια παραγωγική επένδυση, και το ανθρώπινο κεφάλαιο που διαμορφώνεται μέσα σε αυτήν, ένας σημαντικός συντελεστής αυτής της επένδυσης (Γώγου, 2003).

Η επαγγελματική εκπαίδευση διαφοροποιείται από κράτος σε κράτος και η εκπαιδευτική της βαρύτητα έχει να κάνει με τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του κάθε κράτους, καθώς και με την οικονομική της δυνατότητα. Κατά τη Φραγκουδάκη (1987), ο σχεδιασμός της, η δημιουργία της, η ανάπτυξης της και το μέλλον της συνδέονται στενά με τις οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χώρα. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, απασχόλησε την Ευρωπαϊκή Κοινότητα από την εποχή της ίδρυσής της, και πριν ακόμα τεθεί το ζήτημα μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαρκόπουλος, 1990). Στα πλαίσια του σκοπού της Ε.Ε. και για την οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης έπρεπε να επιτευχθεί η αύξηση της παραγωγικότητας των Ευρωπαίων εργαζομένων και, μέσα από τις εφαρμογές της υψηλής τεχνολογίας, να αξιοποιηθεί όσον το δυνατόν καλύτερα το εργατικό δυναμικό (Μαρκόπουλος, 1990). Σύμφωνα με την εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009) από τη συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ε.Ε. προκύπτει σε γενικές γραμμές, ότι στην πλειονότητα των χωρών λειτουργούν περισσότεροι του ενός τύπου σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η φοίτηση στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι τριετής και οδηγεί σε πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας και στις περισσότερες περιπτώσεις η επαγγελματική εκπαίδευση συνδυάζεται με τη γενική παιδεία, παράλληλα σε όλες τις χώρες εξασφαλίζεται η δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παρέχονται επαγγελματικά δικαιώματα. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται με την αγορά εργασίας, καθώς η εκπαίδευση συνδέεται και με την πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας (Reuter - Kumpmann, 2004). Η Επιστημονική Ένωση Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης αναφέρει, ότι σύμφωνα με τα στοιχεία του Βιβλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Key data one education, 2002), στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι περισσότεροι μαθητές/τριες ακολουθούν την τεχνική

επαγγελματική εκπαίδευση και όχι τη γενική εκπαίδευση, σε κράτη όπως η Γερμανία, η Αγγλία, η Γαλλία, η Φιλανδία, η Ολλανδία και το Βέλγιο η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά, στη Φινλανδία το 55,3% του μαθητικού πληθυσμού ακολουθεί την επαγγελματική και το 44,7% τη Γενική Εκπαίδευση και το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει η Τσεχία με 80,2%. Παρά ταύτα, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop, 2011) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι οι έρευνες και οι αναλύσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι το γόητρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης δεν είναι αντίστοιχο με αυτό της γενικής εκπαίδευσης (Cedefop, 2011). Μολονότι, στις χώρες που η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση είναι διαδεδομένη, όπως η Ελβετία, η Αυστρία, η Τσεχία και η Γερμανία, τα ποσοστά ανεργίας των νέων είναι εμφανώς χαμηλότερα (ΓΣΕΒΕΕ, 2014). Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις έχουν μια ιδιαίτερη σημασία για την Ελλάδα, όπου τα περιθώρια ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι μεγάλα τόσο για την καταπολέμηση της ανεργίας, όσο και για την ανάπτυξη της χώρας.

1.1.2. Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ως Δευτεροβάθμια μετα-υποχρεωτική επαγγελματική εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που παρέχεται οργανωμένα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά την αποφοίτηση του μαθητή/τριας από το Γυμνάσιο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμπεριέχει τον διαχωρισμό της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία προσφέρεται μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση από τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ). Δηλαδή, στην Ελλάδα εφαρμόζεται το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο συνεπάγεται τον διαχωρισμό της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση, η οποία στην Ελλάδα δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, στοχεύει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση (Ζαρίφης, Φωτόπουλος & Αθανασούλη, 2009).

Τα τελευταία χρόνια και συγκεκριμένα μέχρι το 2006 η δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, ταυτιζόταν με τη λειτουργία των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.), τα οποία ιδρύθηκαν στη χώρα μας με το **νόμο 2640/98**, με σκοπό την αντικατάσταση των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (Τ.Ε.Λ.), των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ.) και των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (Ε.Π.Λ.), τα οποία λειτουργούσαν μέχρι τότε (ΥΠ.Π.Ε.Θ.,

2016).

Μετά από οκτώ χρόνια λειτουργίας τα Τ.Ε.Ε. καταργούνται και η αντικατάστασή τους γίνεται με το νόμο **3475/2006**, από τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ) (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Το καλοκαίρι του **2013**, ψηφίζεται ο νόμος **4186**, με σκοπό τη γενικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία σε ένα μεγάλο μέρος της αφορούσε την επαγγελματική εκπαίδευση, ταυτόχρονα με τον ίδιο νόμο καταργήθηκαν οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Το **2016** με τον νόμο **4386**, το Επαγγελματικό Λύκειο επανασχεδιάζεται, τόσο ως προς τη δομή, όσο και ως προς τα προγράμματα σπουδών και τη θεσμοθέτηση της τάξης μαθητείας. Το Επαγγελματικό Λύκειο στην Ελλάδα διακρίνεται σε ημερήσιο και εσπερινό, και προσφέρει δύο κύκλους σπουδών ως εξής: α) το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών», ο οποίος ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και β) το «Μεταλυκειακό έτος, τάξη μαθητείας», το οποίο αποτελεί το «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και ανήκει στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο θεσμός της Μαθητείας θεσμοθετείται με τον συγκεκριμένο νόμο στην χώρα μας και ως Μαθητεία «ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής. Ο μαθητευόμενος συνδέεται με συμφωνητικό Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, και έχει ασφαλιστική κάλυψη. Η Μαθητεία υλοποιείται με βάση πρόγραμμα μάθησης το οποίο επιμερίζεται στον χώρο εργασίας και στην εκπαιδευτική δομή. Ο εργοδότης αναλαμβάνει να παράσχει στον μαθητευόμενο εκπαίδευση, σύμφωνα με καθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα μάθησης στην εκπαιδευτική δομή, οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητευόμενος και οδηγεί σε συγκεκριμένο επάγγελμα» (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Η φοίτηση στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις: Α΄ Τάξη με ενιαίο πρόγραμμα με μαθήματα γενικής παιδείας, προσανατολισμού και ειδικοτήτων, τη Β΄ Τάξη με διαχωρισμό σε τομείς τεχνικών και επαγγελματικών σπουδών με μαθήματα γενικής παιδείας και τομέων θεωρητικά και εργαστηριακά και τη Γ΄ Τάξη με διαχωρισμό των τομέων σπουδών σε επιμέρους ειδικότητες, με μαθήματα γενικής παιδείας και ειδικοτήτων θεωρητικά και εργαστηριακά, ενώ στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια η φοίτηση είναι τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ με την ίδια ακριβώς δομή και λειτουργία, η Γ΄ τάξη του

ημερησίου αντιστοιχεί στη Γ' και Δ' τάξη του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Παράλληλα, στους μαθητές/τριες του ΕΠΑ. Λ. παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στα ΤΕΙ και στα Πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (βλ. Παράρτημα, 2) ο αριθμός των Ημερησίων και Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. που λειτούργησαν στο σύνολο της Επικράτειας κατά το σχ. έτος 2015-2016 ήταν:

<i>Ημερήσια ΕΠΑ.Λ.</i>	<i>Εσπερινά ΕΠΑ.Λ.</i>
323	74

Πίνακας 1: αριθμός Ημερησίων & Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (2016) οι σκοποί της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης όπως αυτοί καθορίζονται με το ΦΕΚ 193/2013, είναι σε γενικές γραμμές «α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών, β) η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών, γ) η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών, δ) ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ε) η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη, στ) η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή, ούτως ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή, ζ) η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη, η) η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, θ) η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, ι) η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη

εκπαιδευτική βαθμίδα και ια) Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Η Ελλάδα έχει 36 χρόνια συμμετοχής, ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και 15 χρόνια ως μέλος της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης και επομένως αναμένεται να έχει εντάξει στην εκπαιδευτική της πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση πολλές από τις δομές και τους κανόνες, που ισχύουν για την επαγγελματική εκπαίδευση στις αντίστοιχες χώρες της Ε.Ε. Παρά ταύτα, η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη σε ένα μεταβατικό στάδιο (Cedefop, 2014) και παράλληλα εξακολουθεί να θεωρείται από τους νέους μια διέξοδος ανάγκης, παρά τις συνεχείς θεωρητικά προσπάθειες της πολιτείας να την αναδείξει ως μία ισότιμη εναλλακτική λύση προς τη γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με σχετική μελέτη του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας, οι μαθητές/τριες απόφοιτοι Γυμνασίου σε ποσοστό 75% περίπου επιλέγουν το Γενικό Λύκειο και σε ποσοστό 25% περίπου επιλέγουν τις δομές της επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΓΣΕΒΕΕ, 2014). Συγκριτικά στοιχεία με ευρωπαϊκές και άλλες αναπτυγμένες χώρες καταδεικνύουν την υστέρηση της διείσδυσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο μαθητικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα, το ποσοστό συμμετοχής του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για το έτος 2010 ήταν από τα χαμηλότερα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών (ΓΣΕΒΕΕ, 2014).

Στη χώρα μας η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση είναι απαξιωμένη σε σχέση με τις άλλες χώρες-μέλη της Ε.Ε., όπου καταλαμβάνει μια σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (2016), η αντίληψη που διακατέχει το σύνολο, της ελληνικής κοινωνίας είναι ότι η επαγγελματική εκπαίδευση απευθύνεται σε μαθητές/τριες, που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Λυκείου και αντιμετωπίζουν έντονα μαθησιακά προβλήματα, έχουν γνωστικές ελλείψεις, χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλές προσδοκίες, εξαιτίας των χαμηλών τους επιδόσεων σε όλες τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες και την ίδια αντίληψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μεταφέρουν τις απαξιωτικές αυτές αντιλήψεις και εντός της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με το ίδιο Ινστιτούτο (Ε.Ι.Ε.Α.Δ., 2016), οι αντιλήψεις αυτές για την επαγγελματική εκπαίδευση ενισχύονται από το γεγονός, ότι μικρό ποσοστό μαθητών/τριών των ΕΠΑ.Λ κατορθώνει να συγκεντρώσει βαθμολογία, πάνω από τη βάση στις ειδικές εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

και από το υψηλό ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών που φοιτούν στην επαγγελματική εκπαίδευση τουλάχιστον μέχρι το 2009, γιατί στη συνέχεια η φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών/τριών στα ΕΠΑ.Λ. δείχνει να έχει φθίνουσα πορεία. Επίσης, στην ενίσχυση αυτών των αντιλήψεων συμβάλλουν τα στοιχεία που παραθέτει διαχρονικά η ΕΛ.ΣΤΑΤ, σχετικά με τη μαθητική διαρροή, όπου τα ποσοστά της από την επαγγελματική εκπαίδευση είναι πολύ υψηλότερα από αυτά που καταγράφονται για όλες τις τάξεις του Γενικού Λυκείου καθώς και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το χαμηλό επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων, μολοντί τα τελευταία χρόνια το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι υψηλότερο (Ε.Ι.Ε.Α.Δ., 2016).

Προς την ίδια κατεύθυνση και στη δημιουργία αρνητικών εντυπώσεων για την επαγγελματική εκπαίδευση κινούνται και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που την αφορούν, καθώς σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών που η γενική και επαγγελματική εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ισότιμα, αυτό παρέμενε σε ένα θεωρητικό επίπεδο και επί της ουσίας η τεχνική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίστηκε ποτέ ως ένα ισότιμο μέλος της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1985· Κοτσιφάκης, 2005).

Οι νέες εξελίξεις, οι νέες δυναμικές στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και του ανταγωνισμού προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσης και υποστήριξης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στη σημερινή οικονομική συγκυρία, με την εκτόξευση της ανεργίας των νέων, αλλά και τις δυσοίωνες στατιστικές προβλέψεις η ανάγκη για αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας αποκτά συνεπώς, βαρύνουσα σημασία. Η Ελλάδα για να ανταποκριθεί σε ένα σύνολο νέων προκλήσεων στο διηνεκές, για να ανταπεξέλθει στη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, για να προχωρήσει στην αναπροσαρμογή και τον εκσυγχρονισμό, θα πρέπει να αποτινάξει τη στρεβλή αντίληψη της υποτίμησης του θεσμού της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η οποία επικρατεί και εμποδίζει την ανάπτυξη και την εξέλιξη της. Στη σημερινή οικονομική συγκυρία, με την εκτόξευση της ανεργίας των νέων, αλλά και τις δυσοίωνες στατιστικές προβλέψεις η ανάγκη για αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας αποκτά συνεπώς, βαρύνουσα σημασία. Η πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο είναι να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους, και να συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτών, ικανών να συμβιώνουν αυτοδύναμα και δημιουργικά στο σύγχρονο κόσμο (Ξωχέλλης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:

Ο θεσμός της εσπερινής εκπαίδευσης

1.2.1. Ιστορική αναδρομή στον θεσμό της Εσπερινής Εκπαίδευσης

Η ιστορία του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης στη χώρα μας εξελίχθηκε σύμφωνα με τις ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικράτησαν σε κάθε χρονική περίοδο του Ελληνικού κράτους. Η ιστορία της διαμορφώθηκε υπό την εξουσία της ημερήσιας εκπαίδευσης και ακολούθησε τις εξελίξεις της και τις μεταβολές της.

Οι αρχές της εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα τοποθετούνται ήδη από το 1866, όταν πραγματοποιούνται εσπερινά μαθήματα μέσα από ιδιώτες, όπως την Εταιρεία Φίλων του Λαού, που προσέφερε εσπερινά μαθήματα στο πλαίσιο της μέριμνας για την εκπαίδευση των εργατικών τάξεων. Οι ιδιωτικές πρωτοβουλίες υλοποιήθηκαν κυρίως από σωματεία επαγγελματιών και συλλόγων με κοινωνική, φιλανθρωπική προσφορά, λόγω της ολοκληρωτικής απουσίας μιας συγκροτημένης κρατικής κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας (Δημαράς, 1998). Εκτός, από την Εταιρεία Φίλων του Λαού ένας ακόμα σημαντικός σύλλογος ο Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός ίδρυσε το 1872, εσπερινές σχολές για την εκπαίδευση των άπορων παιδιών που δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα ημερήσια σχολεία (Δημαράς, 1998).

Η πρώτη σχολή Εσπερινής Εκπαίδευσης ήταν η Νυχτερινή Εμπορική Σχολή, που ιδρύθηκε το 1901 με πρωτοβουλία του Συλλόγου Εμποροϋπαλλήλων της Αθήνας με σκοπό την ικανοποίηση του αιτήματος του εργατικού κινήματος για την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης (Δημαράς, 1973). Το 1927 ιδρύθηκαν νυχτερινές Πρακτικές Εμπορικές Σχολές μέσα από ιδιωτικούς φορείς. Μέχρι εκείνη τη στιγμή, η εσπερινή εκπαίδευση λειτουργούσε στα πλαίσια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και φορέων που βρίσκονταν εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Κάτσικας, 2000).

Το 1929 με το Νόμο 4397, ιδρύθηκαν τα πρώτα νυχτερινά δημοτικά σχολεία, που παρείχαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση, απευθυνόμενα κυρίως σε άτομα που είχαν υπερβεί τη νόμιμη ηλικία φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, καθώς και σε άτομα που έρχονται από άλλες χώρες, στοχεύοντας στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Γαλίτης, 2011). Ο αναλφαβητισμός διαχρονικά αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα που

έχει τις ρίζες του στο ατομικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό πολιτιστικό αλλά κυρίως στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο μιας χώρας (Ευστράτογλου, 2000). Οι οργανικά ή λειτουργικά αναλφάβητοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες ενσωμάτωσης, οι οποίες στις κοινωνικές και πολιτιστικές διεργασίες αναπαραγάγουν την υποεκπαίδευση, τη φτώχεια, την ανισότητα, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Χρυσάκης, 1996). Την εποχή εκείνη, ο αναλφαβητισμός ανερχόταν στο 70% του γυναικείου πληθυσμού και στο 30% του ανδρικού πληθυσμού (Μπουζάκης, 2006). Σε μια προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ανάληψης των ευθυνών του, το κράτος αναλαμβάνει την πρωτοβουλία της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού με την ίδρυση των Νυχτερινών σχολών (Τσικαλάκη, 2007).

Λίγο αργότερα, με το Νόμο 5197/1931 ιδρύθηκαν ημερήσιες και εσπερινές σχολές, που λειτουργούσαν συμπληρωματικά στην επαγγελματική μόρφωση των εργαζομένων στο εμπόριο, τη βιομηχανία, τις τέχνες ή άλλα πρακτικά επαγγέλματα σε πρωτεύουσες νομών ή σε μεγάλες πόλεις. Το πρώτο εξατάξιο Εσπερινό Γυμνάσιο λειτούργησε το σχολικό έτος 1934 - 1935 με φορέα το Φοιτητικό Εκπαιδευτικό Σύνδεσμο. Ο Νόμος 28/1936 οδήγησε στην ίδρυση νυχτερινών σχολών εμπορικής επιμόρφωσης από Δήμους, Κοινότητες, Εμπορικά και Επαγγελματικά Επιμελητήρια. Το 1936, ο Φοιτητικός Εκπαιδευτικός Σύλλογος ίδρυσε το δεύτερο Εσπερινό Γυμνάσιο και το 1937 η Φιλική Εταιρεία Νέων ίδρυσε δύο νυχτερινά Γυμνάσια. Το 1938, η Χριστιανική Αδελφότητα Νέων ίδρυσε και συντηρούσε στη Νέα Κοκκινιά και στη Θεσσαλονίκη ιδιωτικό νυχτερινό Γυμνάσιο, στο οποίο φοιτούσαν εργαζόμενοι μαθητές (Μπουζάκης, 2006). Η ύπαρξη αυτών των νόμων δίνουν την εντύπωση της αναγνώρισης της σημαντικότητας της ύπαρξης της Εσπερινής Εκπαίδευσης, κυρίως από επαγγελματικούς φορείς και φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Το 1943, με το Νόμο 837/1943, το κράτος έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε νομικό πρόσωπο να ιδρύσει νυχτερινό γυμνάσιο. Επίσης, το 1943 ιδρύθηκε από την κατοχική κυβέρνηση με το Νόμο 837, η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης στο Υπουργείο Παιδείας για την καταπολέμηση επίσης του αναλφαβητισμού, το οποίο αντιστοιχούσε στα νυχτερινά δημοτικά. Ο ουσιαστικός στόχος της ίδρυσης του ήταν η ιδεολογική και πολιτική προπαγάνδα (Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, 2016). Γενικά, την εικοσαετία 1929-1949 η μόρφωση του πληθυσμού ήταν ελλιπής, ενώ σημειώνονταν υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η εύρεση μέτρων για τη μείωση του. Το 1947 δόθηκε η ευκαιρία

και σε φυσικά πρόσωπα να γίνουν ιδιοκτήτες Νυχτερινών Γυμνασίων, γεγονός που συνέβαλε στην ισχυροποίηση του θεσμού αφού ο αριθμός των Νυχτερινών σχολείων αυξήθηκε και διευρύνθηκε η εξυπηρέτηση των αναγκών των εργαζομένων (Δημαράς, 1998). Το 1949, ιδρύονται τα πρώτα δημόσια Νυχτερινά Γυμνάσια ως παραρτήματα των Ημερησίων Γυμνασίων.

Η μεταπολεμική περίοδος θεωρείται μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για τα εκπαιδευτικά πράγματα, κατά τη διάρκεια της οποίας ξεκίνησε ένας έντονος προβληματισμός για την αναστήλωση και την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος μετά την καταστροφή της χώρας εξαιτίας του Β΄ παγκοσμίου πολέμου και του εμφυλίου. Κατά την περίοδο αυτή αρχίζει μια διανοητική διαδικασία αφενός για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ανασυγκρότηση της χώρας και αφετέρου σχετικά με το θέμα του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ο πόλεμος άφησε πίσω του μια εξαθλιωμένη κοινωνία, μεγάλο αριθμό αγραμμάτων, ημι-αναλφάβητων και ελλιπώς μορφωμένων. Τα χαμηλά επίπεδα μόρφωσης συνδυάζονταν με τις οικονομικές δυσχέρειες, καθώς και τα εμπόδια που υπήρχαν για τα άτομα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στη προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική αναβάθμιση κρίθηκε απαραίτητη με αποτέλεσμα την υποστήριξη και τη διεύρυνση του θεσμού της νυχτερινής εκπαίδευσης.

Το 1954 με το Νόμο 3097, ψηφίζεται το Νομοθετικό Διάταγμα 3094 που περιλαμβάνει μέτρα για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και ιδρύονται η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ). Έργο των επιτροπών αυτών ήταν κυρίως η ίδρυση νυκτερινών σχολείων για την υποχρεωτική φοίτηση των αναλφάβητων και ημι-αναλφάβητων, ηλικίας μέχρι 20 ετών και για την προαιρετική φοίτηση των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας. Όμως, η λειτουργία της Λαϊκής Επιμόρφωσης χαρακτηρίστηκε από συγκεντρωτισμό και η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού επιχειρήθηκε με την επιβολή κυρώσεων και γενικότερα με αστυνομικά μέτρα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ως καταπιεστικός μηχανισμός (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, 2016). Συχνά, οι εκπαιδευτικές μεταβολές αποτελούν απάντηση σε κοινωνικά αιτήματα, που έχουν όμως διαφορετικές αφετηρίες και επιδιώξεις.

Το 1959 με το Νόμο 3971, ιδρύθηκαν δέκα αυτοτελή δημόσια εσπερινά Γυμνάσια. Το 1960-1961 λειτούργησαν 1086 εσπερινά Δημοτικά σχολεία, το 1970-1971, 339 εσπερινά Δημοτικά σχολεία και το 1980-1981 λειτούργησαν δέκα εσπερινά

Δημοτικά σχολεία. Όσο μειώνονταν ο αριθμός των αναλφάβητων παιδιών, μειώνονταν και τα εσπερινά δημοτικά σχολεία (Κάτσικας, 2000).

Η δεκαετία του 1960 χαρακτηρίζεται από την αυξημένη ζήτηση για εκπαίδευση (Τσαούσης, 2003). Η έντονη αυτή ζήτηση της δεκαετίας του '60 μπορεί να αποδοθεί στις παγιωμένες αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας τόσο για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, όσο και για επαγγελματική εξασφάλιση μέσω της κατάληψης μιας μόνιμης θέσης στο Δημόσιο τομέα, θέση η οποία προϋποθέτει την κατοχή τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων κατά κύριο λόγο τουλάχιστον Λυκείου (Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, 2007). Έτσι, ο θεσμός της Εσπερινής Εκπαίδευσης ενισχύεται και η μεταστροφή του ρόλου τη μεταφέρει από την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στην ανάδειξη της ως το μέσον βελτίωσης της υπάρχουσας εργασιακής κατάστασης, καθώς και της εύρεσης καλύτερης εργασίας (Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης). Επίσης, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2005) οι μελετητές των κινητοποιήσεων της ελληνικής κοινωνίας για ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις δεκαετίες 1950 και 1960 έρχονται αντιμέτωποι με ένα ιδιαίτερο φαινόμενο, το γεγονός ότι πρωταγωνιστικό ρόλο στις κινητοποιήσεις οι οποίες είχαν ως αίτημα μεταρρυθμίσεις στον χώρο της Εκπαίδευσης διαδραμάτισαν οι μαθητές/τριες των εσπερινών σχολείων.

Το 1961, προστέθηκε ο έβδομος χρόνος φοίτησης στα νυχτερινά Γυμνάσια, ο οποίος αφαιρέθηκε το 1964 και επανήλθε το 1967. Με το Νόμο 79/1973, όσοι είχαν συμπληρώσει το 20^ο έτος μπορούσαν να δώσουν εξετάσεις και να πάρουν το απολυτήριο του Δημοτικού, χωρίς να έχουν φοιτήσει στα Νυχτερινά Σχολεία. Το 1976 καταργήθηκαν τα επτάχρονα εσπερινά Γυμνάσια και συστάθηκαν εσπερινά Γυμνάσια τριετούς φοίτησης και εσπερινά Γενικά Λύκεια (Γαλίτης, 2011).

Το 1977 με το Νόμο 576 καταργήθηκαν σταδιακά οι νυχτερινές κατώτερες και μέσες τεχνικές-επαγγελματικές σχολές και ιδρύθηκαν τα νυχτερινά Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ), στα οποία η φοίτηση ήταν οκτώ εξάμηνα, καθώς και οι νυχτερινές Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.) νέου τύπου, στις οποίες η φοίτηση διαρκούσε ένα ή δύο εξάμηνα περισσότερο από τις ημερήσιες σχολές. Με τον ίδιο νόμο ορίζεται, ότι οι Νυχτερινές σχολές θα λειτουργούν για εργαζόμενους άνω των 17 ετών με σκοπό να περιορισθεί η μεγάλη ηλικιακή διασπορά (Τσικαλάκη, 2007).

Με το Νόμο 1566/1985, τα εσπερινά Γυμνάσια άρχισαν να δέχονται εργαζόμενους μαθητές, που είχαν συμπληρώσει το 14^ο έτος της ηλικίας τους, ενώ η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο ήταν υποχρεωτική, σε περίπτωση που ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16^ο έτος της ηλικίας του.

Το 1997 με το Νόμο 2525, θεσμοθετήθηκε το Ενιαίο Λύκειο και καταργήθηκαν όλοι οι άλλοι τύποι Λυκείου (Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο, Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο) και καθιερώθηκαν δύο κύκλοι σπουδών, που ήταν τρία έτη για τα ημερήσια και τεσσεράμισι έτη για τα εσπερινά. Από το σχολικό έτος 1997-1998, ξεκίνησε σταδιακά η εφαρμογή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997/98 και την εφαρμογή του Νόμου 2640/98, γίνεται προσπάθεια να αναβαθμιστεί η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και θεσμοθετούνται τα ημερήσια και τα εσπερινά Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε). Από το σχολικό έτος 1997/1998 παρατηρείται μια αυξανόμενη ροή του μαθητικού δυναμικού προς το Τ.Ε.Ε. και πτωτική τάση προς το Λύκειο (Τμήμα Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής, ΔΠΤΕΕ, ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2005).

Το 2006 με το Νόμο 3475 τα Ενιαία Λύκεια μετονομάστηκαν σε Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.) θεσπίστηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), που αντικατέστησαν τα Τ.Ε.Ε. και η φοίτηση προβλέπεται ότι θα είναι τριετής για τα ημερήσια και τετραετής για τα εσπερινά. Σήμερα, όσον αφορά στην δευτεροβάθμια υποχρεωτική βαθμίδα λειτουργεί το Εσπερινό Γυμνάσιο και η δευτεροβάθμια μετα-υποχρεωτική βαθμίδα η οποία περιλαμβάνει το Εσπερινό Γενικό Λύκειο, και το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο στα οποία γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι και άνεργοι οι οποίοι επιθυμούν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, τα Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) τα οποία ιδρύθηκαν με το άρθρο 5 του νόμου 2525/ 97, με στόχο την κάλυψη των αναγκών των ενήλικων μαθητών/τριών, οι οποίοι δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευσή τους και λειτουργούν σε εσπερινό ωράριο. Τα Σ.Δ.Ε. θεσμοθετήθηκαν το 1997 και άρχισαν να λειτουργούν από το 2001, ως ένα καινοτομικό πρόγραμμα που προσφέρει μια νέα ευκαιρία εκπαίδευσης σε άτομα άνω των 18 ετών, για να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σε όλους τους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιστοιχούν εσπερινά σχολεία με διάρκεια σπουδών αυξημένη κατά ένα έτος. Κατά το σχολικό έτος 2000-2001 στα εσπερινά σχολεία φοιτούσαν 26.120 μαθητές/τριες, δηλαδή το 3,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με

πενταπλάσια συμμετοχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (βλ. Παράρτημα, 2), ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοίτησαν στα Ημερήσια & Εσπερινά ΕΠΑ.Λ το σχολικό έτος 2015 – 2016 ήταν:

<i>Ημερήσια ΕΠΑ.Λ.</i>	
<i>Αριθμός αρρένων</i>	<i>Αριθμός θηλέων</i>
<i>48.238</i>	<i>22.963</i>
<i>Εσπερινά ΕΠΑ.Λ.</i>	
<i>10.523</i>	<i>5.355</i>
<i>Σύνολο μαθητών: 87.079 μαθητές/τριες</i>	

Πίνακας 2: αριθμός μαθητών/τριών ΕΠΑ.Λ.

Η εσπερινή εκπαίδευση αποτελεί για την Ελλάδα έναν ιστορικό θεσμό ο οποίος καθυστέρησε αρκετά να ενταχθεί στη δημόσια εκπαίδευση, εφόσον αρχικά λειτουργούσε μόνο μέσα από ιδιωτικές σχολές, από συλλόγους και σωματεία. Αρχικά ανέλαβε να δώσει λύσεις σε σημαντικά εκπαιδευτικά προβλήματα, όπως αυτό του αναλφαβητισμού, καθώς και να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε εργαζόμενα άτομα (νεαρά και μεγαλύτερης ηλικίας), που δεν είχαν πρόσβαση στην ημερήσια εκπαίδευση, καθώς και σε άτομα που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα ημερήσια σχολεία. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2005), τα Εσπερινά σχολεία απευθύνονταν και παρείχαν τις υπηρεσίες τους πάντα στους ανθρώπους εκείνους οι οποίοι βιωματικά ήταν τα θύματα των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και αυτοί που αναγνώριζαν περισσότερο από όλους τη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Με αυτό τον τρόπο η εσπερινή εκπαίδευση προσπάθησε να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε εργαζόμενα άτομα, συμβάλλοντας παράλληλα στην ευρύτερη επαγγελματική αποκατάσταση τους, επωμιζόμενη τον ρόλο του διαμεσολαβητή στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού (Βακάλης & Βακάλη, 2009).

1.2.2. Η Εσπερινή Δευτεροβάθμια μετα-υποχρεωτική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Στη χώρα μας παράλληλα με τα Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια λειτουργούν

και τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια τα οποία σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ιδρύονται με κοινή απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων και του υπουργού των Οικονομικών και ως ελάχιστο όριο ηλικίας για την εγγραφή στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια καθορίζεται το δέκατο έκτο (16) έτος (Ν. 4386/2016).

Ιστορικά η εσπερινή τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση ακολούθησε τους γενικότερους σκοπούς του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης, ο οποίος εξ άλλου δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε ως ένα αίτημα των εργαζόμενων μαθητών/τριών, πράγματι λοιπόν και η εσπερινή τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση αρχικά είχε ως στόχο την εγγραφή εργαζόμενων μαθητών/τριών. Όπως όμως κάθε θεσμός, σε μια διαλεκτική σχέση με το οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι διεύρυνε τους σκοπούς, αλλά και το νομοθετικό της πλαίσιο. Ενώ λοιπόν ήταν ένα σχολείο μόνο για εργαζόμενους μαθητές/τριες, με το Νόμο 1566/1985 στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο απέκτησαν το δικαίωμα εγγραφής και οι άνεργοι μαθητές/τριες οι οποίοι ήταν κάτοχοι της κάρτας ανεργίας του Ο.Α.Ε.Δ., καθώς και οι μητέρες ανήλικων τέκνων με «αποκλειστική οικιακή απασχόληση» με σκοπό το απολυτήριο ή το πτυχίο να εξυπηρετήσει την ανάγκη εξασφάλισης εργασιακής απασχόλησης.

Καθώς η οικονομική κρίση στη χώρα μας έπαιρνε μεγαλύτερες διαστάσεις το 2013 (Ν.4186) και το 2016 (Ν.4386) με νομοθετικές ρυθμίσεις δόθηκε το δικαίωμα εγγραφής και φοίτησης σε όλους τους πολίτες οι οποίοι αδυνατούν να φοιτήσουν στην Ημερήσια Εκπαίδευση, ανεξάρτητα της εργασιακής τους κατάστασης.

Επίσης, όπως ίσχυε και στο παρελθόν δόθηκε η δυνατότητα εγγραφής σε μια πληθώρα διαφοροποιημένων περιπτώσεων μαθητών/τριών οι οποίοι φοίτησαν σε παλαιότερους τύπους σχολείων, με δικαίωμα απόκτησης απολυτηρίου Λυκείου και πτυχίου ειδικότητας ή για την απόκτηση μόνο πτυχίου ή την απόκτηση μόνο απολυτηρίου Λυκείου (ΦΕΚ 2627B/24.8.2016). Έτσι, δόθηκε το δικαίωμα εγγραφής σε όσους ήταν κάτοχοι απολυτηρίου Γενικού Λυκείου με δικαίωμα απόκτησης πτυχίου ειδικότητας, στους απόφοιτους των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.), για την απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου και Πτυχίου Ειδικότητας, στους απόφοιτους των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ), των Πολυκλαδικών Λυκείων (Ε.Π.Λ.), στους κατόχους πτυχίου Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ), στους κάτοχους πτυχίων Τεχνικών Λυκείων (Τ.Ε.Λ.), στους απόφοιτους παλαιών εξατάξιων Γυμνασίων στους κάτοχους πτυχίων των Σχολών Ο.Α.Ε.Δ. (ΦΕΚ

2627B/24.8.2016),σε όσους μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και φυσικά σε όσους αποφοίτησαν από το Γυμνάσιο.

Επιπλέον, στους μαθητές/τριες του ημερήσιου και του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου με μια πρόθεση επανορθωτικής λειτουργίας, ως προς την πρώτη επιλογή των μαθητών/τριών, όπως ίσχυε και στο παρελθόν δόθηκε το δικαίωμα φοίτησης, με σκοπό την απόκτηση ενός νέου πτυχίου, μίας διαφορετικής ειδικότητας, στους μαθητές/τριες που έχουν ολοκληρώσει το ΕΠΑ.Λ. ή προηγούμενου τύπου τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις απευθύνονται κατά κύριο λόγο στους μαθητές/τριες της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές/τριες της ημερήσιας εκπαίδευσης βρίσκονται στο αρχικό στάδιο των σπουδών τους.

Οι αλλαγές στην παραγωγική διαδικασία οι νέες προσφερόμενες υπηρεσίες, οι οποίες επιζητούν συνεχώς όλο και πιο εξειδικευμένη γνώση, δημιουργούν την ανάγκη για νέες επαγγελματικές δεξιότητες. Στο πλαίσιο των καταστάσεων που δημιουργεί η παγκόσμια οικονομία, η τεχνογνωσία των εργαζομένων θα πρέπει συνεχώς να προσαρμόζεται στις ταχύρρυθμες αλλαγές, καθώς το ίδιο το πλαίσιο της νέας οικονομικής πραγματικότητας, δημιούργησε μια σειρά νέων απαιτήσεων και νέων δεξιοτήτων από τους εργαζόμενους (Ιακωβίδης, 1998). Συγχρόνως, σε ένα παγκόσμιο οικονομικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον, τόσο ως προς τα εργασιακά δεδομένα, όσο και ως προς τους ρόλους, που καλούνται να αναλάβουν οι εργαζόμενοι, η εκ νέου εκπαίδευση μπορεί να εξασφαλίσει την εργασιακή κινητικότητα, οι νέες γνώσεις δεν μπορούν να αποκτηθούν μόνο από την εμπειρική μαθητεία, αλλά απαιτούν μια καλά αναπτυγμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Cosin,1977).

Όσον αφορά τον ρόλο του Εσπερινού Επαγγελματικού λυκείου, αυτό καλείται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων και των μη εργαζομένων ατόμων, ενηλίκων και ανηλίκων παρέχοντάς τους, την ευκαιρία συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρητικά τουλάχιστον, προσφέροντάς τους, ίσες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες με αυτές των μαθητών/τριών της ημερήσιας εκπαίδευσης. Οι Βακάλης & Βακάλη (2009), αναφέρουν χαρακτηριστικά, ότι ειδικά η φοίτηση στην εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση ανακαλεί τις αρνητικές κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες, οι οποίες έχουν ως γενεσιουργές αιτίες το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο λειτουργίας του, καθώς υποστηρίζει και εξασφαλίζει τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών σε όσους

αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και επιπλέον προσφέρει τη δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης και ταυτόχρονης φοίτησης, υπό την έννοια της ατομικής ολοκλήρωσης την κατάκτηση της γενικής εκπαίδευσης και τέλος λειτουργεί συμπληρωματικά προσφέροντας μια εφεδρική ευκαιρία ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη δυνατότητα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των ατόμων εκείνων που εξαιτίας της υποεκπαίδευσης τους βρίσκονται συχνά εκτεθειμένοι στον κοινωνικό αποκλεισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

Εννοιολογικοί και θεωρητικοί προσδιορισμοί

1.3.1. Οι Αντιλήψεις

Αντίληψη είναι η σύνθετη λειτουργία, με την οποία ο άνθρωπος αποκτά γνώση της πραγματικότητας είτε άμεσα με τις αισθήσεις είτε έμμεσα με παρέμβαση του λογικού (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 1999). Ως αντίληψη ορίζεται η άποψη ή η γνώση που διαμορφώνει το άτομο για ένα θέμα, ο τρόπος με τον οποίο συλλαμβάνει ένα φαινόμενο, καθώς και η τοποθέτησή του απέναντι σε αυτό (Μπαμπινιώτης, 1999). Σύμφωνα με τον Σκοπελίτη (2015) η αντίληψη αποτελεί μία ερμηνευτική διαδικασία, μέσω της οποίας οι πληροφορίες που απορρέουν από το περιβάλλον, ερμηνεύονται για τη σχηματοποίηση των αντικειμένων, των γεγονότων των προσώπων. Για κάποιες έννοιες, όπως είναι οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί ορισμοί, ένα πολύ συχνό γεγονός στις κοινωνικές επιστήμες (Φιλίππου & Χρίστου, 2001), ως εκ τούτου οι θεωρητικές προσεγγίσεις ποικίλουν. Η ιδεολογική προσέγγιση του όρου, αναφέρεται στις διαδικασίες της κατάκτησης, της ερμηνείας, της επιλογής και της οργάνωσης των πληροφοριών που λαμβάνονται μέσω των αισθήσεών μας (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 1999). Από την ψυχολογική σκοπιά οι αντιλήψεις αναφέρονται σε γνωστικές κατηγοριοποιήσεις οι οποίες σχετίζονται με κοινωνικά φαινόμενα, άλλα άτομα ή πράγματα (Γεώργας, 1995). Τα πιστεύω ή οι πεποιθήσεις ενός ατόμου δυναμικά ορίζονται, ως οι υποκειμενικές του γνώσεις, οι θεωρίες του και οι αντιλήψεις του, είναι μια ειδική κατηγορία πεποιθήσεων, οι οποίες εμπεριέχουν σε αυξημένο βαθμό στοιχείο της υποκειμενικής αξιολόγησης ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης (Φιλίππου & Χρίστου, 2001).

Το άτομο λαμβάνει από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται άπειρα ερεθίσματα τα οποία έχει την τάση να οργανώνει, στη συνέχεια έχει την τάση να τα κατηγοριοποιεί σε ενιαία σύνολα, και με τη συγκεκριμένη αυτή διαδικασία κατορθώνει, να εξυπηρετήσει την ανάγκη του, να σχηματοποιήσει την αντίληψη του περιβάλλοντος, να απλοποιήσει τις αντιδράσεις του οργανισμού, να συνοψίσει και να υποστηρίξει την ορθολογική ανάλυση των φαινομένων (Γεώργας, 1995). Είναι κοινά παραδεκτό, ότι οι αντιλήψεις είναι πολυσύνθετες ψυχοπνευματικές λειτουργίες, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο

ερμηνεύει τον κόσμο που τον περιβάλλει και ταυτόχρονα με τη διαμόρφωση μιας αντίληψης αναπτύσσεται και μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στο αντικείμενο, το πρόσωπο ή το θεσμό στο οποίο αυτή αναφέρεται (Γεωργογιάννης, 2008).

Στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, σύμφωνα με τον Asch (1946), έναν δραστήριο ρόλο καταλαμβάνει και η σειρά με την οποία προσλαμβάνονται οι διάφορες πληροφορίες, οι αρχικές και οι πρόσφατες πληροφορίες. Στο σημείο αυτό θα προσθέσουμε, ότι η επίδραση των αρχικών πληροφοριών είναι μεγαλύτερη και πιο καθοριστική για την αντίληψη που σχηματίζει το άτομο για κάποιο γεγονός, ζήτημα, ή κατάσταση, από τις νεότερες πληροφορίες, με κάποιες ωστόσο εξαιρέσεις στην περίπτωση που οι μεταγενέστερες πληροφορίες, είναι ιδιαίτερα καθοριστικές (Γεώργας, 1995).

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο το οποίο καθορίζει τον τρόπο της διαμόρφωσης των αντιλήψεων είναι και η διεργασία της αξιολόγησης των διαφορετικών χαρακτηριστικών, που συνθέτουν έναν θεσμό ένα συμβάν, ένα πρόσωπο, ένα φαινόμενο μια ομάδα (Κοκκινάκη, 2005). Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι οι αντιλήψεις του ατόμου, οι συγκεκριμένες ιδέες του, είναι μοναδικές για κάθε άτομο, ωστόσο συντελούνται με τη διαμεσολάβηση των γενικότερων στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου ζει και δραστηριοποιείται ο κάθε άνθρωπος και με αυτή την προσέγγιση θεωρείται, ότι οι πεποιθήσεις ορίζονται ως οι υποκειμενικές του γνώσεις, οι θεωρίες του και οι αντιλήψεις του (Φιλίππου, 2001). Αυτό που αποδεικνύεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον σύμφωνα με την Κοκκινάκη (2005) για την ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι τα αντικειμενικά γνωρίσματα μιας κατάστασης, αλλά πολύ περισσότερο ο τρόπος με τον οποίον αντιλαμβανόμαστε ή ορίζουμε μια κατάσταση.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων είναι το γεγονός, ότι οι αρνητικές πληροφορίες είναι εκείνες οι οποίες προκαλούν το ύψιστο ενδιαφέρον του ατόμου, με αποτέλεσμα μια αρνητική εντύπωση αν δεχτεί την επιρροή μιας θετικής εντύπωσης, να μετατρέπεται πολύ πιο δύσκολα σε θετική, ενώ μια θετική εντύπωση μεταβάλλεται γρήγορα και χωρίς κόπο σε αρνητική (Fiske 1980). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και τα στερεότυπα τα οποία είναι οι διαδοσόμενες αντιλήψεις και οι γενικεύσεις οι οποίες εμφανίζονται με συγκεκριμένη μορφή και επαναλαμβάνονται (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 1999) και κατά την Κοκκινάκη (2005) συχνά αποδεικνύονται ισοπεδωτικές, για χαρακτηριστικά που

αποδίδονται σε πρόσωπα, ομάδες, φαινόμενα και οι οποίες μεταστρέφονται σχετικά δύσκολα.

Τα τελευταία χρόνια, το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής έρευνας μετατοπίστηκε στη φύση των εκπαιδευτικών δομών, δηλαδή στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στις πεποιθήσεις όλων των εμπλεκόμενων ατόμων στη σχολική κοινότητα (Λυκίδη, 2012). Αποδεικνύεται από τη μελέτη των εκπαιδευτικών θεσμών, δομών και λειτουργιών, ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναπτύσσει μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις αντιλήψεις και εξαιτίας αυτής της σχέσης αλληλεπίδρασης, συμβάλλει ουσιαστικά και στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, που στη συνέχεια αυτή η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα επαναπροσδιορίζεται από αυτές διαμέσου των συνεπαγωγών τους και πιο συγκεκριμένα διαμέσου των συμπεριφορών (Γεωργογιάννης, 2008).

Σύμφωνα με τους Φιλίππου και Χρίστου (2001), οι αντιλήψεις βρίσκονται στο μέσον μιας συνεχούς κλίμακας, στο ένα άκρο της οποίας βρίσκεται η απόλυτη πίστη, ενώ στο άλλο άκρο η πίστη μορφοποιείται ως προσδοκία ή προσωπική εκτίμηση. Κατά τον Μπασέτα (2010), η δημιουργία των προσδοκιών δεν μπορεί να εξηγηθεί με βεβαιότητα, είναι προφανώς επίκτητες και ακολουθούν τις ίδιες διαδικασίες και συνήθως απαρτίζονται από το σύνολο των εμπειριών και από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των καθημερινών πράξεων και βιωμάτων.

Στη σχολική κοινότητα τα εμπλεκόμενα άτομα αλληλεπιδρούν κάτω από καταστάσεις ηγεσίας εντός των οποίων το κάθε άτομο επιλέγει από το σύνολο της κατάστασης τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, βασιζόμενο στην υποκειμενικότητά του (Λυκίδη, 2012). Ταυτόχρονα με αυτή την αλληλεπίδραση οι αντιλήψεις του μαθητή/τριας επηρεάζονται, από την κοινωνία στην οποία ζει και συνθέτουν σε υψηλό βαθμό τις αναπαραστάσεις των αξιών του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Ο Britzman (1986) στο έργο του κάνει λόγο για τον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρουν στην τάξη τα εκπαιδευτικά τους βιώματα με μια διαδικασία αθροιστικής επίδρασης των αντιλήψεων. Ο Cranton (1994) δηλώνει, ότι το πλαίσιο αναφοράς των αντιλήψεων εξελίσσεται με τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουμε, την κουλτούρα στην οποία ζούμε και από αυτά που πρόσφατα πληροφορηθήκαμε και όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2001), το σημαντικότερο ρόλο στη δημιουργία των αντιλήψεων αναλαμβάνει η κοινωνική και οικονομική μας προέλευση.

Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιδρά στο κοινωνικό ερέθισμα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται το ερέθισμα ή τα ερεθίσματα, τα οποία εκπορεύονται και ενσταλάζονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα (Γεωργογιάννης, 2010). Είναι κοινά αποδεκτό, ότι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μια ενεργητική διαδικασία και δραστηριοποιούνται με τις στάσεις τους, τις πράξεις τους εκφράζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και λαμβάνουν αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη μάθησή και την εκπαιδευτική πορεία, τόσο τη δική τους όσο και των άλλων με τους οποίους βρίσκονται σε άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Postic, 1995). Το σχολείο ως θεσμός του κοινωνικού συστήματος με κάθε συνθετικό στοιχείο του διαμορφώνει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996). Οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο, έχοντας ήδη διαμορφώσει τη σκέψη τους (Τσιρώνης, 2008). Όμως, ο άνθρωπος διαμορφώνει εκ νέου τις πεποιθήσεις του, εφόσον στη ζωή του αποκτά νέες εμπειρίες και συλλέγει νέα δεδομένα, ο βαθμός βέβαια των μεταβολών των αντιλήψεων εξαρτάται από την προσωπικότητά του, τη δέσμευση του και την προσήλωση του (Φιλίππου & Χρίστου, 2001).

1.3.2. Ο Κοινωνικός αποκλεισμός και οι κοινωνικές ανισότητες

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός παρουσιάζεται για πρώτη φορά σε επίσημο κείμενο το 1989 και ως έννοια χρησιμοποιείται ευρέως τις τελευταίες δεκαετίες, χωρίς να έχει προσδιοριστεί και περιγραφεί πλήρως το περιεχόμενό της (Σιάνου, 2009). Ενώ έχει επιχειρηθεί η διατύπωση πολλών ορισμών οι οποίοι όμως παρουσιάζουν έκδηλες διαφορές, ως προς το περιεχόμενο και σχετίζονται με το θεωρητικό και το ιδεολογικό υπόβαθρο, βάση του οποίου εκτιμάται και προσεγγίζεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 1998). Πιο συγκεκριμένα, ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται ως ένα από τα αποτελέσματα του όρου φτώχεια, η οποία βρίσκεται στενά συνδεδεμένη με την οικονομική ανισότητα και εξαρτάται από τη θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας, το εισόδημα και τις επαγγελματικές προοπτικές και αυτός είναι και ο λόγος που τις περισσότερες φορές ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται άμεσα με το φαινόμενο της ανεργίας (Σιάνου, 2009). Όμως ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν υποδηλώνει μόνο το ανεπαρκές εισόδημα, επεκτείνεται στη συμμετοχή στην εργασιακή ζωή, στη στέγαση την εκπαίδευση την υγεία και την πρόσβαση στις υπηρεσίες (Κασιμάτη, 1998).

Σύμφωνα με τη Λαφαζάνη (1997) ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται σε ένα κοινωνικό φαινόμενο με οικονομικές, αλλά και πολιτικές διαστάσεις, ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφει τη νέα φτώχεια, η οποία έχει ως αίτιο την ανεργία μακράς διαρκείας, την εργασία σε υποβαθμισμένες συνθήκες, ή την υποαπασχόληση, η οποία μακροπρόθεσμα αποκλείει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες από τα ελάχιστα κοινωνικά αγαθά και δικαιώματα, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζει τους μηχανισμούς παγίωσης και αναπαραγωγής της.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίον ο κοινωνικός αποκλεισμός εκδηλώνεται, αυτός εμφανίζεται ως μια μορφή αποκλεισμού από την αγορά εργασίας ή από κάποια συγκεκριμένη εργασία ή από τις προσφερόμενες υπηρεσίες, σύμφωνα με τη Μουσούρου (1998), ο κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζεται από την αποστέρηση των ατομικών και των κοινωνικών δικαιωμάτων τα οποία θεωρούνται από την κοινωνία ως βασικά δικαιώματα για όλους τους πολίτες, από την αποστέρηση της δυνατότητας των ατόμων να συμμετάσχουν στην παραγωγή, αλλά και την ανεμπόδιστη απόλαυση των κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, καθώς και από την ελεύθερη συμμετοχή στη διαμόρφωση της άσκησης της εξουσίας.

Γενικότερα, ο αποκλεισμός μπορεί να διακριθεί σε αποκλεισμό από τα αγαθά και τις υπηρεσίες, στον αποκλεισμό από τη γη, στον αποκλεισμό από τα ανθρώπινα δικαιώματα και στον αποκλεισμό από την ασφάλεια (Ziyaudin, 2009). Ο κοινωνικός αποκλεισμός εμφανίζεται, όταν οι κοινωνικές διεργασίες και το οικονομικό σύστημα σε μια χώρα υπολειτουργούν ή λειτουργούν με έναν μη αποτελεσματικό τρόπο, όπως για παράδειγμα αν το άτομο υφίσταται αποκλεισμό από τη συμμετοχή του στα κοινωνικά συστήματα της παραγωγής και της κατανάλωσης ή αν άτομα ή ομάδες ατόμων οδηγήθηκαν σταδιακά σε μια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού επειδή εμφάνισαν διαφορετικές ηθικές αξίες από τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα (Pierson, 2002). Τα άτομα ή οι ομάδες, που έρχονται αντιμέτωπα ή αντιμέτωπες με το φαινόμενο οδηγούνται σε ένα φαύλο κύκλο δυσεπίλυτων περιπλοκών, οι οποίες ενδεχομένως σχετίζονται με το χαμηλό εισόδημα την ανεργία, τη φτώχεια, τις μειωμένες ικανότητες του ατόμου, την υψηλή εγκληματικότητα, την κακή υγεία, τις κακές συνθήκες του σπιτιού και τη διάλυση της οικογένειας (Ziyaudin, 2009), επίσης κατά τον Γαλίτη (2011) η ολική ή μερική αφαίρεση του δικαιώματος της εκπαίδευσης η οποία αποτελεί ένα δημόσιο και κοινωνικό αγαθό εμφανίζεται, ως μία μορφή κοινωνικού αποκλεισμού που οδηγεί το άτομο στο κοινωνικό περιθώριο δημιουργώντας συχνά συνθήκες οικονομικής ανέχειας.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες προσδιορίζονται κυρίως στην κοινωνική καταγωγή, στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων, τον τόπο διαμονής της οικογένειας και ειδικότερα, ως εκπαιδευτικές ανισότητες θα θεωρήσουμε όλες εκείνες τις διεργασίες οι οποίες έχουν ως πλαίσιο αναφοράς είτε την παροχή άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα που διαθέτουν την ίδια ικανότητα για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη είτε την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα με διαφορετικές προϋποθέσεις (Φραγκουδάκη, 1985). Ο όρος ανισότητα στην εκπαίδευση κατά τον Γαλίτη (2011) αναφέρεται στην κοινωνική ανισότητα και στην εκπαιδευτική ανισότητα, με μία αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική σχέση και κατά τη Σιάνου (2009) παρά τις συνεχείς προσπάθειες μεταρρυθμιστικών αλλαγών για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η εκπαίδευση συνεχίζει να συμβάλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και να διαιωνίζει φαινόμενα αποκλεισμού.

Σύμφωνα με την παγκόσμια Διακήρυξη σχετικά με την «Εκπαίδευση για Όλους», η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι καθολική, ενώ θα πρέπει να εφαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες απαιτήσεις, με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση θα καταφέρει τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η επίλυση του ζητήματος της υποεκπαίδευσης αποτελεί διαχρονικό πρόσταγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο και ένας από τους πρωτεύοντες ρόλους της αφορά και την αντιμετώπιση κάθε μορφής κοινωνικού αποκλεισμού και εκπαιδευτικής ανισότητας, καθώς είναι ικανή να αποτελέσει ένα είδος θωράκισης για τα άτομα ή τις ομάδες, οι οποίες διατρέχουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

1.3.3. Η Σχολική διαρροή & η σχολική αποτυχία

Ένα ζήτημα με το οποίο έρχεται συχνά αντιμέτωπη η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα η επαγγελματική εκπαίδευση είναι η σχολική διαρροή, η οποία συχνά έχει ως αποτέλεσμα ένα μέρος των μαθητών/τριών να μην ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στο σχολείο και να διακόπτουν πριν το πέρας της εκπαίδευσης. Ανάλογα με την προσέγγιση και την έμφαση η οποία κάθε φορά δίνεται στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής, χρησιμοποιείται και ένας διαφορετικός

ορισμός για τη «διαρροή» των μαθητών/τριών από το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε γενικές γραμμές, ο όρος αφορά στους νέους εκείνους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που ορίζεται ως η λιγότερο απαιτούμενη και για τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η λιγότερο απαιτούμενη είναι η υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ ένας έτερος ορισμός του όρου σχολική διαρροή αναφέρεται στους νέους εκείνους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που έχουν ξεκινήσει, δηλαδή ο όρος θεωρείται ευρύτερος, εφόσον περιλαμβάνει και άτομα τα οποία διακόπτουν τις σπουδές τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ώστε να εμπεριέχει και τη διαρροή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2011)

Σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις ίσως η σχολική διαρροή οφείλεται κυρίως, σε δύο κατηγορίες παραγόντων σε εκείνους οι οποίοι συνδέονται στενά με το οικογενειακό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά του και στους παράγοντες εκείνους οι οποίοι συνδέονται με το σχολείο και τις εμπειρίες του ατόμου από το σχολείο (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2011). Όσον αφορά τους οικογενειακούς παράγοντες, σε αυτούς συγκαταλέγονται η χαμηλή κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η διαφορετική φυλή και εθνική καταγωγή, η κακή σχολική επίδοση των αδελφών, η οικογενειακή κινητικότητα, οι μειωμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων, η αρνητική ή αδιάφορη στάση των γονέων, η έλλειψη στήριξης από τους γονείς, η αστάθεια ή τα προβλήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος, η εύρεση εργασίας καθώς και τα προσωπικά ή κοινωνικά προβλήματα. Όσον αφορά στο σχολείο οι αιτίες της σχολικής διαρροής συνδέονται συχνά με προβλήματα οριοθέτησης της συμπεριφοράς και της πειθαρχίας, με την προηγούμενη ή τρέχουσα κακή σχολική επίδοση, με τη συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, την έλλειψη ενδιαφέροντος, την επανάληψη της σχολικής τάξης και τον μεγάλο αριθμό των απουσιών (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006). Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και κυρίως η φτώχεια φαίνεται πως αλληλεπιδρούν με τη σχολική διαρροή και συμβάλουν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Παλαιοκρασάς, κ.ά., 1996).

Η ανάγκη επιστροφής στην εκπαίδευση σε περιπτώσεις μαθητών/τριών οι οποίοι εγκαταλείπουν το σχολείο πριν από την ολοκλήρωσή του, σχετίζεται ενεργά με τη συνειδητοποίηση των σοβαρών επιπτώσεων της σχολικής διαρροής. Πρόκειται για συνέπειες σε προσωπικό επίπεδο, όπως ο αναλφαβητισμός, η ανεργία, οι χαμηλές απολαβές, όσο και επιπτώσεις στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, όπως το χαμηλό επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης, οι εμφανιζόμενες κοινωνικές διακρίσεις και η

απώλεια της κοινωνικής συνοχής (ΥΠ.Π.Ε.Θ. & Ευρωπαϊκή Ένωση, 2006).

Εκτός από τη σχολική διαρροή, ένας ακόμη παράγοντας που οδηγεί κυρίως τα άτομα από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα εκτός της σχολικής κοινότητας είναι η σχολική αποτυχία, και κατά τον Δήμου (1999) η σχολική επιτυχία ή αποτυχία προκύπτει από την πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών απαιτήσεων μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας. Πάντα, όταν μιλάμε για την αξιολόγηση εννοούμε τις επιδόσεις του μαθητή/τριας στον γνωστικό κυρίως τομέα και στις δεξιότητες, έτσι όπως αυτές συγκεκριμένα προσδιορίζονται από ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Κασσωτάκης, 1981).

Η σχολική αποτυχία σχετίζεται με παράγοντες οι οποίοι αφορούν το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, καθώς θεωρείται ευρέως, ότι τα παιδιά τα οποία μειονεκτούν κοινωνικά και πολιτιστικά έχουν αυξημένες πιθανότητες, να οδηγηθούν στην αποτυχία εντός του σχολικού πλαισίου καθώς εξ αρχής φτάνουν στο σχολείο σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από περιβάλλοντα με υψηλότερες κοινωνικές και πολιτιστικές προδιαγραφές λιγότερο προετοιμασμένα για να κατορθώσουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν πολύπλοκες λεκτικές, νοητικές ή γνωστικές δεξιότητες (Χρυσάκης, 1996).

Η επιστήμη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έδειξε, πως η χαμηλή σχολική επίδοση δεν οφείλεται στην ατομική διαφορά ευφυΐας, ούτε στην κοινωνικά άνιση παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η χαμηλή σχολική επίδοση εμφανίζεται ως ένα σχεδόν γενικό φαινόμενο στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, ενώ η άριστη επίδοση παρατηρείται σε μαθητές/τριες, οι οποίοι προέρχονται από προνομιούχες οικογένειες. Η γενίκευση αυτού του φαινομένου της χαμηλής σχολικής επίδοσης κατά τη Φραγκουδάκη (1985) στηρίζεται κυρίως σε συγκεκριμένους λόγους, όπως στον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα εργατικά στρώματα, ο οποίος διαφοροποιείται αισθητά από τον επίσημο κώδικα επικοινωνίας με τον οποίο είναι εξοικειωμένα τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, στο σχολείο το οποίο αγνοεί την έντονη ταξική απόκλιση, δεν αποδέχεται τη λαϊκή κουλτούρα και εκτιμά και αξιολογεί την επίδοση με κριτήριο την πρότυπη γλώσσα και την κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων, προωθώντας την κοινωνική ταξινόμηση. Σε γενικές γραμμές στο σχολείο τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αξιολογούνται και ταξινομούνται με βάση τις ελλείψεις που έχουν, προετοιμάζοντας έτσι το ίδιο το σχολείο τη σχολική αποτυχία του μαθητή/τριας. Είναι αποδεδειγμένο, ότι τόσο στην περίπτωση της σχολικής διαρροής, όσο και στην περίπτωση της σχολικής αποτυχίας σημαντικό ρόλο

αναλαμβάνουν τα στερεότυπα, που κυριαρχούν σχετικά με την αδυναμία ή την αδιαφορία των παιδιών, ενώ στο παρελθόν ή μαθητική διαρροή και η σχολική αποτυχία θεωρούνταν μια καθολική κατάσταση, που συγκεκριμενοποιούνταν στην ανικανότητα του παιδιού, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τους σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:

Οι συμμετέχοντες στην εσπερινή εκπαίδευση

1.4.1. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας (Βακάλης & Βακάλη, 2009· Γαλίτης, 2005· Κανελλοπούλου, Μαυρομάρα & Μητράκου, 2003) προκύπτει, ότι όταν αναφερόμαστε στους συμμετέχοντες στην εσπερινή εκπαίδευση, ουσιαστικά εννοούμε όσους επέστρεψαν στο σχολείο μετά από μακροχρόνια διακοπή με σκοπό να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις με τελική πρόθεση και επιθυμία την προσωπική ολοκλήρωση, την απόκτηση τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, την ικανοποίηση επαγγελματικών προσδοκιών και φιλοδοξιών, την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη, τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και την αξιοποίηση όλων αυτών για τη βελτίωση της υπάρχουσας εργασιακής τους κατάστασης. Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες διακρίνουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για τους μαθητές/τριες της εσπερινής εκπαίδευσης, στην πλειονότητα τους είναι ενήλικες εργαζόμενοι με μια συνεχή ή συγκυριακή σύνδεση με την αγορά εργασίας και στις περισσότερες περιπτώσεις η εγκατάλειψη του σχολείου ήταν το αποτέλεσμα κυρίως οικονομικών και κοινωνικών περιστάσεων. Συχνά, απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό και βιώνουν σε έντονο βαθμό τα συνακόλουθα της υποεκπαίδευσης αποτελέσματα, όπως είναι η ανεργία, η εργασιακή ανασφάλεια, η καθήλωση σε χαμηλόμισθες θέσεις, η ανασφάλιστη εργασία. Είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένοι στον κίνδυνο της φτώχειας με συνέπειες στην προσωπική ή την οικογενειακή ζωή τους και τέλος οι μαθητές/τριες της εσπερινής εκπαίδευσης συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με κάποιες κατηγορίες διακρίσεων.

Έχει διαπιστωθεί, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολείων της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι ενήλικες οι οποίοι είχαν πρόωρα εγκαταλείψει το σχολείο κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της, ενώ μικρότερο ποσοστό είναι οι ανήλικοι μαθητές/τριες που ταυτόχρονα με το σχολείο είναι αναγκασμένοι και να εργάζονται. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχετικά με τη διακοπή της φοίτησης των μαθητών/τριών, βρέθηκε ότι οι πιο συχνοί λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου ήταν η σχολική αποτυχία, οι ειδικές δυσκολίες που

αντιμετώπιζαν οι μαθητές/τριες στα γνωστικά αντικείμενα, η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, η απαξίωση του σχολείου από το γονεϊκό περιβάλλον, ή το χαμηλό μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας, η αναγκαστική απασχόληση του μαθητή/τριας σε εργασία. Επίσης, σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (1996) αρκετοί ήταν οι μαθητές/τριες που διέκοψαν το σχολείο κυρίως στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές για να εργαστούν και για να βοηθήσουν την πατρική οικογένεια, ενώ παράλληλα σημαντικό ρόλο έπαιξε και η στάση της πατρικής οικογένειας, η απόσταση από το σχολείο, τα οικογενειακά προβλήματα, η κακή επιρροή των φίλων, το αρνητικό παράδειγμα των μεγαλύτερων αδερφών, η αδυναμία να καλύψουν τα μαθητικά κενά, η έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αυτοεκτίμησης λόγω επανάληψης της τάξης και οι πειθαρχικές κυρώσεις εξαιτίας της παραβατικής συμπεριφοράς τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 1996).

Κατά την έρευνα του Κάτσικα (2000) σε 50 εργαζόμενους μαθητές/τριες που φοιτούσαν στο Εσπερινό Γυμνάσιο Καλλιθέας, βρέθηκε ότι το επάγγελμα του γονέα-κηδεμόνα τους ήταν στην πλειονότητα εργάτης/εργάτρια (μισθωτός), ήταν οικοδόμος, μοδίστρα, οικιακή βοηθός, υπάλληλος, και άλλα σχετικά επαγγέλματα ή οικιακά. Επίσης, διαπιστώθηκε πως ένας στους πέντε μαθητές εργάστηκε από πολύ νωρίς, από την εποχή που ήταν ακόμα στο Δημοτικό Σχολείο και πιο συγκεκριμένα το 19% των μαθητών/τριών του δείγματος είχε αρχίσει να εργάζεται πριν την ηλικία των 14 ετών, το 72% ξεκίνησε να εργάζεται κατά το διάστημα μεταξύ 14-18 ετών και το 9% του δείγματος μετά την ηλικία των 18 ετών. Πολλοί επίσης μαθητές/τριες εργάζονταν σε βαριές χειρωνακτικές εργασίες, με εξαντλητικό ωράριο το οποίο πολλές φορές ξεπερνούσε τις 50 ώρες την εβδομάδα (π.χ. σε συνεργεία αυτοκινήτων, μηχανουργεία, βενζινάδικα, λαϊκές, οικοδομές, εξωτερικές δουλειές κτλ.), (Κάτσικας, 2000).

Η εφημερίδα το Βήμα (2000) δημοσίευσε αποσπάσματα από την έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.), που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πειραιά και με επιστημονικό υπεύθυνο τον ερευνητή Νίκο Φακιολά με αντικείμενο διερεύνηση 16 Εσπερινά Γυμνάσια της Αττικής και δείγμα 661 μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών/τριών «σε ποσοστό 41,3% ο πατέρας ήταν απόφοιτος δημοτικού και σε 24,2% απόφοιτος γυμνασίου ή τεχνικών σχολών, σε ποσοστό επίσης 41,2% η μητέρα ήταν απόφοιτος δημοτικού και το 20,9% έχει τελειώσει λίγες τάξεις του δημοτικού, το κύριο επάγγελμα του πατέρα ήταν σε

ποσοστό 51% αγρότης, τεχνίτης, εργάτης, μικροεπαγγελματίας και ναυτικός και σε ποσοστό 15,4% ελεύθερος επαγγελματίας ή βιοτέχνης, πολύ μικρά ήταν τα ποσοστά των μαθητών/τριών με πατέρες που ανήκαν σε υψηλότερα επαγγελματικά στρώματα». Ακόμη, όσον αφορά το επάγγελμα της μητέρας «το 51,2% ασχολούνταν με τα οικιακά, το 25% ήταν αγρότισσες, τεχνίτριες, εργάτριες και μικροεπαγγελματίες, το 13% ήταν κατώτεροι και μέσοι υπάλληλοι δημόσιοι και ιδιωτικού τομέα, ενώ το 5,2% ήταν ελεύθερες επαγγελματίες, επιστήμονες και βιοτέχνες».

Ο Γαλίτης (2005) μετά από τη διερεύνηση 18 εσπερινών σχολείων, με δείγμα 157 μαθητές/τριες οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει από εσπερινό σχολείο, αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες των εσπερινών σχολείων έχουν σε μεγάλο ποσοστό χαμηλή κοινωνική και οικονομική προέλευση, η ηλικία τους είναι μεγαλύτερη από την «κανονική» σχολική ηλικία φοίτησης, η σχολική τους ιστορία ήταν χωρίς ομαλή ροή και διακοπτόμενη, έχουν χαμηλή μαθητική επίδοση, ενώ υστερούν στα μαθήματα εξαιτίας της έλλειψης χρόνου, ηλικιακής επιβάρυνσης και φόρτου εργασίας.

Επίσης και η έρευνα των Ρουσέα & Βρετάκου (2006), η οποία διερεύνησε τον πληθυσμό 27 Εσπερινών Γενικών Λυκείων με δείγμα 388 μαθητές/τριες, παραθέτει ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για τον πληθυσμό και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην Εσπερινή Εκπαίδευση, ενδεικτικά οι περισσότεροι μαθητές/τριες του Εσπερινού Γενικού Λυκείου ανήκουν σε ένα χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο το 17,9% είναι εργάτες, το 11,9% αγρότες, το 7,2% τεχνίτες, το 21,6% ασχολούνται με μικροϋπαλληλικά επαγγέλματα και το 15,4% δραστηριοποιούνται στα μικροεπαγγέλματα. Μόνο το 22,5% ασχολούνται με επαγγέλματα μεσαίας στάθμης, ενώ χαμηλό είναι και το ποσοστό που αντιστοιχεί σε επαγγέλματα υψηλής στάθμης. Όσον αφορά στο επάγγελμα της μητέρας, το 62,7% ασχολούνται με οικιακά, το 14,7% είναι εργάτριες, το 9,5% μικροϋπάλληλοι, ενώ χαρακτηριστική είναι η απουσία μητέρων με επάγγελμα υψηλής στάθμης. Όσον αφορά στο επάγγελμα των πατέρων το 75,2% κατατάσσεται στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το 22,6% στο μέσο και μόλις το 2,2% ασκεί κάποιο επάγγελμα υψηλής στάθμης.

Η έρευνα της Τσικαλάκη (2007) με αναφορά στην εσπερινή Επαγγελματική εκπαίδευση δείχνει, ότι οι μαθητές/τριες ανήκουν σε ευάλωτη κοινωνική ομάδα η οποία διατρέχει τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού, σύμφωνα με το επάγγελμα των γονέων πρόκειται για άτομα που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα,

και σε πολύ υψηλό ποσοστό μετανάστες. Συνήθως, χωρίς σταθερή γενική παιδεία εργαζόμενοι από την παιδική ηλικία, σχεδόν χωρίς τα απαραίτητα εργασιακά προσόντα, με βεβαρυμμένες οικογενειακές υποχρεώσεις και πατρική οικογένεια που σε υψηλό ποσοστό διακρίνεται για την πολυμελή της σύνθεση. Η εργασιακή τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από την κινητικότητα και συνήθως τα επαγγέλματα που εξασκούν είναι συγκυριακά και χαμηλής ανταποδοτικότητας σε σχέση με την πολύωρη εργασιακή απασχόληση.

Σε έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών ερευνών (Γαλίτης, 2011) αναφέρεται, ότι οι λόγοι που οδήγησαν τους μαθητές/τριες, οι οποίοι φοιτούσαν στην εσπερινή εκπαίδευση να διακόψουν τη φοίτησή τους στο σχολείο είναι οι δυσκολίες στη μάθηση (29,6%), η εργασία και οι οικονομικές ανάγκες της οικογένειας τους (24,4%), οι πολλές απουσίες, η αδιαφορία για το σχολείο, αλλά και οι παρέες (16,8%) και τα οικογενειακά προβλήματα (10,8%), με μικρότερα ποσοστά αναφέρονται άλλοι λόγοι, όπως προβλήματα υγείας, προβλήματα με κάποιον εκπαιδευτικό και το σχολείο, καθώς και η αλλαγή του τόπου κατοικίας.

Γενικότερα, από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευόμενοι στην Εσπερινή Εκπαίδευση είναι μια ομάδα μαθητευόμενων που χαρακτηρίζεται από σημαντική ετερογένεια (Brown, 2002). Συνήθως, ο μη παραδοσιακός μαθητής/τρια ο οποίος εγγράφεται στην εσπερινή εκπαίδευση είναι ενήλικος 25 ετών και άνω, ο οποίος επιστρέφει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλους ρόλους και να ισορροπήσει ανάμεσα στο σχολείο και την απασχόληση, την οικογένεια, τις οικονομικές υποχρεώσεις, παράγοντες οι οποίοι δημιουργούν τον υψηλό κίνδυνο της επανάληψης της διακοπής της φοίτησης, λόγω έλλειψης χρόνου και κούρασης (Ely, 1997).

Ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό των μαθητών/τριών οι οποίοι επιλέγουν την Εσπερινή Εκπαίδευση αφορά στη διπλή τους ιδιότητα. Όπως αναφέρουν οι Βακάλης & Βακάλη (2009), οι συμμετέχοντες στην εσπερινή εκπαίδευσης έχουν τα χαρακτηριστικά του εργαζόμενου και του μαθητή/τριας και λόγω της διττής ιδιότητας αντιμετωπίζουν ένα διττό ζήτημα, αυτό της εργασίας και αυτό του σχολείου. Ειδικά, τα εργασιακά τους ζητήματα αφορούν στη δυσκολία να βρουν μόνιμη εργασία, η οποία να μην έρχεται σε σύγκρουση με τη μαθητική τους ιδιότητα και τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις παρόλο που το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει συγκεκριμένες ελαφρύνσεις για τους μαθητές/τριες του εσπερινού σχολείου. Είναι κοινά αποδεκτό από τη μελέτη των ερευνών με αναφορές στην

εσπερινή εκπαίδευση, ότι οι ενήλικες μαθητές/τριες χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη φοίτηση τους και φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα σε διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην ενεργή συμμετοχή και λαμβάνουν υπόψη τις προσωπικές τους εμπειρίες. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι, ότι λειτουργούν πιο αποτελεσματικά, όταν το εκπαιδευτικό πλαίσιο θυμίζει περισσότερο μια κοινότητα με δεσμούς παρά μια παραδοσιακή σχολική τάξη. Ενώ οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες επεκτείνονται πέρα από τη βελτίωση των ακαδημαϊκών γνώσεων και αφορούν ζητήματα επαγγελματικής ενημέρωσης ή ζητήματα, βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων, απόκτησης δεξιοτήτων για τη διαχείριση του εργασιακού ή του σχολικού άγχους και την αποτελεσματικότερη λήψη αποφάσεων (Ely, 1997).

1.4.2. Τα κίνητρα της επιστροφής στην Εκπαίδευση

Όταν οι ενήλικες αποφασίζουν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση, έχουν συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι τους παρακινούν και οι οποίοι σχετίζονται με τα στάδια που διανύουν και τις ανάγκες που έχουν προκύψει. Συνήθως επιθυμούν την εκπαίδευση, γιατί διαπιστώνουν, ότι χρειάζονται γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν επωφελέστερα στην τωρινή ή σε μια μελλοντική κατάσταση τους. Επίσης, όσοι την επιλέγουν και είναι αναγκασμένοι εξαιτίας της εργασίας τους ή άλλης κατάστασης, να φοιτήσουν στην εσπερινή εκπαίδευση, διέπονται από κάποιες κοινές προθέσεις οι οποίες λειτουργούν ως κίνητρα. Κυρίως, όλοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση επειδή έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της και τη σπουδαιότητα της, έχουν αποφασίσει, ότι η ολοκλήρωσης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι ένα απαραίτητο γι' αυτούς εφόδιο και όπως ισχυρίζεται ο Βεργίδης (2004) οι περισσότεροι από αυτούς έχουν εγκαταλείψει νωρίς το σχολείο για διαφορετικούς λόγους ο καθένας και είναι τώρα κοινωνικά αποκλεισμένοι ή άνεργοι εξαιτίας της υποεκπαίδευσης τους.

Σε έρευνα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ., 1998) διαπιστώθηκε, ότι οι υποεκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή, οι οποίες δεν αφορούν μόνο στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα: «...η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζεται στις συναλλαγές τους με τις δημόσιες υπηρεσίες, σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης στην κατανόηση των οδηγιών χρήσης φαρμάκων ή άλλων προϊόντων, στην κατανόηση των εγγραφών ενός βιβλιαρίου Τράπεζας και στη χρήση του τηλεφωνικού καταλόγου».

Σύμφωνα με την έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών στα εσπερινά Γυμνάσια της Αττικής, οι δύο βασικοί λόγοι που ενθάρρυναν τους μαθητές/τριες να φοιτήσουν στο εσπερινό γυμνάσιο είναι η αναγκαιότητα απόκτησης του απολυτηρίου καθώς και η δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης με ταυτόχρονη φοίτηση σε εσπερινό σχολείο (Φακιολάς, 2001).

Η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να στοχεύει στην εκπλήρωση προσδοκιών και φιλοδοξιών ή στην απόκτηση τυπικών ή επιπρόσθετων εφοδίων, που θα τα χρησιμοποιηθούν στην αγορά εργασίας ή θα θωρακίσουν τον εργαζόμενο στην αντιμετώπιση των εργασιακών αλλαγών (Γαλίτης, 2006). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, σχετίζονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναφέρονται (Βεργίδης, 2008), στη δυνατότητα να λειτουργεί κάποιος ως πολίτης, γνωρίζοντας τις βασικές πολιτικές και κοινωνικές υποχρεώσεις του, ώστε να είναι αποδεκτός και συνεργάσιμος, στην εκμάθηση γλωσσών για την άνετη επικοινωνία και την έκφραση συναισθημάτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην αποτελεσματική διαχείριση των οικογενειακών υποθέσεων, στη νοηματοδότηση της ζωής του, στην ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στην εκμάθηση του πώς να μαθαίνει, στη μέριμνα για την υγεία και την ασφάλεια, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στον εμπλουτισμό των μορφωτικών ή καλλιτεχνικών ενδιαφερόντων και την ανάδειξη των δεξιοτήτων, της δημιουργικότητας, στην εύρεση τρόπων απόκτησης ή βελτίωσης του εισοδήματος, την εργασιακή εμπειρία.

Γενικότερα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει, πως οι βασικοί λόγοι που οδηγούν τα άτομα να φοιτήσουν στα εσπερινά σχολεία είναι τα εξής (Βακάλης & Βακάλη, 2009· Γαλίτης, 2005· Κανελλοπούλου, Μαυρομάρα & Μητράκου, 2003): α) απόκτηση περισσότερων γνώσεων με στόχο την προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση, β) ολοκλήρωση των σπουδών, γ) απόκτηση τυπικών και ουσιαστικών προσόντων με στόχο την ικανοποίηση επαγγελματικών προσδοκιών και φιλοδοξιών, δ) προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ε) συνέχιση των σπουδών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και στ) την αξιοποίηση των παραπάνω, ώστε να βελτιωθεί η προσωπική τους κατάσταση.

Απώτερος σκοπός των περισσότερων είναι η εξεύρεση μιας καλής θέσης εργασίας, η βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης εργασίας και η ασφαλέστερη εξέλιξη της σταδιοδρομίας ενώ μερικοί έχουν στόχο να συνεχίσουν τις σπουδές τους και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα κίνητρα τους είναι άλλοτε εργασιακά επειδή

διανύουν την κατάσταση της ανεύρεσης εργασίας ή άλλοτε για να την ανάπτυξη της ικανότητας της προσαρμογής στις εξελισσόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός. Επίσης ένας σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης των ενηλίκων να επιστρέψουν στην εκπαίδευση είναι η εκπλήρωση κοινωνικών, ρόλων εφόσον αποφασίζουν να εκπαιδευτούν για να αποκτήσουν την ικανότητα της εκπλήρωσης των ρόλων που έχουν ή πρόκειται να αναλάβουν.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι ζώντας σε ένα κόσμο που αλλάζει ραγδαία, η προσωπική ανάπτυξη αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο, καθώς οι ενήλικοι έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις και προκλήσεις και αισθάνονται την ανάγκη να διευρύνουν τα ενδιαφέροντα τους. Η προσωπική ανάπτυξη συνδυάζεται και με την απόκτηση κύρους, αφού ένα μέρος των ενηλίκων επιθυμεί να εκπαιδευτεί, για να θεωρηθεί ότι ανήκει στην κατηγορία των μορφωμένων. Γενικότερα για τους συμμετέχοντες η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου, ή απολυτηρίου Λυκείου από το Γενικό ή το Επαγγελματικό Λύκειο ή η απόκτηση Πτυχίου κάποιας ειδικότητας από το Επαγγελματικό Λύκειο ή συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν στοιχεία κινητοποίησης και εφελθρία επιστροφής στην εκπαίδευση και ο μοναδικός τρόπος ικανοποίησης για εκείνους που δεν μπορούν να φοιτήσουν στην ημερήσια εκπαίδευση είναι το εσπερινό σχολείο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο :

Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

2.5.1.Ο σκοπός της έρευνας

Στο δεύτερο μέρος γίνεται διεξοδική αναφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συγκέντρωση και την ανάλυση των απαραίτητων προς επεξεργασία δεδομένων. Στη συνέχεια επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η ανάλυση των στοιχείων με τον απαραίτητο έλεγχο των υποθέσεων που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων του πληθυσμού του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου με έμφαση στην άμεση ανάγκη για τον εκ νέου προσδιορισμό του ρόλου του και την προσφορά του, εντός ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην επισήμανση των λόγων για τους οποίους οι μαθητές/τριες εγγράφονται στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, στην αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης από την φοίτηση και την ανίχνευση των προσδοκιών από την παρεχόμενη εκπαίδευση, προκειμένου να διερευνηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, να αναδειχθούν προβλήματα και δυσκολίες αλλά και να προταθούν λύσεις.

2.5.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον γενικότερο σκοπό και τους δευτερογενείς στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, θα διερευνηθούν: α) οι λόγοι οι οποίοι καθόρισαν την επιλογή των μαθητών/τριών και σχετίζονται με το γεγονός, ότι είναι εργαζόμενοι β) οι λόγοι που καθόρισαν την επιλογή τους και σχετίζονται με τις οικογενειακές υποχρεώσεις τους, γ) οι λόγοι που καθόρισαν την επιλογή τους και αναφέρονται στο είδος των σπουδών και τους παρεχόμενους τίτλους σπουδών, δ) οι λόγοι οι οποίοι καθόρισαν την επιλογή τους και σχετίζονται με την εργασιακή και κοινωνική ζωή τους, ε) ο βαθμός ικανοποίησης από το περιβάλλον του σχολείου, το κλίμα, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, στ) ο βαθμός ικανοποίησης από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, ζ) ο βαθμός ικανοποίησης από την παρεχόμενη γνώση και η) οι προσδοκίες από το

σχολείο οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική θέση.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα κατανεμήθηκαν σε τρεις κυρίως άξονες.

- **Για ποιους λόγους οι μαθητές/τριες επιλέγουν το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης;**
- **Το υπάρχον σχολικό περιβάλλον (κτήρια, υποδομές δραστηριότητες) και το σχολικό κλίμα (σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και διδασκόντων/ουσών και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών) δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές/τριες να συνεχίσουν τη φοίτηση και την εκπαίδευση τους;**
- **Ποιες είναι οι προσδοκίες των μαθητών/τριών, από το σχολείο εγγραφής και φοίτησης;**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο :

Η μεθοδολογία ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας

2.6.1. Η μεθοδολογία

Το στάδιο επιλογής της ερευνητικής προσέγγισης λογίζεται, ως μία επίπονη διαδικασία για τον ερευνητή/τρια και ταυτόχρονα ως μια παρακαταθήκη, η οποία θα τον/την ακολουθεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής του πορείας και κατά τους Ross και Gray (2008) κάθε έρευνα είναι ταυτόχρονα μια συναισθηματική, διανοητική και πολιτική πράξη. Η μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση διακρίνεται σε ποσοτική ή ποιοτική, ενώ το είδος των μεταβλητών εξαρτώνται, από τον τρόπο συλλογής των δεδομένων και το είδος της πληροφορίας. Η ποσοτική προσέγγιση αναλύει την ποσότητα εμφάνισης ενός γεγονότος ή ενός φαινομένου, ενώ η ποιοτική προσέγγιση αναφέρεται στο είδος και στον χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996). Στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκε, ότι η ποσοτική προσέγγιση αποτελεί την πιο κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή, αναγνωρίζοντας ότι πρόθεση της ποσοτικής έρευνας είναι η αποκάλυψη των σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων και αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα, χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Είναι μία μορφή εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής αρχικά αποφασίζει το θέμα και στη συνέχεια αφού θέσει κάποια ερωτήματα περιορισμένου εύρους συλλέγει τα δεδομένα που μπορεί να εκφραστούν ή να κωδικοποιηθούν αριθμητικά (Creswell, 2011). Για να εκπληρώσουμε, τους στόχους της παρούσας έρευνας και να καταλήξουμε στα συμπεράσματα, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποσοτικής στατιστικής ανάλυσης.

2.6.2. Το δείγμα και η συλλογή των δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ένα τυχαίο δείγμα μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου των Αγίων Αναργύρων, το οποίο εντάσσεται στη μετά-υποχρεωτική επαγγελματική εκπαίδευση και φορέας του είναι το Υπουργείο Παιδείας. **Η έρευνα υλοποιήθηκε τον Μάιο και τον Ιούνιο, του σχολικού έτους 2015 – 2016.** Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν αναλυτικά για την πρόθεση της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, για την προαιρετική

συμμετοχή ενώ δόθηκε έμφαση στην τήρηση της ανωνυμίας με σκοπό την εξασφάλιση της ειλικρινούς συνεργασίας.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε **101 μαθητές/τριες** οι οποίοι παρακολουθούσαν τα μαθήματα της Α', Β', Γ' και Δ' τάξης, ενώ επιδιώχθηκε η αντιπροσώπευση μαθητών/τριών όλων των ειδικοτήτων οι οποίες λειτουργούσαν στο σχολείο το συγκεκριμένο σχολικό έτος, με στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των νεοεισερχόμενων, άλλα και να αξιολογηθεί η εμπειρία όσων φοιτούσαν περισσότερα χρόνια. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε, η διερεύνηση του ενήλικου πληθυσμού του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου καθώς το συγκεκριμένο σχολικό έτος αποτελούσε την πλειονότητα του. Τα άτομα του δείγματος θεωρήθηκε, ότι πληρούσαν τα κριτήρια, για τις ανάγκες του σχεδιασμού της έρευνας και θα έδιναν τις πληροφορίες, οι οποίες θα μας οδηγούσαν σε πλήρη και σαφή συμπεράσματα.

2.6.3. Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Με τον όρο «ερευνητικό εργαλείο» εννοούμε, μια από τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα, που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion 1997). Για τη συλλογή των δεδομένων, τη μέτρηση των αντιλήψεων και των προσδοκιών επιλέχθηκε η χρήση του ανώνυμου ερωτηματολογίου, με συγκεκριμένες προδιαγραφές προκειμένου να αντληθεί η μέγιστη δυνατή και αξιοποιήσιμη πληροφορία. Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος/η καλείται να απαντήσει γραπτά (Ζαφειρίου, 2003). Το ερωτηματολόγιο είναι το *«κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες»*, το οποίο εξασφαλίζει τη συλλογή αντικειμενικών, αντιπροσωπευτικών και συγκρίσιμων στοιχείων τα οποία με την κατάλληλη στατιστική επεξεργασία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να ερμηνευτούν συμβάλλοντας στη δυνατότητα εξαγωγής αντικειμενικών συμπερασμάτων και προτάσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:115). Η συγκεκριμένη επιλογή θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη, το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία και μπορεί να μοιραστεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων με μικρό κόστος. Επιπλέον, ένα από τα κύρια πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου ως ένα ερευνητικό εργαλείο, είναι η

διατήρηση της ανωνυμίας, η οποία αναδεικνύεται ως η πλέον ικανή συνθήκη για την εξασφάλιση της πρόθυμης συμμετοχής και της ανεμπόδιστης έκφρασης των ερωτώμενων. Παράλληλα, μπορεί να απευθύνεται σε ικανοποιητικό στατιστικό δείγμα και ταυτόχρονα η επεξεργασία του παρουσιάζει μεγάλο βαθμό αντικειμενικότητας και στατιστικής εγκυρότητας, καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα συλλέγεται μεγάλος όγκος δεδομένων και προσφέρονται πολλαπλοί τρόποι ανάλυσης και επεξεργασίας.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συντάχθηκαν 42 δηλώσεις - ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής, τύπου κλίμακας Likert, που θεωρείται η πιο διαδεδομένη κλίμακα εκτίμησης στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων και συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια ορισμένη δήλωση. Συγκεκριμένα, στην κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε, οι αριθμοί κυμαίνονται από 1 έως 4 και αντιπροσωπεύουν τις ακόλουθες εκτιμήσεις: 1 = Διαφωνώ Απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ Απόλυτα. Ενώ, σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου, οι αριθμοί κυμαίνονται από το 1 έως το 4 και αντιπροσωπεύουν τις εκτιμήσεις 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Πολύ, 4 = Πάρα πολύ. Η αρχιτεκτονική του ερωτηματολογίου και η σύνταξη των ερωτήσεων εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας και τη διατύπωση των υποθέσεων. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε κατά κύριο λόγο ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου των ερωτήσεων είναι, ότι μπορούν εύκολα να κωδικοποιηθούν, να συμπληρωθούν και να εξασφαλίσουν τη γρήγορη και αποδοτική επεξεργασία του. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε, ότι για την κατασκευή του ερωτηματολογίου λάβαμε υπόψη και μερικές από τις βασικές αρχές του Javeau (2000), σύμφωνα με τις οποίες, ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να είναι καλαίσθητο και ελκυστικό, να είναι εύκολο στη χρήση, την ανάγνωση και τη συμπλήρωση, χωρίς να έχει μεγάλη έκταση και να περιέχει σύντομο πρόλογο με βασικές οδηγίες και επεξηγήσεις.

Με ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, δόθηκαν και γραπτώς πληροφορίες για τον χαρακτήρα και τον σκοπό της έρευνας, σαφείς οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης και τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς διαβεβαίωμε, ότι τηρείται κάθε αρχή ερευνητικής δεοντολογίας και ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική (βλ. Παράρτημα), για τη διευκόλυνση της συμπλήρωσης του και την αποτελεσματικότερη εξαγωγή των συμπερασμάτων ταξινομήθηκε σε θεματικές ενότητες με εννοιολογική συσχέτιση.

Το εισαγωγικό μέρος, περιελάμβανε μια «φόρμα» δημογραφικών στοιχείων, με σκοπό να διερευνηθεί το φύλο, η ηλικία, η χώρα καταγωγής, η οικογενειακή κατάσταση, καθώς και το προηγούμενο επίπεδο σπουδών. Ακολούθησαν 10 ερωτήσεις οι οποίες συντάχθηκαν, με στόχο τον προσδιορισμό και την καταγραφή των κινήτρων οι οποίοι ώθησαν τους μαθητές/τριες του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου να επιλέξουν το εν λόγω σχολείο, ως τύπο σχολείου εγγραφής, φοίτησης και ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι κοινωνικοί, οικονομικοί και εργασιακοί παράγοντες, οι οποίοι επηρέασαν αυτή την επιλογή, για τον εντοπισμό των πιθανών κινήτρων τα οποία ενεργοποίησαν την επιστροφή στο σχολείο ή την ειλημμένη απόφαση ενός ετέρου πτυχίου. Σε αυτό το μέρος οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ως εξής: 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Συμφωνώ, 4. Συμφωνώ απόλυτα.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν 15 ερωτήσεις για τη διερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος (κτήρια, υποδομές, δραστηριότητες) και του σχολικού κλίματος (σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών - καθηγητών/τριών και οι μεταξύ τους σχέσεις), με σκοπό να διαπιστωθεί, αν εξασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ολοκλήρωση της φοίτησης. Έγινε προσπάθεια, να αποτυπωθεί η άποψη των μαθητών/τριών όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον και στο σχολικό κλίμα, ώστε να διαπιστωθεί αν η διάθεσή τους επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά. Αν το σχολικό κλίμα αποτελεί κίνητρο σε συνδυασμό με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της συμπαράστασης και του πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας και εφόσον αυτοί οι παράγοντες είναι ανιχνεύσιμοι και διακριτοί αν αποτελούν κίνητρο ολοκλήρωσης της φοίτησης. Οι ερωτήσεις σε αυτό το μέρος, κωδικοποιήθηκαν ως εξής: 1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ.

Το ερωτηματολόγιο, ολοκληρώθηκε με 5 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν στην αποτύπωση των προσδοκιών των μαθητών/τριών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της φοίτησης. Ο στόχος αυτής της ενότητας, ήταν να διαπιστωθεί, αν η φοίτηση στο συγκεκριμένο σχολείο δημιουργεί στους μαθητές/τριες εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές προσδοκίες, ώστε να το κάνει ελκυστικό για να φοιτήσουν ή είναι μια εξ ανάγκης εύκολη επιλογή, απλά και μόνο απόκτησης ενός τυπικού προσόντος. Σε αυτό το μέρος οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν ως εξής: 1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ. Αξίζει να τονιστεί, ότι θεωρήσαμε ιδιαίτερα σημαντικό να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο τα σύνθετα χαρακτηριστικά του

συγκεκριμένου δείγματος. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο Παράρτημα.

2.6.4. Η μέθοδος της στατιστικής ανάλυσης

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, ακολουθεί το στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων, αφού πραγματοποιηθεί ενδελεχής έλεγχος και διαπιστωθεί η πληρότητα των απαντήσεων. Στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα του ελέγχου ήταν ικανοποιητικά και σε συνδυασμό με τη μικρότερη δυνατή έκταση του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε η επιτυχής και ολοκληρωμένη συμπλήρωση τους, από τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), με τη σχετική άδεια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Τα στοιχεία κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων, για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία. Μετά τον έλεγχο της ακρίβειας των δεδομένων ξεκίνησε η ανάλυσή τους.

2.6.5. Η εγκυρότητα & η αξιοπιστία

Για την εξασφάλιση έγκυρων αποτελεσμάτων σε κάθε εκπαιδευτική έρευνα, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται ερευνητικά εργαλεία, τα οποία προηγουμένως έχουν ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Γι' αυτό, κάθε ερευνητής θεωρείται απαραίτητο να εστιάζει στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης. Ο όρος εγκυρότητα (validity) συνίσταται στο αν η κλίμακα μετρά αυτό, που επικαλείται ότι μετρά (Ραφτόπουλου & Θεοδοσόπουλου, 2002, Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008) επισημαίνοντας ότι αν μια έρευνα δεν είναι έγκυρη δεν έχει απολύτως καμία αξία (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Ο όρος αξιοπιστία (reliability) αφορά τη δυνατότητα να αποκτηθούν από το ίδιο ερωτηματολόγιο οι ίδιες απαντήσεις σε κάθε επανάληψη της έρευνας σε άλλη χρονική στιγμή, σε άλλες περιστάσεις ή σε άλλο δείγμα του ίδιου πληθυσμού, δηλαδή ο όρος αξιοπιστία προσδιορίζει τον βαθμό που τα αποτελέσματα που αντλήθηκαν από μια έρευνα παραμένουν τα ίδια, αν η έρευνα επαναληφθεί (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008) επίσης η αξιοπιστία εκτιμά την εσωτερική συνέπεια των στοιχείων

ενός ερωτηματολογίου, δηλαδή αν τα στοιχεία αυτά έχουν την τάση να καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα.

Με αφετηρία τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις και για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, πριν τη διαδικασία συμπλήρωσης και συλλογής των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2016 «πιλοτική» έρευνα σε 16 μαθητές/τριες, προκειμένου να διαπιστωθεί, αν θα προέκυπτε οποιαδήποτε πρόβλημα σε σχέση με την ορθή και ολοκληρωμένη συμπλήρωσή του, την ορθότητα της σύνταξής του, την καταλληλότητα του και για τον εντοπισμό σημείων και λέξεων, που έρχονταν βελτίωσης και διευκρινίσεων, με στόχο την αποφυγή παρερμηνειών, από μαθητές/τριες με γλωσσικές αδυναμίες. Τέλος, έγινε προσπάθεια να ελεγχθούν οι ασάφειες που πιθανόν να προκαλούσαν κόπωση και δυσφορία, παράγοντες που θα συνέβαλλαν στην αύξηση του σφάλματος μέτρησης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν σε αυτή την προκαταρκτική εφαρμογή, ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, σχολίασαν, διατύπωσαν τις απόψεις τους και πρότειναν τροποποιήσεις ενώ παράλληλα εκτιμήθηκε ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής, ο οποίος αποδείχθηκε συμβατός με τον χρόνο τον οποίον διέθεταν οι μετέχοντες/ουσες στην έρευνα και διαπιστώθηκε, ότι οι όροι και οι εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν, δεν παρουσίαζαν εννοιολογικές δυσκολίες για το δείγμα. Με βάση λοιπόν τις διαπιστώσεις μας η διεξαγωγή της «πιλοτικής» έρευνας αποδείχθηκε επιτυχής έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και ελάχιστες επαναδιατυπώσεις, οι οποίες κρίθηκαν σκόπιμες και αφού καταλήξαμε σε 42 δηλώσεις – ερωτήσεις, προχωρήσαμε στο τελικό στάδιο υλοποίησης και διεξαγωγής της κυρίως έρευνας.

Είναι κοινά παραδεκτό, ότι για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας απαιτείται μεγάλη ερευνητική εμπειρία και η επίτευξη των στόχων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο τον ερευνητή ή την ερευνήτρια, κατά συνέπεια καταβάλαμε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να ακολουθηθούν τα πλήρη στάδια της επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας, παραθέτοντας λεπτομέρειες για την επιστημονική μεθοδολογία, η οποία επακολούθησε, ώστε να πιστοποιηθεί η εγκυρότητα της νέας γνώσης την οποία παρήγαγε η έρευνα. Μία σημαντική διαδικασία η οποία διαχωρίζει την επιστημονική γνώση από άλλες κοινές μορφές γνώσης όπως η λογική ή η εμπειρία (Locke, 1998)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο :

Τα αποτελέσματα της έρευνας

2.7.1.Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή, επιχειρείται η ταυτόχρονη περιγραφική και απεικονιστική έκθεση των αποτελεσμάτων της διεξαχθείσας έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων. Η περιγραφική ανάλυση αφορά τον συνολικό πληθυσμό της έρευνας, ο οποίος αποτέλεσε και το κύριο επίπεδο της ανάλυσης, αφού ελήφθησαν υπόψη συγκεκριμένοι δημογραφικοί παράγοντες.

Ειδικότερα, η παρουσίαση του πληθυσμού της παρούσας έρευνας περιστρέφεται σε γενικές γραμμές γύρω από τους ακόλουθους τομείς και θέματα: στα δημογραφικά δεδομένα τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στην αρχή της ενότητας, το φύλο, η ηλικία, ο τόπος γέννησης, η καταγωγή των γονέων, η οικογενειακή κατάσταση και αν οι ίδιοι είναι γονείς. Στην ίδια ενότητα παρουσιάζονται δεδομένα σχετικά με την προηγούμενη σχολική εμπειρία και τον τίτλο εισόδου στο σχολείο φοίτησης και συγκεκριμένα: αν οι μαθητές/τριες είναι απόφοιτοι Γενικού Λυκείου ή Τεχνικού Λυκείου ή άλλου σχολείου παλαιότερου τύπου τεχνικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, συγκεντρώθηκαν και παρουσιάζονται δεδομένα σχετικά με το έτος ολοκλήρωσης του Γυμνασίου και για τους μαθητές/τριες που προέρχονται από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας το έτος εγγραφής σε αυτό. Τα δημογραφικά στοιχεία της παρούσας έρευνας ολοκληρώνονται με την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετικά με την παρούσα εργασιακή κατάστασή των μαθητών/τριών.

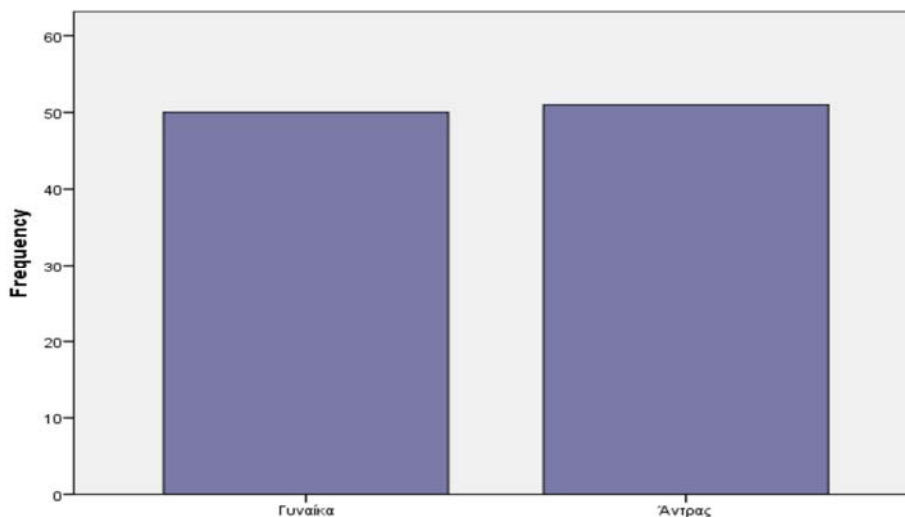
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τα οποία αναφέρονται στους λόγους επιλογής του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης.

Έπονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τη διερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος, με στόχο τη διαπίστωση των προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών.

Τέλος, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με την αποτύπωση των στοιχείων, τα οποία αναφέρονται στις προσδοκίες των μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου.

2.7.2. Τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

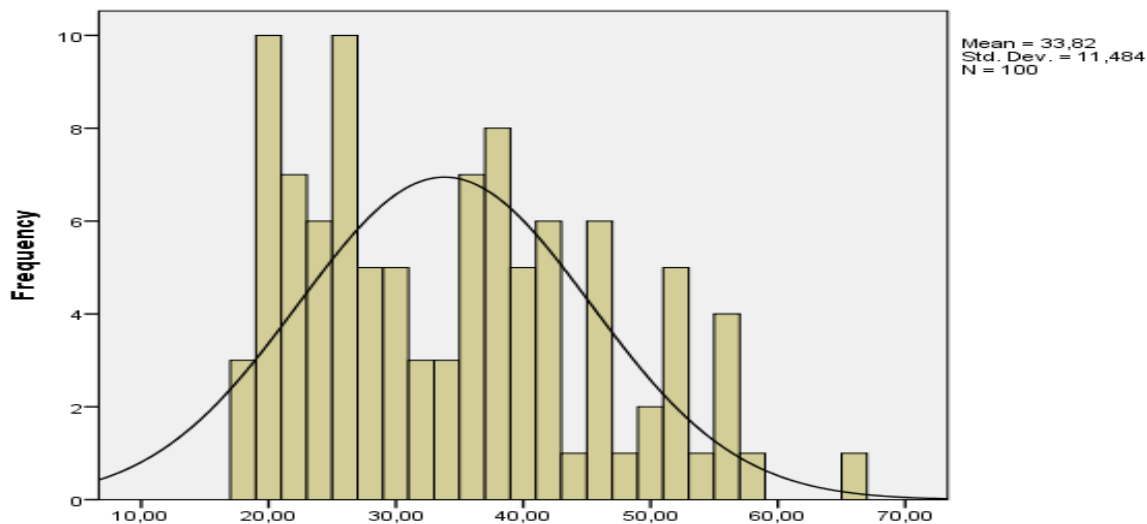
❖ Φύλο



Γράφημα 1: Φύλο

Το ποσοστό των ανδρών που συμμετείχε στην έρευνα ήταν 50,5%, ενώ το ποσοστό των γυναικών ήταν 49,5%, το ποσοστό ανδρών - γυναικών είναι περίπου το ίδιο. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα

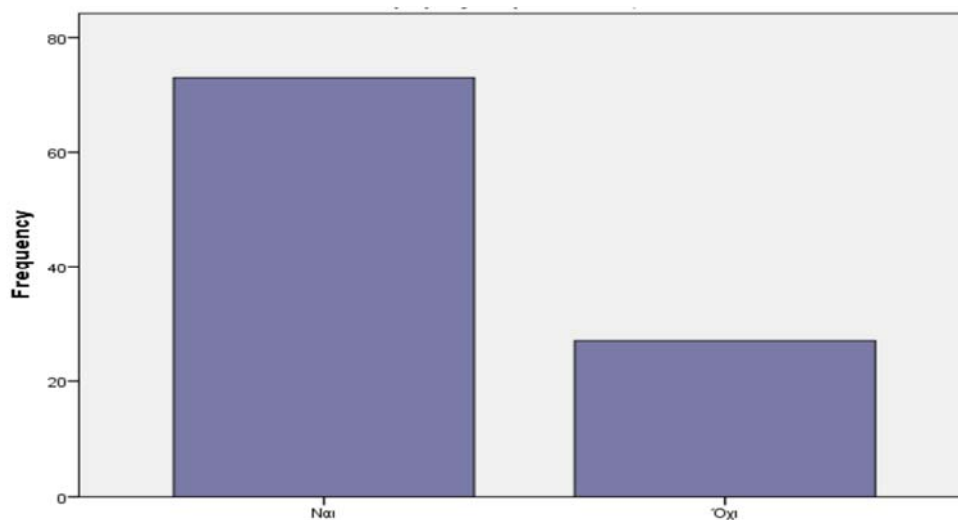
❖ Ηλικία



Γράφημα 2: Ηλικία

Ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών/τριών είναι 33,82 έτη, δηλαδή περίπου 34 ετών, με τη μεγαλύτερη πυκνότητα να εμφανίζεται στην ηλικιακή ομάδα 20 - 30 ετών. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 2.

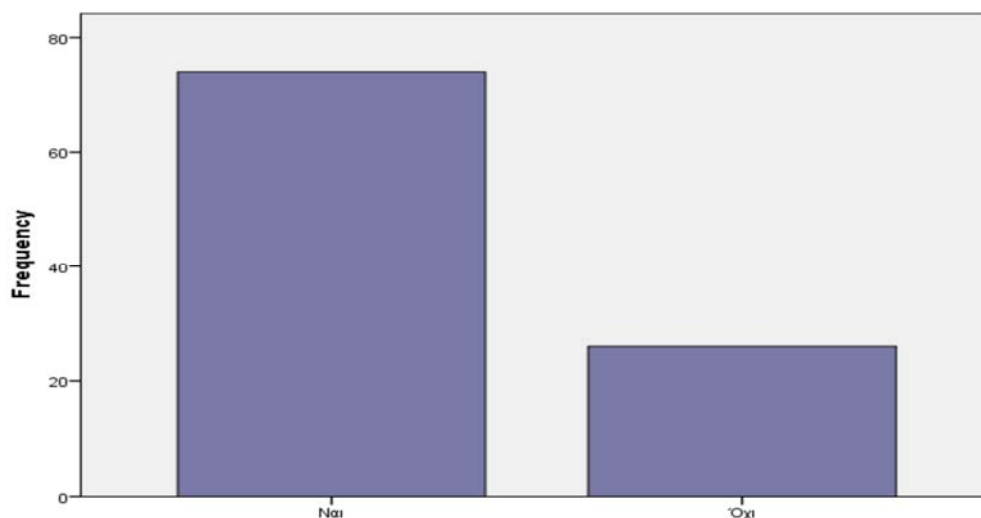
❖ Τόπος γέννησης



Γράφημα 3: Γεννήθηκες στην Ελλάδα;

Το 27% των μαθητών/τριών δήλωσε ότι δεν έχει γεννηθεί στην Ελλάδα (περισσότεροι από το 1/4 του δείγματος). Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 3.

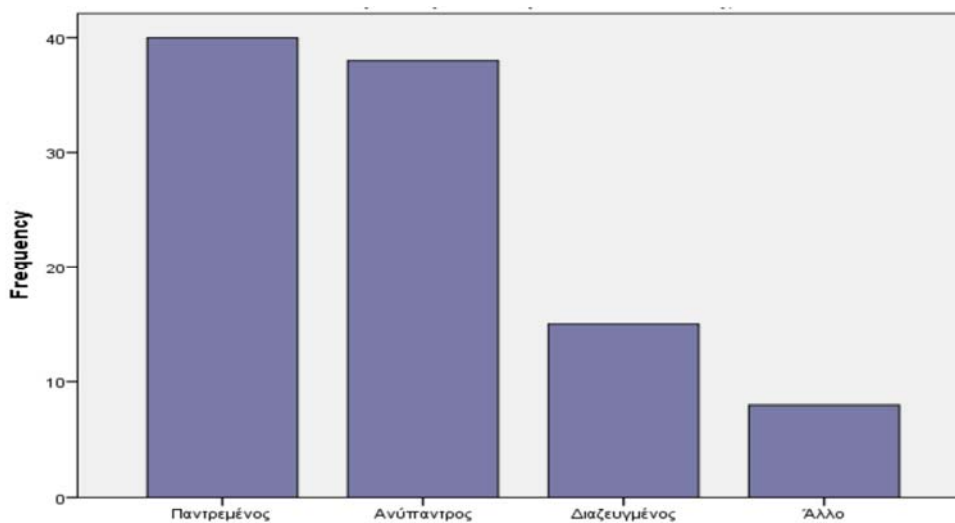
❖ Τόπος καταγωγής



Γράφημα 4: Οι γονείς σου είναι Έλληνες;

Περίπου το ίδιο ποσοστό δήλωσε, ότι οι γονείς τους δεν είναι Έλληνες (26%). Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 4.

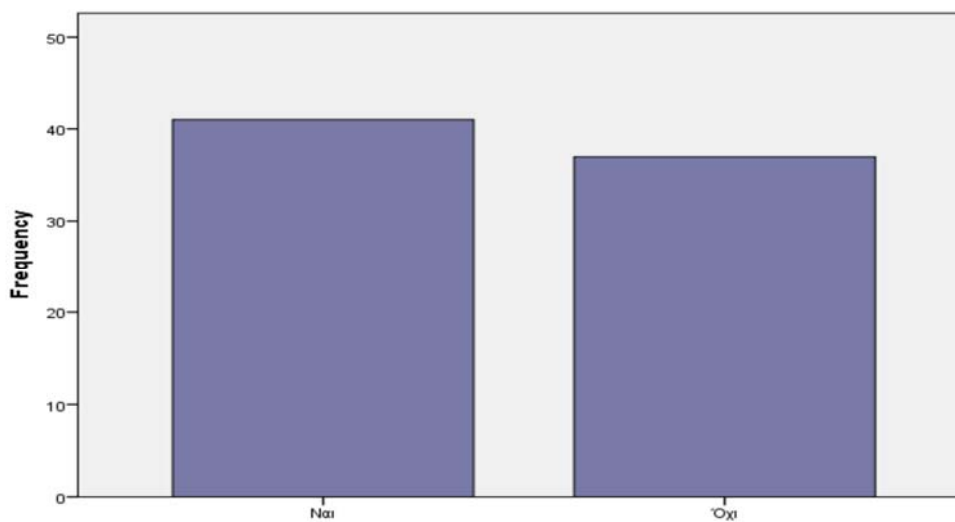
❖ Οικογενειακή κατάσταση



Γράφημα 5: Ποια είναι η οικογενειακή σου κατάσταση;

Το 39,6% των ερωτηθέντων δήλωσε «παντρεμένος», το 37,6% «ανύπαντρος», το 14,9% «διαζευγμένος» και το 7,9% δήλωσε «άλλο». Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 5.

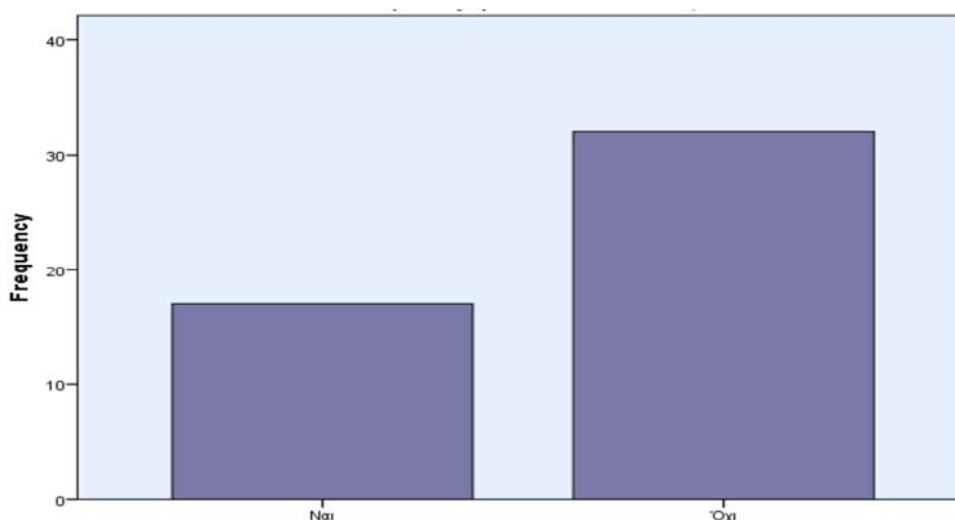
❖ Γονέας



Γράφημα 6: Έχεις παιδιά;

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες είναι γονείς, το 52,6% δήλωσε ότι έχει παιδιά. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 6.

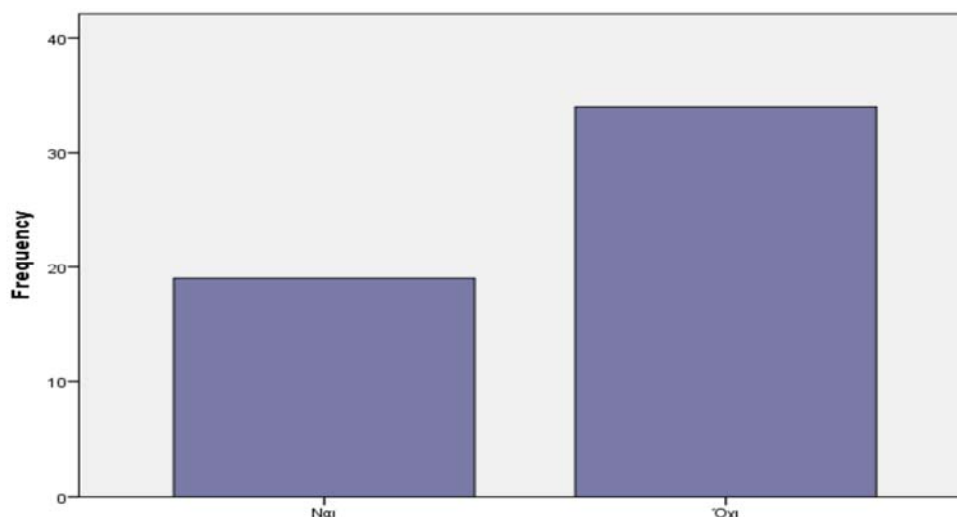
❖ Απόφοιτος/η Γενικού Λυκείου¹



Γράφημα 7: Είσαι απόφοιτος/η Γενικού Λυκείου;

Περισσότεροι από το 1/3 των ερωτηθέντων (34,7%) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Γενικού Λυκείου. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 7.

❖ Απόφοιτος/η Τεχνικού Λυκείου²



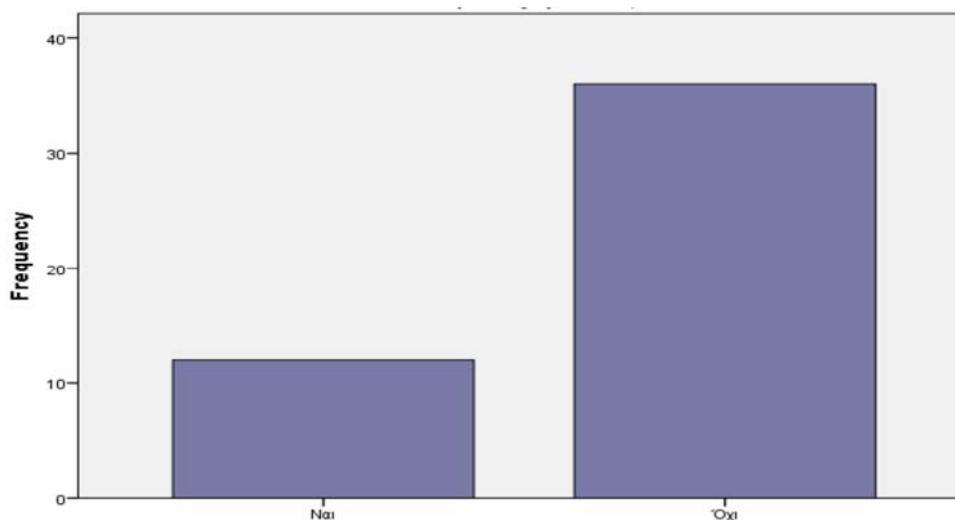
Γράφημα 8: Είσαι απόφοιτος/η Τεχνικού Λυκείου;

Λιγότεροι από το 1/5 των μαθητών/τριών (18,8%) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 8.

¹Στη Β΄ τάξη των ΕΠΑ.Λ. μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι όλων των τύπων Λυκείων οι οποίοι μπορούν αφού παρακολουθήσουν ΜΟΝΟ τα μαθήματα τομέα και ειδικότητας να αποκτήσουν πτυχίο της ειδικότητας που θα επιλέξουν και να δοκιμάσουν μια δεύτερη ευκαιρία για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τις ειδικές εξετάσεις των ΕΠΑ.Λ.

² Οι απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου, εγγράφονται για την απόκτηση πτυχίου ειδικότητας ή έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν να αποκτήσουν και απολυτήριο Λυκείου, αν είναι κάτοχοι μόνο του πτυχίου του Τεχνικού Λυκείου.

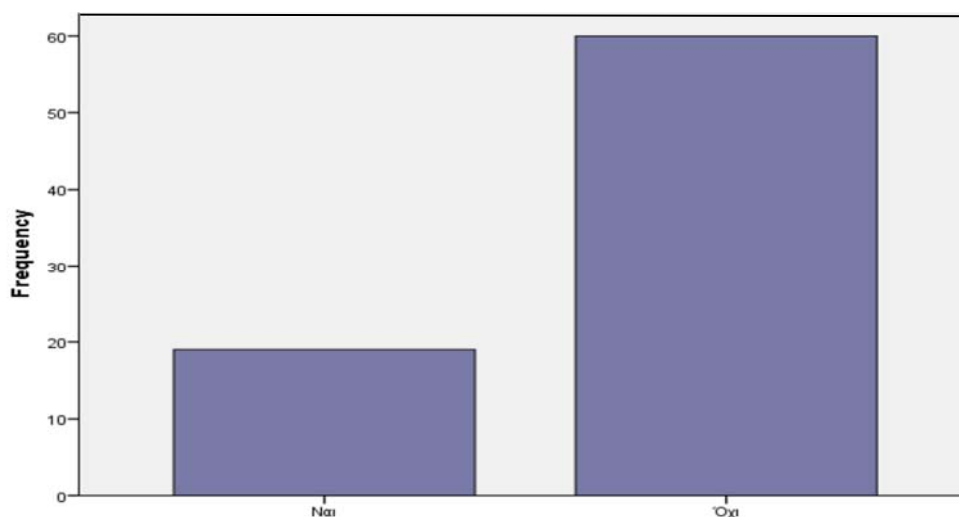
❖ **Απόφοιτος/η Τεχνικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου (Τ.Ε.Ε.)³**



Γράφημα 9: Είσαι απόφοιτος/η Τ.Ε.Ε.;

Περίπου το 1/8 των ερωτηθέντων (11,9%) δήλωσε ότι είναι απόφοιτος/η Τ.Ε.Ε. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 9.

❖ **Απόφοιτος Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)**

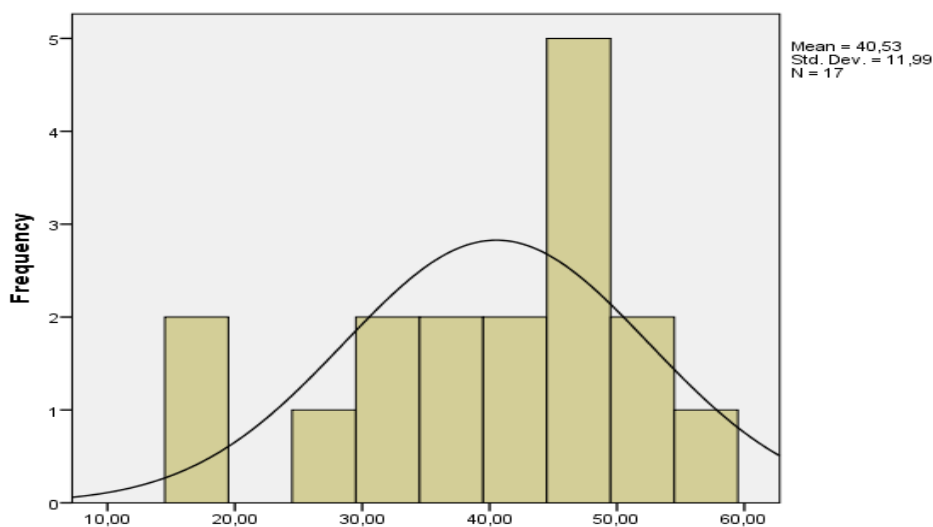


Γράφημα 10: Είσαι απόφοιτος/η του Σ.Δ.Ε.;

Λιγότεροι από το 1/4 των ερωτηθέντων (24,1%), δήλωσαν ότι έχουν τελειώσει το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 10.

³ Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο.

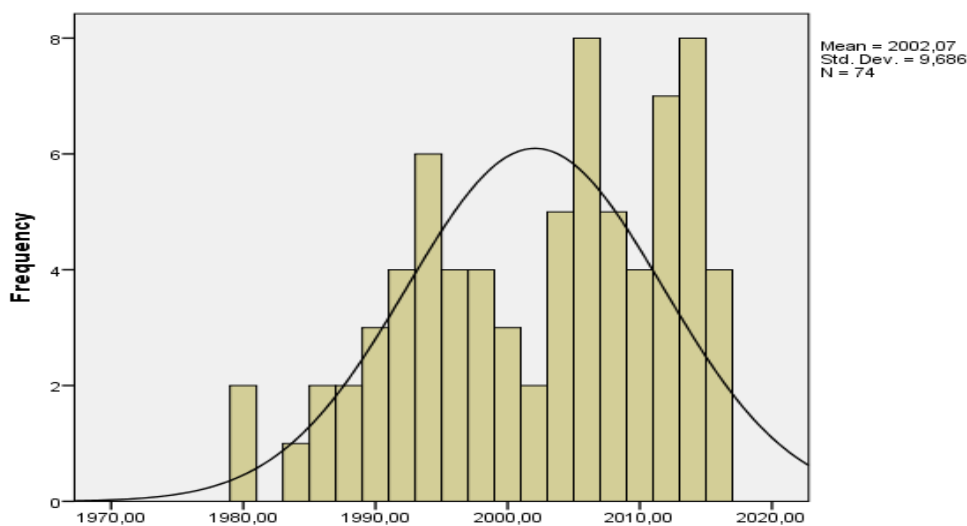
❖ **Ηλικία εγγραφής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)⁴**



Γράφημα 11: Σε ποια ηλικία γράφτηκες στο Σ.Δ.Ε.;

Όσον αφορά την ηλικία εγγραφής των μαθητών/τριών στο Σ.Δ.Ε. παρατηρούμε, ότι ο μέσος όρος εγγραφής είναι περίπου το 40^ο έτος. Με μεγαλύτερη πυκνότητα στην ηλικιακή ομάδα των 45 – 50 ετών, με επικρατούσα τιμή τα 47,5 έτη. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 11.

❖ **Έτος αποφοίτησης από το Γυμνάσιο**

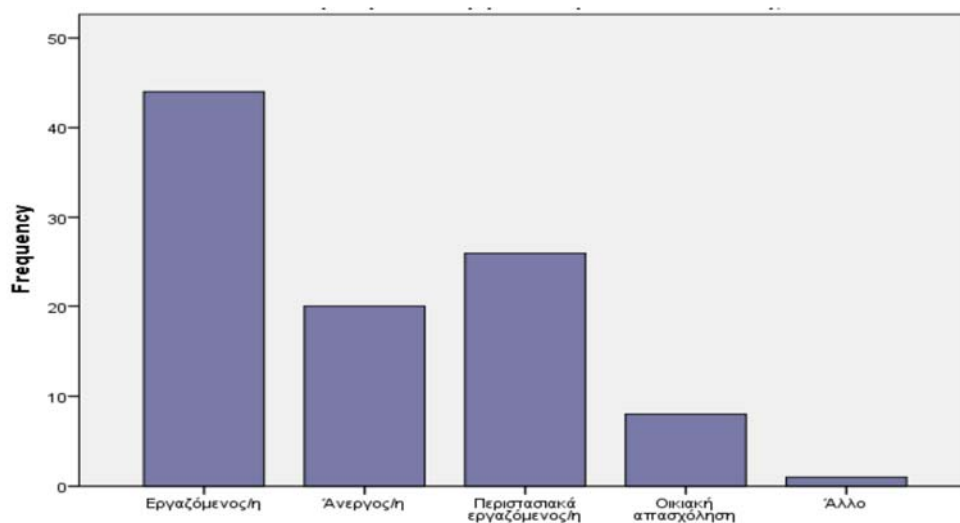


Γράφημα 12: Ποιο έτος τελείωσες το Γυμνάσιο;

Όσον αφορά το μέσο όρο του έτους ολοκλήρωσης του Γυμνασίου, είναι το 2002. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 12.

⁴Αναφορικά με τον τίτλο εγγραφής στο σχολείο κάποιοι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ότι είναι απόφοιτοι Γυμνασίου, Πολυκλαδικού Λυκείου, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, μια μαθήτρια είναι απόφοιτη σχολής ΟΑΕΔ.

❖ Η εργασιακή κατάσταση

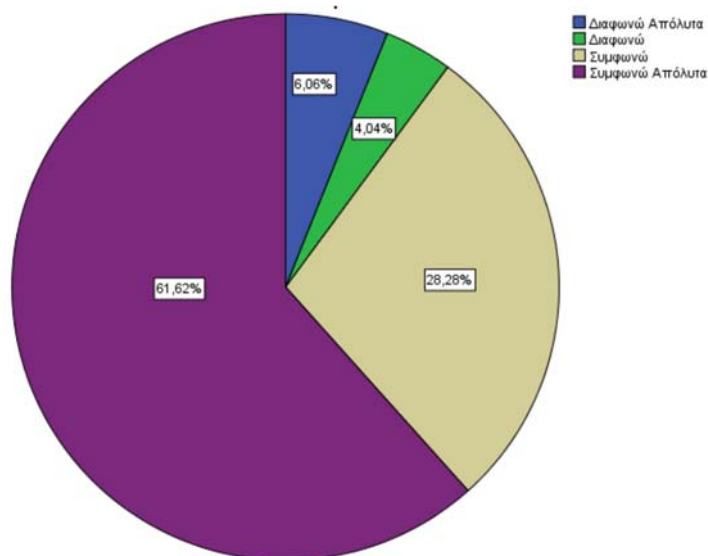


Γράφημα 13: Ποια είναι η παρούσα εργασιακή σου κατάσταση;

Λιγότεροι από τους μισούς (44,4%) δήλωσαν εργαζόμενος/η, το 20,2% δήλωσε άνεργος/η, το 26,3% περιστασιακά εργαζόμενος/η, το 7,7% δήλωσε οικιακή απασχόληση και το 1% δήλωσε «άλλο». ⁵Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 13.

⁵Ένας μαθητής δήλωσε συνταξιούχος

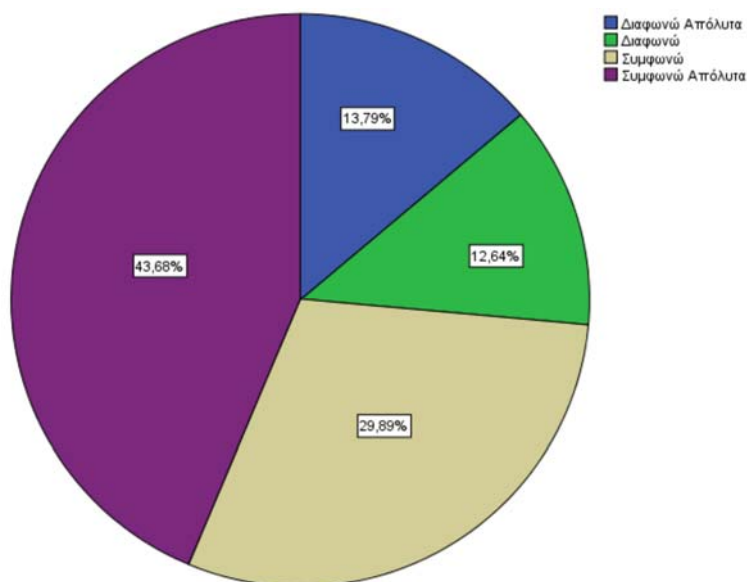
2.7.3. Σχετικά με τους λόγους εγγραφής ❖ Δήλωση (12)⁶



Γράφημα 14: Εργάζομαι και γράφτηκα στο Εσπερινό, γιατί οι ώρες λειτουργίας του με βολεύουν.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (89,9%) συμφωνεί με τη δήλωση εργάζομαι και γράφτηκα στο Εσπερινό γιατί οι ώρες λειτουργίας του με βολεύουν, ενώ το 10,1% διαφωνεί με τη δήλωση αυτή. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 14.

❖ Δήλωση (13)

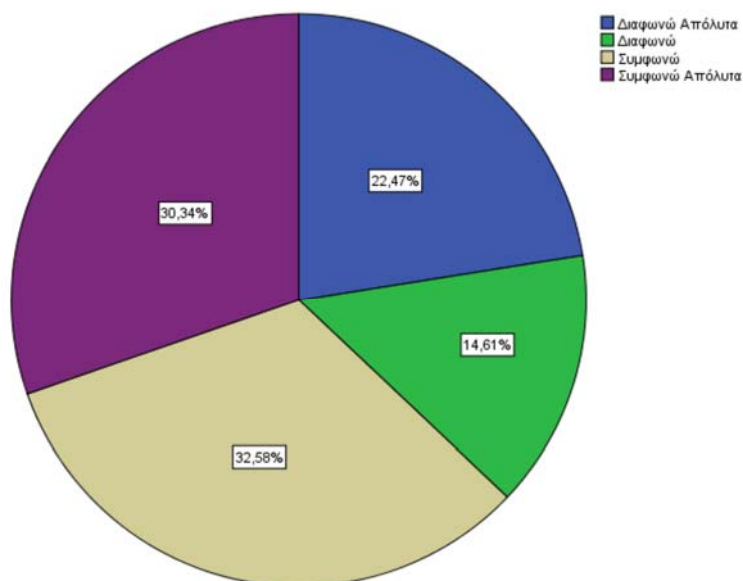


Γράφημα 15: Δεν εργάζομαι και γράφτηκα στο Εσπερινό γιατί έχω μεγαλύτερες πιθανότητες να βρω εργασία το πρωί.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων, σε ποσοστό 73,5% συνολικά συμφωνεί (περίπου τα 3/4) με τη δήλωση αυτή, ενώ το 26,3% έχει αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 15.

⁶Η αρίθμηση των Δηλώσεων και των Ερωτήσεων ακολουθεί την αρίθμηση του Ερωτηματολογίου της έρευνας.

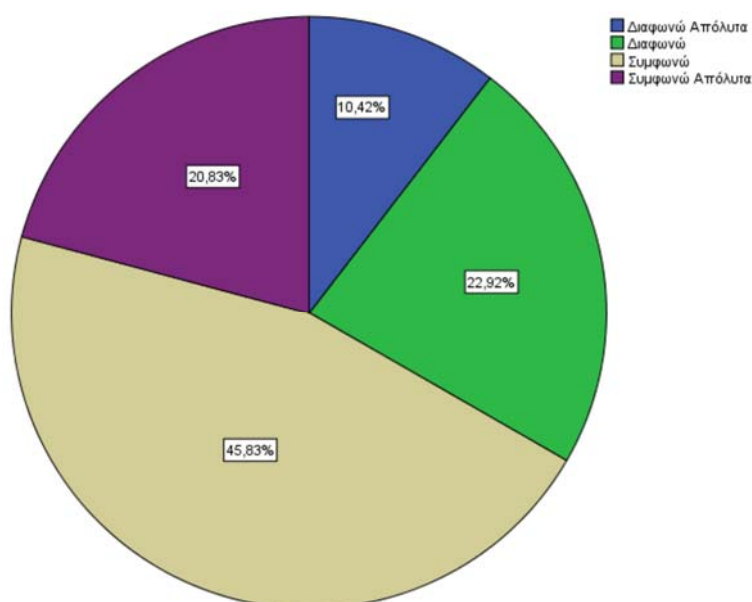
❖ Δήλωση (14)



Γράφημα 16: Οι οικογενειακές μου υποχρεώσεις καθόρισαν την επιλογή του σχολείου (Ημερήσιο - Εσπερινό).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (62,9%) συμφωνεί, ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις καθόρισαν αυτή την επιλογή, ενώ το 37% των ερωτηθέντων διαφωνεί. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 16.

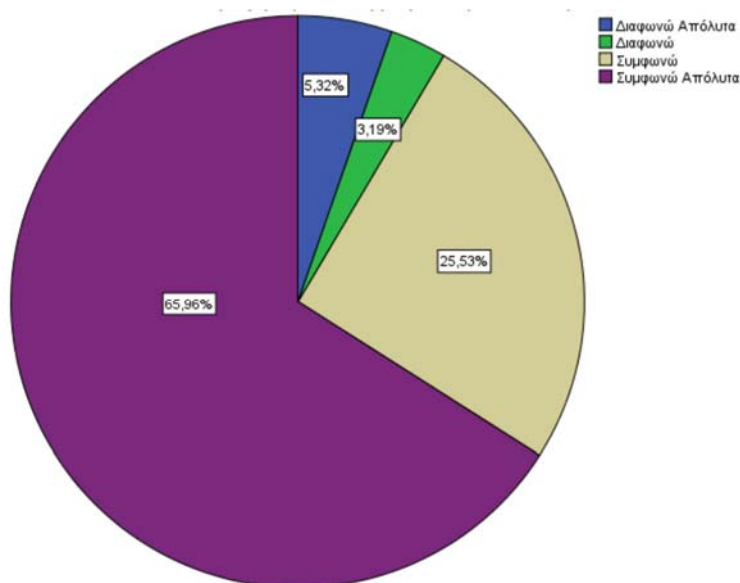
❖ Δήλωση (15)



Γράφημα 17: Το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο είναι πιο εύκολο.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (66,4%) συμφωνεί, με τη δήλωση το Εσπερινό Επαγγελματικό είναι πιο εύκολο, αλλά το 33,3%, δηλαδή περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων έχει την αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 17.

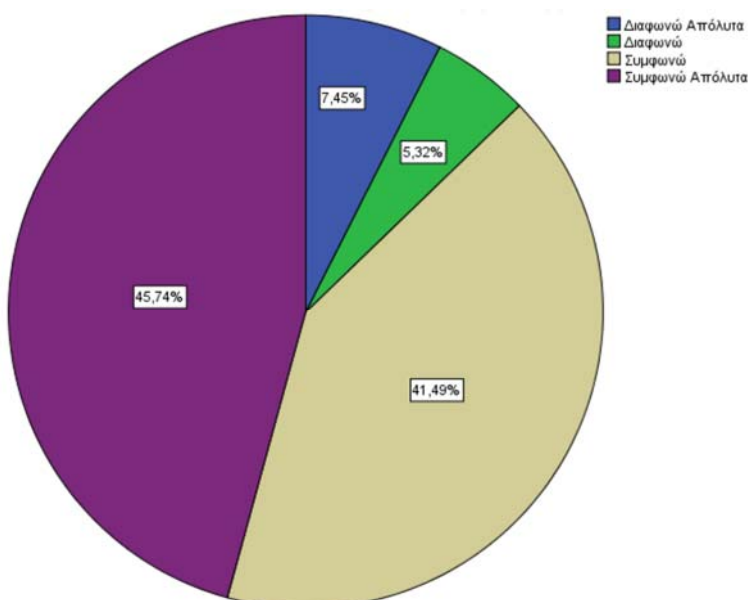
❖ Δήλωση (16)



Γράφημα 18: Γράφτηκε στο ΕΠΑ.Λ. γιατί θέλω να πάρω απολυτήριο Λυκείου μαζί με μια επαγγελματική ειδίκευση.

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (88,5%) συνολικά συμφωνεί με τη δήλωση ότι γράφτηκε στο Επαγγελματικό Λύκειο γιατί θέλει να πάρει απολυτήριο Λυκείου μαζί με μια επαγγελματική ειδίκευση, ενώ διαφωνεί μόνο μία ισχνή μειονότητα (8,4%). Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 18.

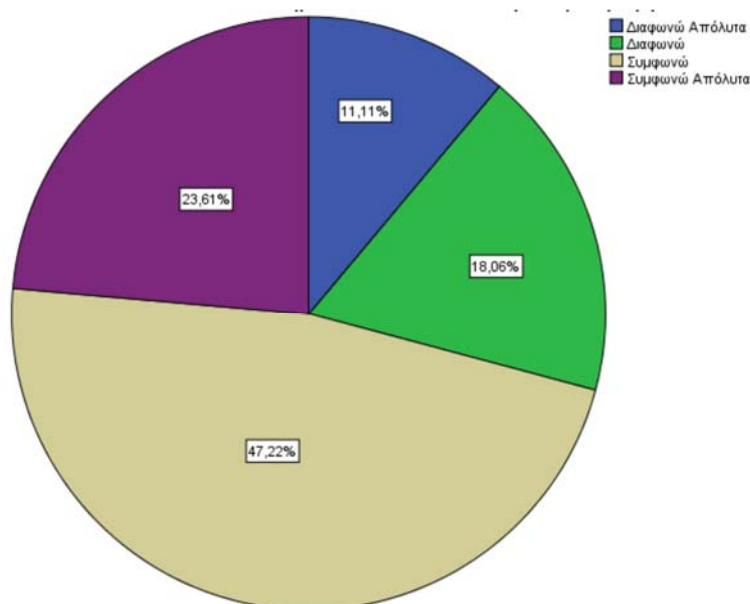
❖ Δήλωση (17)



Γράφημα 19: Με το πτυχίο της ειδικότητας θα καταφέρω να βρω δουλειά.

Με το υψηλό ποσοστό του 87,1% συνολικά, οι ερωτηθέντες συμφωνούν, ότι με το πτυχίο της ειδικότητας θα καταφέρουν να βρουν δουλειά, ενώ το 12,7% απάντησε ότι διαφωνεί με τη δήλωση αυτή. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 19.

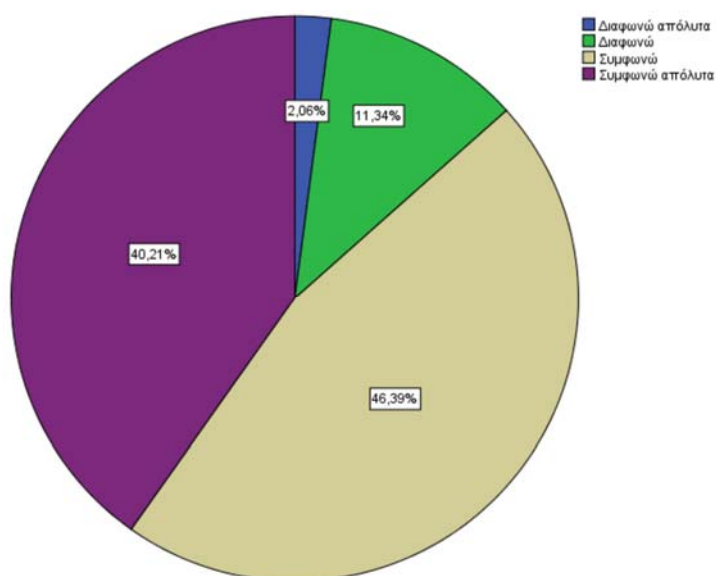
❖ Δήλωση (18)



Γράφημα 20: Με το Απολυτήριο του Λυκείου θα πάρω προαγωγή

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων με ποσοστό 70,8% συνολικά συμφωνεί, ότι με το απολυτήριο του Λυκείου θα πάρει προαγωγή, αντιθέτως το 29,7% διαφωνεί. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 20.

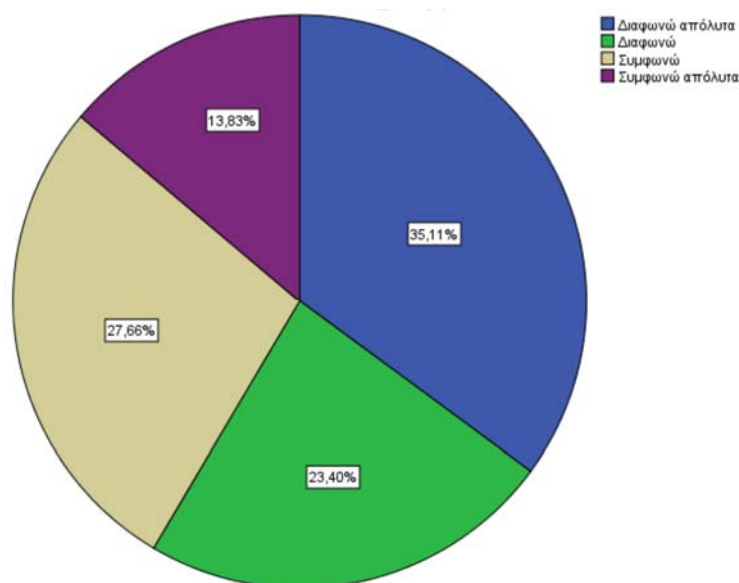
❖ Δήλωση (19)



Γράφημα 21: Η τεχνολογία αλλάζει ραγδαία και αυτά που ήξερα "δεν φτάνουν".

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 86,6% συνολικά συμφωνεί, ότι η τεχνολογία αλλάζει ραγδαία και αυτά που ήξερε «δεν φτάνουν», ενώ διαφωνεί το 11,3% και διαφωνεί «απόλυτα» 2,1%. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 21.

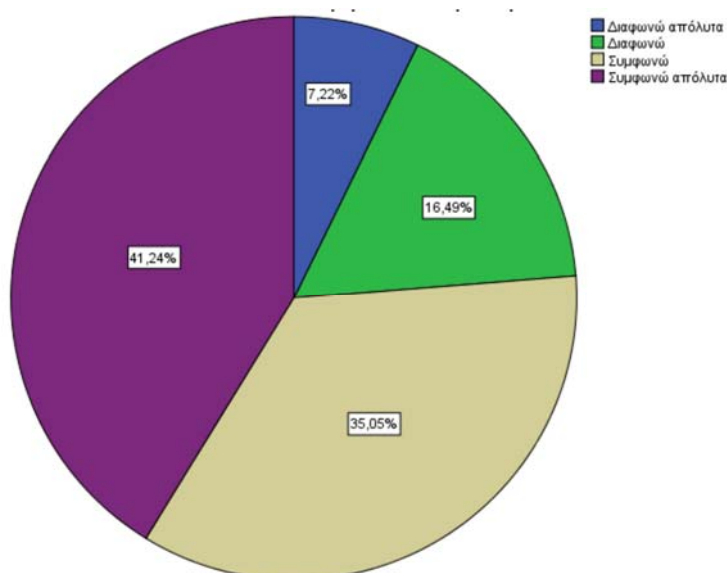
❖ Δήλωση (20)



Γράφημα 22: Γράφτηκα στο σχολείο γιατί είχα πάρα πολύ ελεύθερο χρόνο και ήθελα να κάνω κάτι δημιουργικό.

Λίγο περισσότεροι από τους μισούς (58,5%) ερωτηθέντες διαφωνούν με τη δήλωση είχα πάρα πολύ ελεύθερο χρόνο και ήθελα να κάνω κάτι δημιουργικό, ενώ το 41,5% συμφωνεί. Παρατηρείται, λοιπόν, μια οριακή πλειονότητα. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 22.

❖ Δήλωση (21)

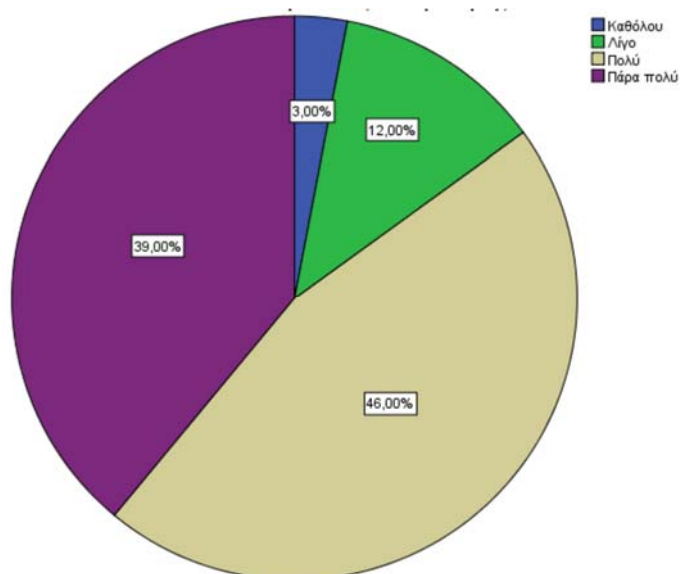


Γράφημα 23: Με το απολυτήριο Λυκείου & το πτυχίο της ειδικότητας θα αποκτήσεις καλύτερη κοινωνική θέση.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 76,2% συνολικά συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, ωστόσο το 23,6% διαφωνεί. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 23.

2.7.4. Σχετικά με το φυσικό περιβάλλον και το σχολικό κλίμα

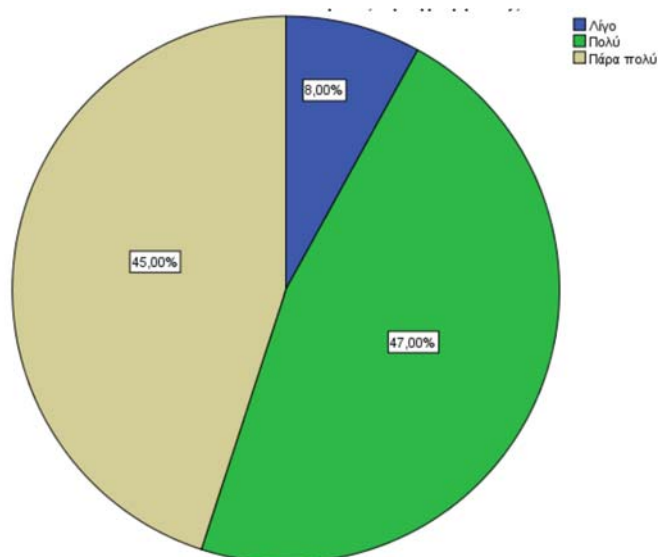
❖ Ερώτηση (22)



Γράφημα 24: Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από το περιβάλλον του σχολείου (αίθουσες, προαύλιο, καθαριότητα);

Το 85% των ερωτηθέντων, ένα συντριπτικό ποσοστό δηλώνει ικανοποιημένο. Το 12% είναι «λίγο» ικανοποιημένο και μόνο το 3% δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένο. Τα αποτελέσματα αναλυτικά απεικονίζονται στο αντίστοιχο γράφημα 24.

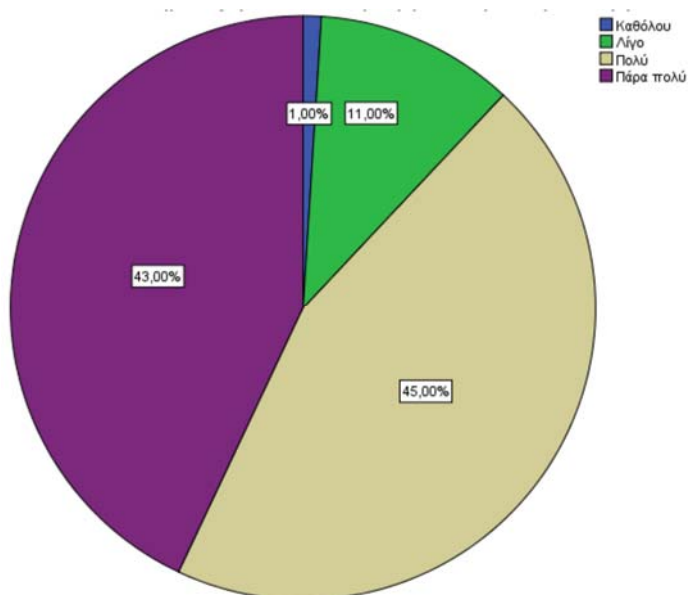
❖ Ερώτηση (23)



Γράφημα 25: πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις υπηρεσίες του σχολείου (βεβαιώσεις, πιστοποιητικά, προγράμματα);

Οι εννέα στους δέκα περίπου απάντησαν, πώς είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες του σχολείου (92%). Ενώ λιγότεροι από ένας στους δέκα απάντησαν πως είναι «λίγο» ικανοποιημένοι (8%). Παρατηρούμε, ότι στην απάντηση «καθόλου» δεν υπάρχουν καταχωρίσεις. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 25.

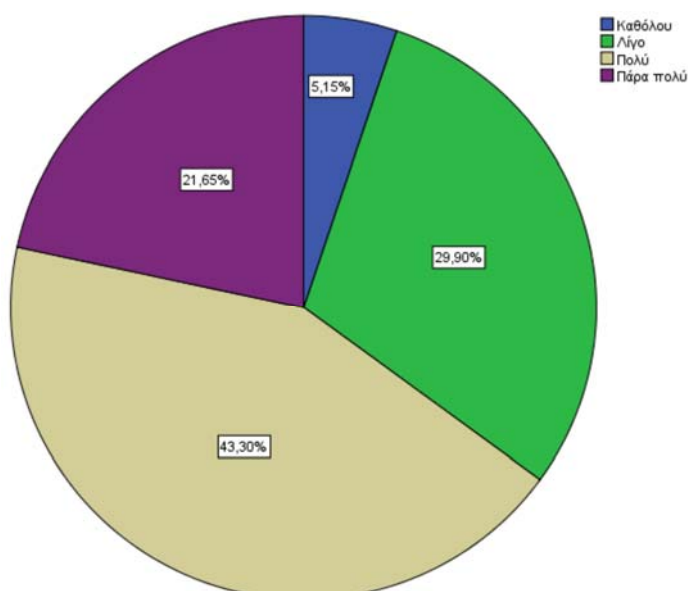
❖ **Ερώτηση (24)**



Γράφημα 26: Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από την οργάνωση & τη λειτουργία του σχολείου;

Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 88% συνολικά των ερωτηθέντων, εξέφρασε την ικανοποίησή του από την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, ενώ το 11% είναι «λίγο» ικανοποιημένο και ένα αμελητέο ποσοστό (1%) αποτύπωσε τη μη ικανοποίησή σε απόλυτο βαθμό. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 26.

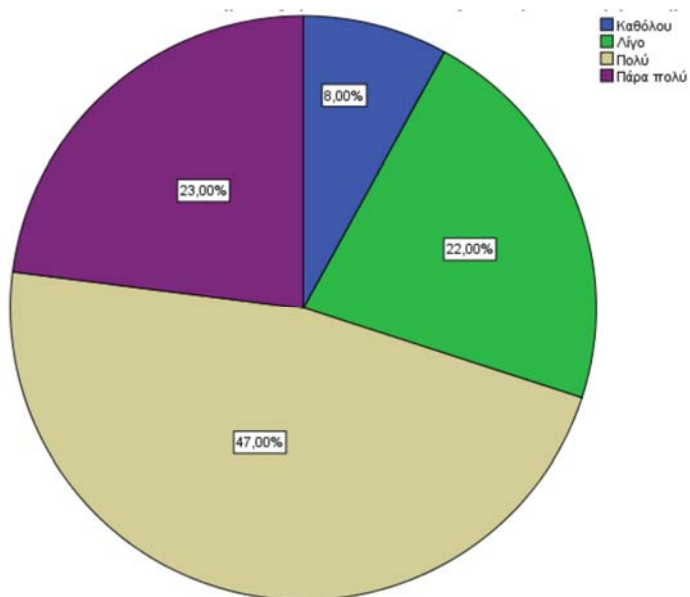
❖ **Ερώτηση (25)**



Γράφημα 27: Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες;

Το 64,9% συμφωνεί ότι οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες το ικανοποιούν, ενώ το 29,9% δηλώνει ενδεχόμενες ελλείψεις και ένα ποσοστό της τάξης του 5,2% δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένο. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 27.

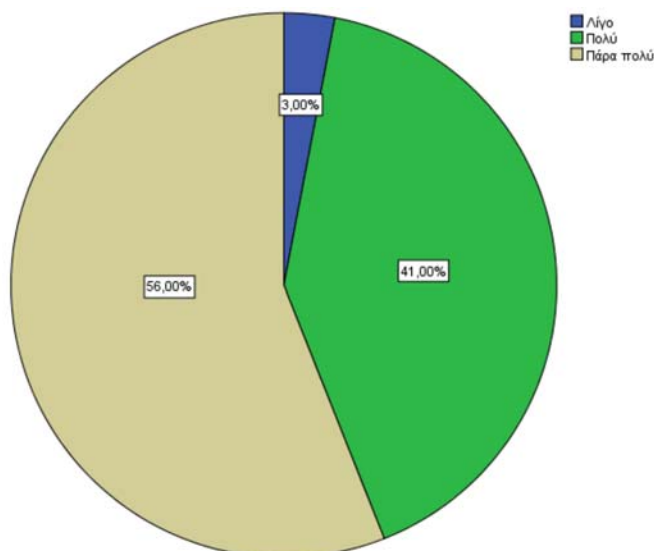
❖ **Ερώτηση (26)**



Γράφημα 28: Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τον εξοπλισμό των εργαστηρίων;

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων, δηλαδή οι επτά στους δέκα δήλωσαν, ότι είναι ικανοποιημένοι (70%) από τον εξοπλισμό των εργαστηρίων, ενώ την αντίθετη άποψη έχουν οι τρεις στους δέκα (30%). Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο γράφημα 28.

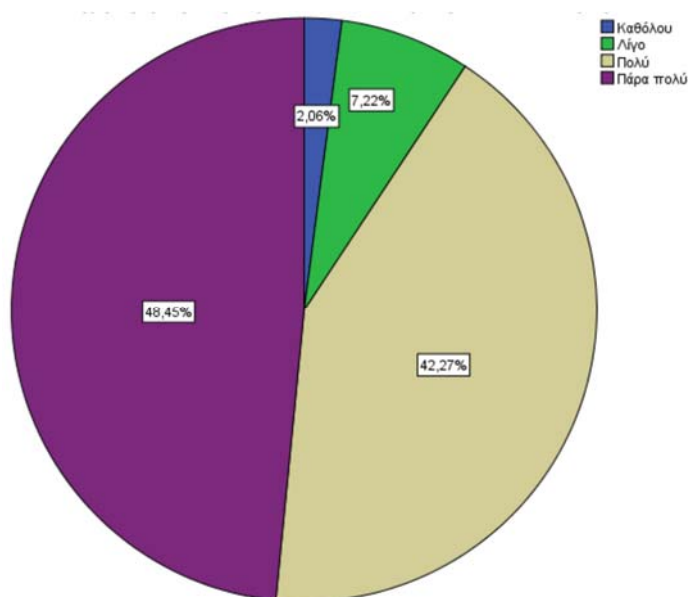
❖ **Ερώτηση (27)**



Γράφημα 29: Η συνεργασία σου με τους καθηγητές/τριες σε βοηθάει να αποδίδεις καλύτερα στα μαθήματα;

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 97% δηλώνει πως η συνεργασία βοηθάει. Μόλις το 3% απάντησε «λίγο» και δεν σημειώνει κανένα ποσοστό η απάντηση «καθόλου». Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο γράφημα 29.

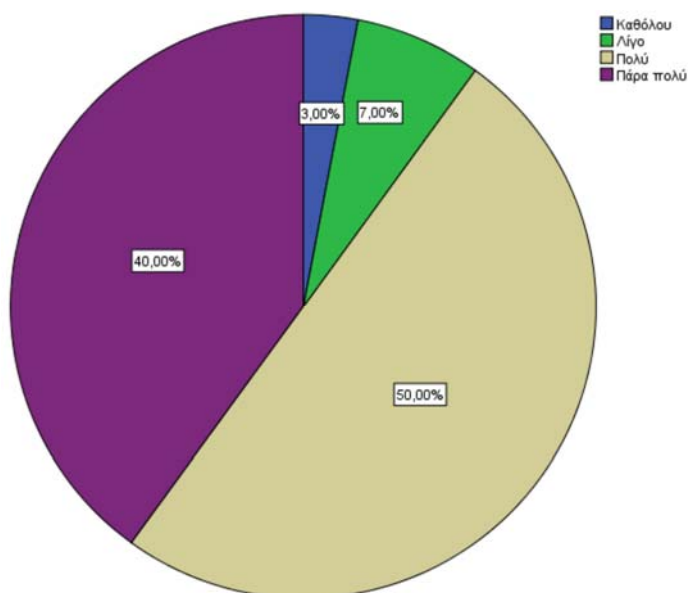
❖ Ερώτηση (28)



Γράφημα 30: Οι καθηγητές/τριες σε βοηθούν να αποκτήσεις αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση;

Το 97,94% συνολικά των ερωτηθέντων δήλωσε, ότι οι καθηγητές/τριες το βοηθούν να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, έναντι ενός ισχνού ποσοστού της τάξης του 2,1% που δήλωσε «καθόλου». Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο γράφημα 30.

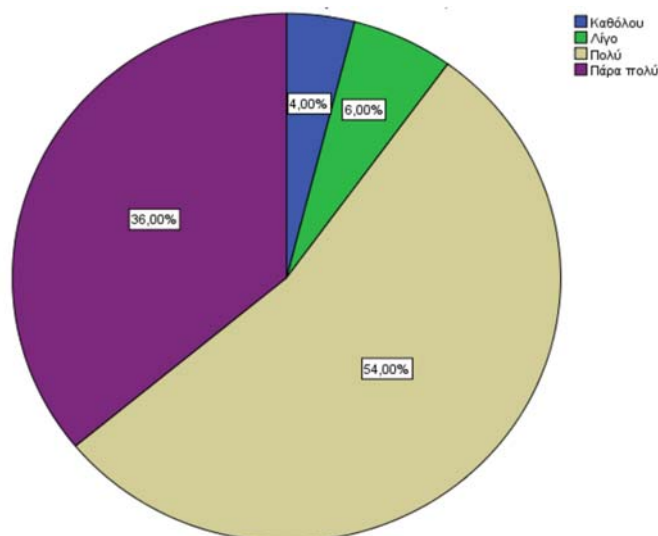
❖ Ερώτηση (29)



Γράφημα 31: Οι ιδέες σου και οι απόψεις σου είναι σεβαστές από τους καθηγητές/τριες σου;

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων το 97% θεωρεί ότι οι ιδέες της και οι απόψεις της είναι σεβαστές από τους καθηγητές/τριες και μόνο το 3% δήλωσε «καθόλου». Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 31.

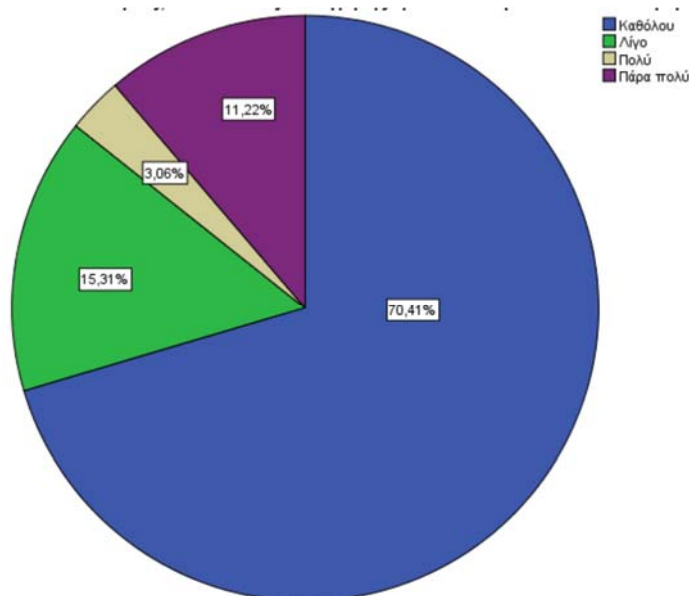
❖ **Ερώτηση (30)**



Γράφημα 32: Σε αυτό το σχολείο όλοι οι μαθητές/τριες έχουν ίσες ευκαιρίες για να προοδεύσουν;

Η συντριπτική πλειονότητα το 90% των ερωτηθέντων δηλώνει, πως σε αυτό το σχολείο οι μαθητές/τριες έχουν ίσες ευκαιρίες για να προοδεύσουν. Αντίθετη άποψη έχει μόνο το 10% των ερωτηθέντων. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 32.

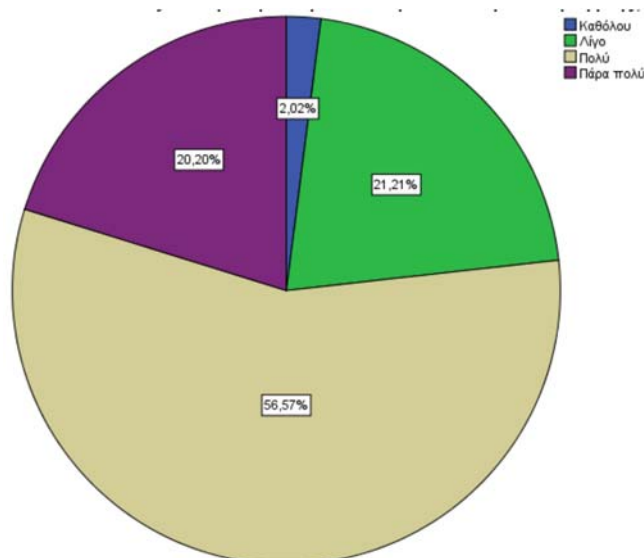
❖ **Ερώτηση (31)**



Γράφημα 33: Θεωρείς, ότι κάποιος/α καθηγητής/τρια σε αντιμετώπισε υποτιμητικά;

Η πλειονότητα το 70,4% συνολικά των ερωτηθέντων δεν θεωρεί, ότι κάποιος/α καθηγητής/τρια την αντιμετώπισε υποτιμητικά, ωστόσο παρατηρούμε, ότι το 29,6% έχει αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 13.

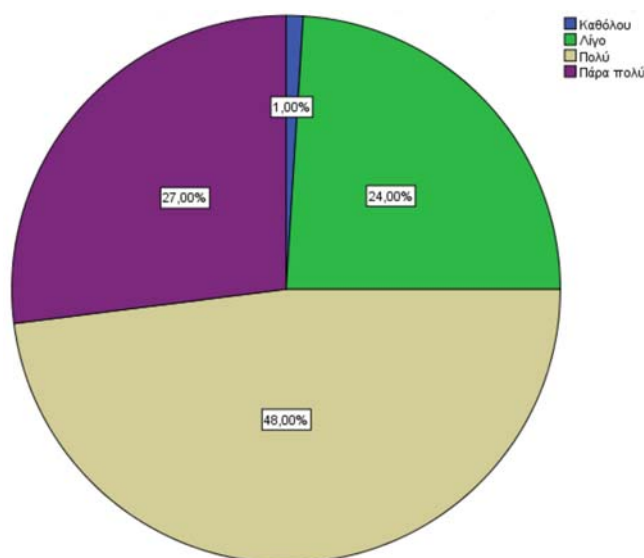
❖ Ερώτηση (32)



Γράφημα 34: Μεταξύ των μαθητών/τριών επικρατεί πνεύμα αλληλεγγύης;

Σε ποσοστό 76,8% συνολικά η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστηρίζει, ότι μεταξύ των μαθητών/τριών επικρατεί πνεύμα αλληλεγγύης. Το 21,2% θεωρεί ότι το πνεύμα αλληλεγγύης είναι περιορισμένο, ενώ αξίζει να σημειωθεί, ότι μόνο το 2% θεωρεί, ότι δεν επικρατεί «καθόλου». Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά, στο αντίστοιχο γράφημα 34.

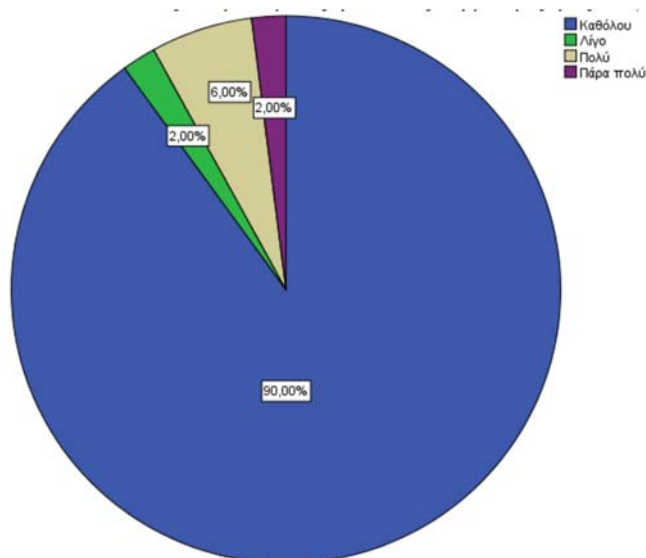
❖ Ερώτηση (33)



Γράφημα 35: Μεταξύ των μαθητών/τριών επικρατεί πνεύμα συνεργασίας;

Το 75% των ερωτηθέντων δήλωσε, ότι σε αυτό το σχολείο μεταξύ των μαθητών/τριών επικρατεί πνεύμα συνεργασίας. Το 24% θεωρεί, ότι επικρατεί σε μικρό βαθμό και ένα αμελητέο ποσοστό μόλις το 1% απάντησε «καθόλου». Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 35.

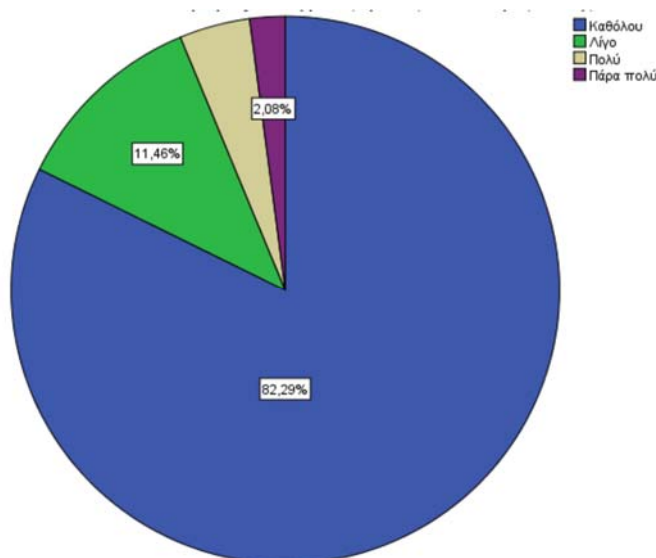
❖ **Ερώτηση (34)**



Γράφημα 36: Νιώθεις απομονωμένος από τους συμμαθητές σου;

Οι εννέα στους δέκα δηλώνουν, ότι δεν νιώθουν καθόλου απομονωμένοι από τους συμμαθητές/τριες τους (90%), ενώ μόλις ο ένας στους δέκα έχει την αντίθετη άποψη (10%). Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά, στο αντίστοιχο γράφημα 34.

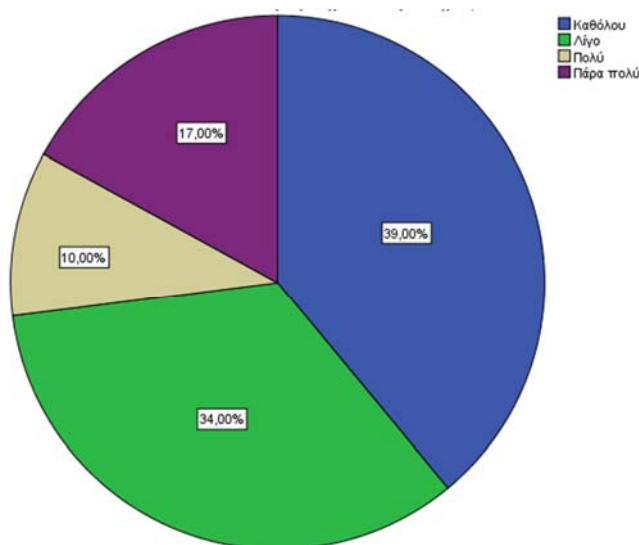
❖ **Ερώτηση (35)**



Γράφημα 37: Η ένταξη σου, στη σχολική κοινότητα δυσχεραίνεται από κάποιο είδος διάκρισης σε βάρος σου (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, άλλο);

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 82,3% δήλωσε, ότι η ένταξη στη σχολική κοινότητα δεν δυσχεραίνεται, από κάποιο είδος διάκρισης, ενώ περίπου το 15,6% συνολικά έχει την αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 36.

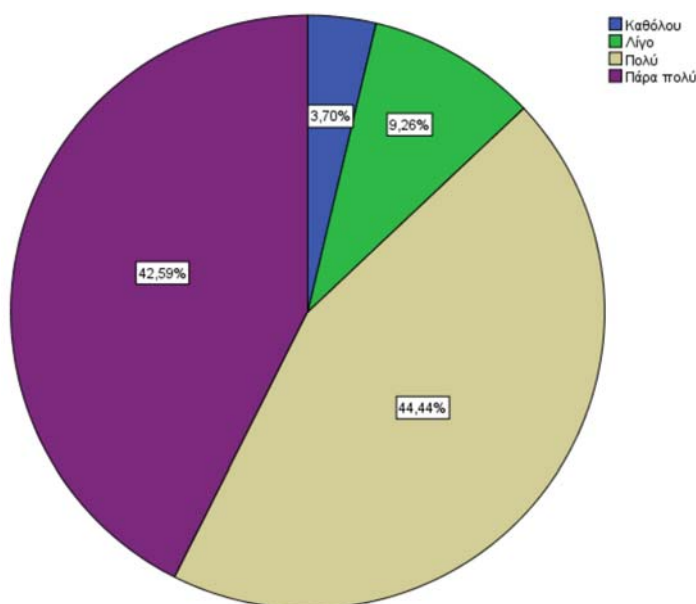
❖ Ερώτηση (36)



Γράφημα 38: Θεωρείς, ότι η συνεκπαίδευση ενηλίκων και ανήλικων μαθητών/τριών δημιουργεί πρόβλημα στο μάθημα;

Όσον αφορά, στη συνεκπαίδευση των ενηλίκων και ανήλικων μαθητών/τριών, η πλειονότητα των ερωτηθέντων με ένα ποσοστό της τάξης του 61% συνολικά πιστεύει, ότι δημιουργεί πρόβλημα, μολονότι το 39% δεν πιστεύει, ότι δημιουργεί πρόβλημα. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 38.

❖ Ερώτηση (37)

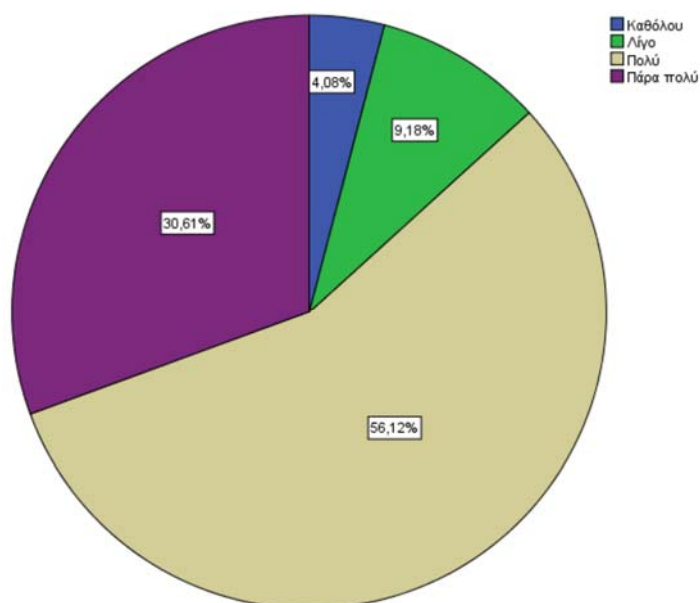


Γράφημα 39: θεωρείς, ότι η γνώση που σου παρέχει το σχολείο είναι χρήσιμη για τη ζωή σου;

Η συντριπτική η πλειονότητα (87%) υποστηρίζει, ότι η γνώση που της παρέχει το σχολείο είναι χρήσιμη για τη ζωή της, ενώ ένα μικρό σχετικά ποσοστό της τάξης του 12,9% έχει την αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο γράφημα 39.

2.7.5. Σχετικά με τις προσδοκίες

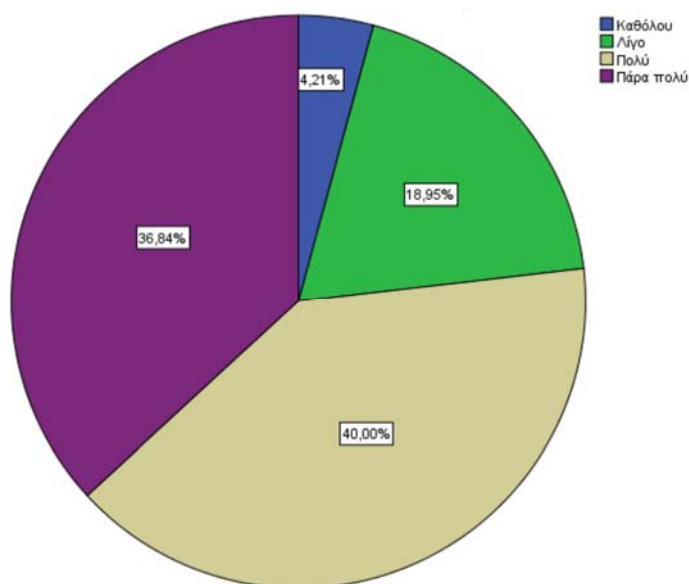
❖ Ερώτηση (38)



Γράφημα 40: Το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχες πριν από την εγγραφή σου;

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (95,91%) θεωρεί, ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχε πριν από την εγγραφή της, ενώ μόνο το 4% αποτυπώνει την αντίθετη άποψη. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο γράφημα 40

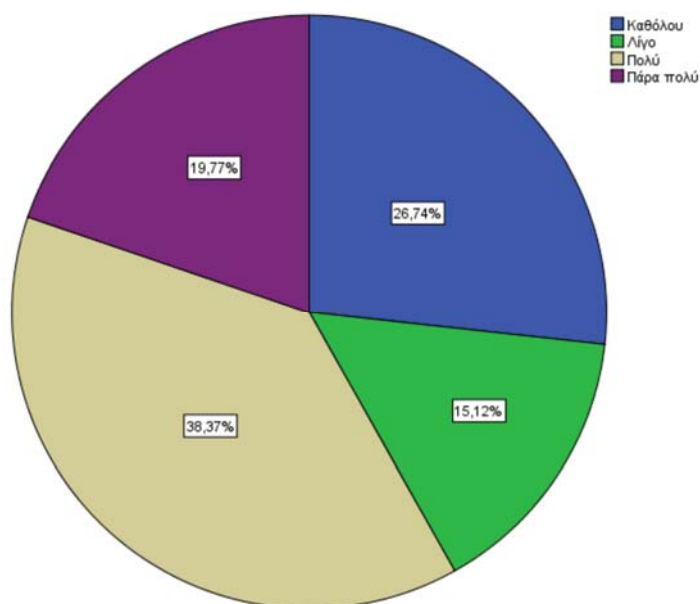
❖ Ερώτηση (39)



Γράφημα 41: Η απόκτηση απολυτηρίου και πτυχίου ειδικότητας θα βοηθήσει στην επαγγελματική σου αποκατάσταση;

Το 95,79% συνολικά των ερωτηθέντων θεωρεί, ότι η απόκτηση απολυτηρίου και πτυχίου θα βοηθήσει την επαγγελματική αποκατάσταση, έναντι ενός πολύ μικρού ποσοστού (4,2%), που θεωρεί, ότι δεν θα βοηθήσει «καθόλου». Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο γράφημα 41.

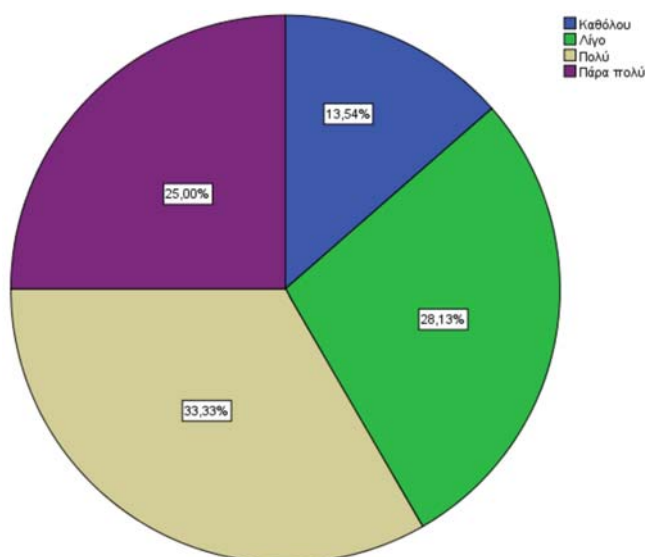
❖ Ερώτηση (40)



Γράφημα 42: Μετά την αποφοίτηση σου, θα αναμένεις να πάρεις προαγωγή;

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων, (73,26%) αναμένει να πάρει προαγωγή μετά την αποφοίτηση, ενώ περίπου το 26% δεν αναμένει να πάρει προαγωγή. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο γράφημα 42.

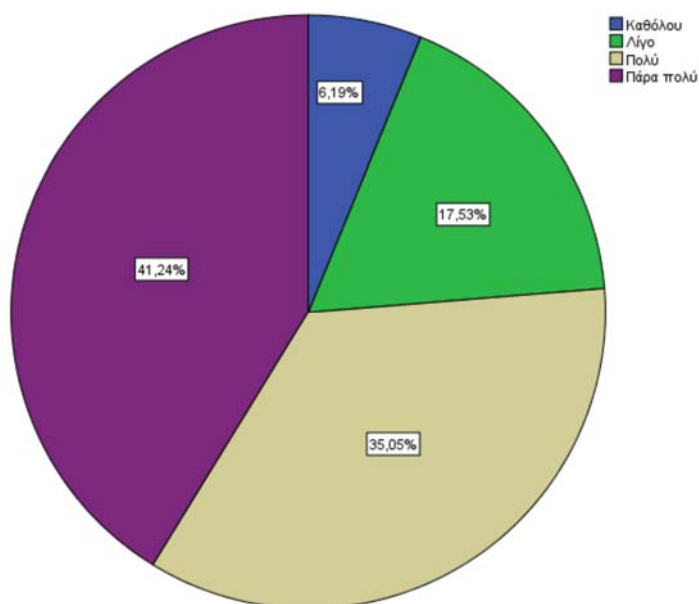
❖ Ερώτηση (41)



Γράφημα 43: Μετά την αποφοίτησή σου, θα αποκτήσεις καλύτερη κοινωνική θέση;

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναμένει, ότι μετά την αποφοίτηση της θα αποκτήσει καλύτερη κοινωνική θέση (86,43%), ενώ μόνο το 13,54% περίπου, δεν πιστεύει «καθόλου», ότι θα αποκτήσει καλύτερη κοινωνική θέση. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο αντίστοιχο γράφημα 43.

❖ **Ερώτηση (42)**



Γράφημα 44: Μετά την αποφοίτηση σου θα έχει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση;

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (93,82%) δήλωσε, ότι μετά την αποφοίτηση θα έχει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, έναντι του ισχνού ποσοστού του 6,19% των ερωτηθέντων που δεν πιστεύει «καθόλου», ότι μετά την αποφοίτηση θα έχει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο γράφημα 44.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η εξαγωγή των συμπερασμάτων, έτσι όπως αυτά προέκυψαν μετά την ανάλυση του υλικού. Η πορεία της καταγραφής των συμπερασμάτων εναρμονίζεται με τη διαδοχή των ερευνητικών ερωτημάτων του ερωτηματολογίου και την απεικονιστική παρουσίαση, όπως αυτά αναδείχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν:

- οι λόγοι που οι μαθητές/τριες επιλέγουν να εγγραφούν και να φοιτήσουν στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο,
- το σχολικό περιβάλλον και το σχολικό κλίμα, ως παράγοντες εξασφάλισης της φοίτησης και της συνέχισης της εκπαίδευσης και
- οι προσδοκίες των μαθητών/τριών από το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο.

Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα, έτσι όπως αυτά θεωρήσαμε ότι προκύπτουν από τις απαντήσεις του πληθυσμού της έρευνας:

Συγκεκριμένα, όσον αφορά **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή, για ποιους λόγους οι μαθητές/τριες επιλέγουν το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, ως το σχολείο εγγραφής και φοίτησης**, με βάση τα δεδομένα τα οποία κατορθώσαμε να αντλήσουμε μέσα από την ερευνητική διαδικασία που προηγήθηκε καταλήξαμε στα παρακάτω βασικά συμπεράσματα.

1. **Το ωράριο λειτουργίας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την επιλογή του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου ως το σχολείο εγγραφής και φοίτησης από τους εργαζόμενους μαθητές/τριες (γράφημα 14).** Σύμφωνα με τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι οι οποίοι αποφασίζουν να φοιτήσουν σε μια σχολική μονάδα της μετα-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιλέγουν να εγγραφούν σε ένα σχολείο με εσπερινό ωράριο, όπως φυσικά θα ήταν και αναμενόμενο. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε, ότι όλες οι παλαιότερες έρευνες για την εσπερινή εκπαίδευση (Γαλίτης, 2005· Τσικαλάκη, 2007) κατέδειξαν την πρωινή εργασία, ως έναν πρωταρχικό λόγο επιλογής της εσπερινής εκπαίδευσης. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα διευκρινίσουμε, ότι οι προαναφερθείσες έρευνες έχουν ως αντικείμενο παλαιότερους τύπους εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης και θεωρούμε ότι οι επιλογές του μαθητικού πληθυσμού του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου στον

οποίον εστιάζει η έρευνα, παρουσιάζουν συγκρίσιμα κοινά χαρακτηριστικά με τις επιλογές του μαθητικού πληθυσμού κάθε παλαιότερου τύπου σχολείου εσπερινής εκπαίδευσης, ωστόσο, παρουσιάζουν και έντονες αποκλίσεις. Οι βασικές διαφοροποιήσεις σχετίζονται με τη δομή του σχολείου, την ηλικιακή διασπορά, τη μεγαλύτερη ετερογένεια του πληθυσμού, και κυρίως τις οικονομικές συγκυρίες εντός των οποίων διερευνήθηκε το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, καθώς η θεσμοθέτηση του ΕΠΑ.Λ. ταυτίζεται σχεδόν με την έναρξη και τη μετεξέλιξη της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας. Συνεπώς, το ωράριο λειτουργίας αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την επιλογή ενός εσπερινού σχολείου, αλλά όχι τον καθοριστικό για την επιλογή του επαγγελματικού Λυκείου.

- 2. Επίσης, το ωράριο λειτουργίας είναι ένας από τους κύριους λόγους που το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο επιλέγεται ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης και από τους μη εργαζόμενους (γράφημα 15).** Διαπιστώθηκε, ότι το εσπερινό ωράριο αποτελεί έναν επίσης αξιοσημείωτο παράγοντα και για τους άνεργους και για τους περιστασιακά εργαζόμενους μαθητές/τριες για να επιλέξουν το εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο. Ωστόσο, και οι δυο κατηγορίες που ερευνήθηκαν και οι εργαζόμενοι και οι άνεργοι διέθεταν και μια δεύτερη επιλογή, αυτή του εσπερινού Γενικού Λυκείου, συνεπώς οι μαθητές/τριες επέλεξαν αφενός μεν ένα σχολείο με εσπερινό ωράριο αφετέρου δε με επαγγελματικό προσανατολισμό.
- 3. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν έναν ακόμα λόγο που οι μαθητές/τριες επιλέγουν να εγγραφούν στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (γράφημα 16).** Έγινε κατανοητό και από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα έρευνα, ότι οι μαθητές/τριες του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου βιώνουν πολλαπλούς ρόλους και επιβαρύνονται με αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Στην πλειονότητα τους είναι παντρεμένοι/ες (γράφημα 5, 39,6%), ένα ικανό ποσοστό διαζευγμένοι/ες (γράφημα 5, 14,9%) και λίγο περισσότεροι/ες από τους μισούς είναι γονείς (γράφημα 6, 52,6%). Διαφαίνεται λοιπόν, ότι υπό το βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων επιλέγεται ως σχολείο εγγραφής το εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο, δηλαδή ένα σχολείο με «βολικές» ώρες λειτουργίας και ίσως λιγότερο απαιτητικό. Η συγκεκριμένη επιλογή θα μπορούσε να θεωρηθεί μια εξ ανάγκης επιλογή, αν δεν λαμβάναμε υπόψη μας, ότι οι μαθητές/τριες οι οποίοι αποφασίζουν να εγγραφούν διαθέτουν και την επιλογή του εσπερινού Γενικού Λυκείου, συνεπώς, η επιλογή του

εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου από τους μαθητές/τριες φαίνεται ότι ενσωματώνει πιο σύνθετες και ετερόκλητες παραμέτρους, οι οποίες δεν σχετίζονται με το «βολικό» ωράριο λειτουργίας ή τις θεωρητικά «λιγότερες» απαιτήσεις ενός επαγγελματικού Λυκείου.

4. Το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο επιλέγεται ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης ως ένα σχολείο πιο «εύκολο» (γράφημα 17). Ένας ακόμα λόγος σύμφωνα με τον οποίον επιλέγεται το σχολείο είναι η περιρρέουσα αντίληψη ότι είναι «πιο εύκολο». Η Τσικαλάκη (2007) αναφέρει στα συμπεράσματα της έρευνας της για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.) ότι τη δεύτερη θέση στους λόγους επιλογής του εσπερινού σχολείου, καταλαμβάνει το ευέλικτο και χαλαρό πρόγραμμα και συγκεκριμένα όπως αναφέρουν οι μαθητές/τριες, είναι ευέλικτο, γιατί λειτουργεί βράδυ και χαλαρό γιατί δεν έχει πολλές απαιτήσεις. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα θα μπορούσαν να συμφωνούν με τα δικά μας ευρήματα, ωστόσο με την προηγούμενη έρευνα διερευνήθηκε το Τ.Ε.Ε. το οποίο σύμφωνα με την άποψη μας παρουσίαζε κάποια άλλα χαρακτηριστικά ως προς τα προγράμματα σπουδών, εξάλλου είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το Τ.Ε.Ε. παρείχε στους μαθητές/τριες πρόσβαση προς τα Τ.Ε.Ι. σε αντίθεση με το ΕΠΑ.Λ. που παρέχει και το δικαίωμα πρόσβασης και προς τα Α.Ε.Ι., γεγονός που συμβάλει στην αναβάθμιση του περιεχομένου του. Επίσης, αξίζει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ένα ικανό ποσοστό (33,3%) δεν επέλεξε το Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. ως «πιο εύκολο σχολείο». Θεωρούμε λοιπόν ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου μελέτης το κάνει ίσως θεωρητικά «πιο εύκολο» και όχι το σχολείο από μόνο του ως οργανισμός.

5. Η επιθυμία απόκτησης απολυτηρίου Λυκείου και πτυχίου ειδικότητας αποτελούν έναν ακόμα σημαντικό λόγο επιλογής του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου ως το σχολείο εγγραφής και φοίτησης (γράφημα 18). Το απολυτήριο του Λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας είναι μία καθοριστική παράμετρο για την επιλογή του εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και το συγκεκριμένο συμπέρασμα συνάδει με τα συμπεράσματα παρόμοιας έρευνας του Παύλου (2016) για το ημερήσιο επαγγελματικό Λύκειο, όπου χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι σημαντικό κίνητρο για την επιλογή του ΕΠΑ.Λ. είναι το απολυτήριο του Λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας. Η προαναφερθείσα έρευνα αφορά τη διερεύνηση του ημερήσιου ΕΠΑ.Λ. και μαθητές/τριες εφηβικής ηλικίας

όπου η επιλογή της επαγγελματικής εκπαίδευσης από τους έφηβους μαθητές/τριες παρουσιάζει κάποια άλλα διακριτά στοιχεία, από αυτά που διαμορφώνουν την επιλογή των μαθητών/τριών του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Μολονότι λοιπόν, τα συμπεράσματα μας δεν μπορεί να είναι συγκρίσιμα κατά την άποψη μας το απολυτήριο του Λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας αποτελεί τον πιο σημαντικό λόγο σύμφωνα με τον οποίο επιλέγεται το Επαγγελματικό Λύκειο και για τον ημερήσιο και για τον εσπερινό κύκλο.

- 6. Η προοπτική εξασφάλισης εργασίας συνιστά έναν επιπλέον λόγο σύμφωνα με τον οποίον το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο επιλέγεται ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης (γράφημα 19).** Όπως έχει γίνει αντιληπτό, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι μαθητές/τριες θεωρούν, ότι μετά την αποφοίτηση τους από το εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο θα «καταφέρουν», να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας. Συνεπώς, το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο ίσως αποτελεί μια επιλογή για όσους μαθητές/τριες βιώνουν έντονα την κατάσταση της υποαπασχόλησης, της περιστασιακής εργασίας και της παρατεταμένης ανεργίας και αναζητούν μια λύση, η οποία θα τους εξασφαλίζει την εργασία και θα τους αποκολλά από την κατάσταση της φτωχοποίησης στην οποία έχουν περιέλθει εξαιτίας της κρίσης σε συνδυασμό βεβαίως με την έλλειψη τυπικών προσόντων και την υποεκπαίδευσή τους. Θεωρούμε, ότι στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφέρουμε, ότι σύμφωνα με τη μελέτη του Cedefop⁴⁰ (2012) για την προσφορά και τη ζήτηση των εργασιακών προσόντων στην Ευρώπη, έως το 2020 οι περισσότερες νέες θέσεις εργασίας, θα επιζητούν προσόντα υψηλού επιπέδου και όσες προέλθουν από την αντικατάσταση των αποχωρούντων προσόντα μεσαίου επιπέδου. Με αυτήν την προσέγγιση αναδεικνύεται αφενός ως επιτακτική η ανάγκη απόκτησης περισσότερων εργασιακών προσόντων και αφετέρου η σημαντικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Είναι χρήσιμο να λάβουμε υπόψη μας στο μέλλον, ότι η εκπαίδευση συνεχίζει ακόμη να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας (Λασκαρίδου, 2003). Συνεπώς, η εξασφάλιση εργασίας αποτελεί έναν καθοριστικό και ουσιαστικό παράγοντα για την επιλογή του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου και πράγματι αιτιολογεί έναν από τους βασικούς στόχους της επαγγελματικής εκπαίδευσης που είναι η ένταξη στην παραγωγική διαδικασία. Ωστόσο, θα προσθέσουμε μια ουσιαστική αντίφαση κατά την άποψη μας σε σχέση με τον αρχικό λόγο ύπαρξης της εσπερινής εκπαίδευσης. Το εσπερινό σχολείο σχεδιάστηκε για τους εργαζόμενους μαθητές/τριες, ενώ φαίνεται ότι

λειτουργεί σχεδόν για όσους αναζητούν εργασία (γράφημα 13, άνεργοι 20, 2%, περιστασιακά εργαζόμενοι 26,3%, οικιακή απασχόληση 7,7%).

7. Η προοπτική εξασφάλισης προαγωγής στην εργασία, αποτελεί επίσης ένα σημαντικό λόγο επιλογής του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης (γράφημα 20). Οι εργαζόμενοι μαθητές/τριες θεωρούν ότι με την απόκτηση του απολυτηρίου του Λυκείου, θα βελτιωθεί η υφιστάμενη εργασιακή κατάσταση τους, η συγκεκριμένη προσέγγιση διαφαίνεται σε όσους δεν διαθέτουν απολυτήριο Λυκείου, είναι εργαζόμενοι χαμηλών προσόντων και επιθυμούν να επαναπροσεγγίσουν την εκπαίδευση, καθώς διαπιστώνουν τη μακροχρόνια παραμονή τους, στην ίδια βαθμολογική και μισθολογική κλίμακα αντιμετωπίζοντας εξακολουθητικά την απειλή της στασιμότητας, της αρνητικής αξιολόγησης και της απόλυσης. Τα συμπεράσματα μας βρίσκονται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα της έρευνας του Γαλίτη (2005) για τα εσπερινά σχολεία η οποία κατέδειξε, ότι η δυνατότητα απόκτησης ενός τίτλου απαραίτητου για τη βελτίωση της υφιστάμενης επαγγελματικής κατάστασης αποτελεί για την πλειονότητα των υποκειμένων τη σημαντική προσφορά της εσπερινής εκπαίδευσης. Αν και η προηγούμενη έρευνα αναφέρεται σε προγενέστερο τύπο εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης, παρ' όλα αυτά θεωρούμε ότι αποτελεί σημαντικό κίνητρο εγγραφής η προοπτική εξασφάλισης προαγωγής και για τους μαθητές/τριες του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Εξετάζοντας τα κίνητρα των μαθητών/τριών υπό το πρίσμα των αλλαγών τις οποίες επέφερε η οικονομική κρίση «η προαγωγή» αποτελεί ένα μέσο καταπολέμησης της εργασιακής ανασφάλειας και μια λύση για την αύξηση του εισοδήματος.

8. Ένας ακόμα λόγος σύμφωνα με τον οποίον το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο επιλέγεται ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης είναι η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη (γράφημα 21). Φαίνεται ότι υπό την πίεση της οικονομικής κρίσης, ενός άδηλου και αμφιλεγόμενου εργασιακού μέλλοντος και της ανεργίας πολλές κατηγορίες πολιτών «αναγκάζονται» να αντιληφθούν, ότι διαθέτουν παρωχημένες επαγγελματικές γνώσεις ή αξιολογούν ότι πρέπει να αποκτήσουν νέα τεχνογνωσία και νέες δεξιότητες. Θεωρούμε, ότι οι μαθητές/τριες με την εγγραφή τους στο Επαγγελματικό Λύκειο επιζητούν και την αλλαγή ή και τη μετεξέλιξη του είδους και της μορφής του επαγγέλματος ή της ειδικότητας. Γεγονός, το οποίο, ενδεχομένως, θα

τους επιτρέπει την εργασιακή κινητικότητα ή τη μετακίνηση σε συναφείς ειδικότητες, ανάλογα με την εξέλιξη της ζήτησης εργασίας, ώστε να είναι απασχολήσιμοι και όχι περιστασιακά εργαζόμενοι ή υποαπασχολούμενοι ή άνεργοι. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που εγκατέλειψαν νωρίς την εκπαίδευση και εισήλθαν νωρίς στην αγορά εργασίας διαθέτουν «εμπειρική» γνώση και αυτή δεν φαίνεται ικανή να συμβαδίσει με την εξέλιξη της τεχνολογίας. Σήμερα η ίδια η ταχύτητα με την οποία αναπτύσσεται η γνώση, συντελεί και στην γρήγορη παλαίωση της (Μαυρογιώργος, 1993). Επιπλέον όλες οι έρευνες και οι επιστημονικές μελέτες επισημαίνουν, ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εργαζομένων απαξιώνονται και οι νέες καταστάσεις απαιτούν την άμεση και διαρκή προσαρμογή, κυρίως στον επαγγελματικό τομέα. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων (2008) οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η αυτοματοποίηση στην παραγωγή και οι αλλαγές στην οργάνωση του τομέα παροχής υπηρεσιών οδηγούν στη μείωση της χειρωνακτικής εργασίας και στην αύξηση της ζήτησης εργαζομένων εξοικειωμένων στη χρήση της νέας τεχνολογίας. Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών οι εργαζόμενοι και οι μη εργαζόμενοι οι οποίοι αποτελούν τον πληθυσμό του εσπερινού επαγγελματικού Λυκείου, ωθούνται προς την επανεκπαίδευση και την ανανέωση των γνώσεων. Θα προσθέσουμε κάτι που θεωρούμε εξίσου σημαντικό για την επιλογή του εσπερινού επαγγελματικού Λυκείου, ότι για τον μαθητικό πληθυσμό, η συγκεκριμένη εκπαίδευση αποτελεί τη μοναδική δημόσια δομή για την αναβάθμιση των τεχνολογικών γνώσεων ή τη μεταβολή του επαγγέλματος, η οποία είναι δωρεάν και καταλήγει σε συγκεκριμένους τίτλους σπουδών και επαγγελματικά δικαιώματα.

9. Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου δεν αποτελεί λόγο επιλογής του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (γράφημα 22). Το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο είναι μέρος του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας και συνεπώς δεν παραπέμπει σε εκπαιδευτικά προγράμματα «ελεύθερου χρόνου». Σύμφωνα με Stebbins (2005) η εκπαίδευση η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου είναι μη εξαναγκαστική δραστηριότητα και στην οποία οι άνθρωποι επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν σε επίπεδο προσωπικής ευχαρίστησης. Η Αντωνοπούλου (2006) επίσης αναφέρει, ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου τα οποία έχουν ως στόχο την προσέλκυση των ενήλικων πολιτών, έχουν ως κύριο άξονα την προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση, χωρίς την άμεση σύνδεση

με επαγγελματικά οφέλη. Συνεπώς, τα προγράμματα αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου δεν ταυτίζονται με το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο. Αξίζει βέβαια στο σημείο αυτό να αναφέρουμε, ότι ένα ικανό ποσοστό (γράφημα 22, 41,5%) επιλέγει να εγγραφεί στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο για να αξιοποιήσει δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο που μάλλον αυτό αποτελεί μία ένδειξη σύγχυσης του περιεχομένου του εσπερινού ΕΠΑ.Λ. η οποία κατά την άποψη μας δυνητικά θα αποδοθεί στον παράγοντα «ηλικία» ο οποίος δεν διευκολύνει την ταύτιση με το σχολείο.

10. Τέλος, η προοπτική εξασφάλισης καλύτερης κοινωνικής θέσης συνιστά ένα ακόμη πολύ σημαντικό λόγο σύμφωνα με τον οποίον το Εσπερινό Επαγγελματικό επιλέγεται ως σχολείο εγγραφής και φοίτησης (γράφημα 23). Τα άτομα καταλαμβάνουν δοτές και κατακτημένες θέσεις. Οι δοτές θέσεις είναι κατά κανόνα οι κληρονομικές οι οποίες αναγνωρίζονται στα άτομα από τη στιγμή της γέννησης τους και οι κατακτημένες θέσεις είναι αυτές που προϋποθέτουν προσόντα ή είναι το αποτέλεσμα κάποιου επιτεύγματος (Τσαούσης, 1987). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες επιδιώκουν τη μεταβολή της κοινωνικής θέσης τους και την αλλαγή του ρόλου τους, μέσα από μια συγκεκριμένη δράση που σχετίζεται με την εκπαίδευση τους, η οποία είναι η μονή η οποία μπορεί να τους την αποδώσει. Επιπλέον, αν και στην παρούσα εργασία δεν διερευνήθηκε το κοινωνικό προφίλ των μαθητών/τριών του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, όμως αρκετές έρευνες για την Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994· Κόκκος, 1982· Τσικαλάκη, 2007) κατέληξαν ότι οι μαθητές/τριες οι οποίοι επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και επιθυμούν την κοινωνική τους κινητικότητα. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες έρευνες αναφέρονται στους μαθητές/τριες ή της εφηβικής σχολικής ή της μετεφηβικής ηλικίας και στην κοινωνική κατάσταση της πατρικής οικογένειας. Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης θα επιχειρήσουμε τη διατύπωση μιας φαινομενικής αντίφασης. Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (Eurobarometer surveys, 2011) στην Ελλάδα το ποσοστό των γονέων και του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο προτείνει την επαγγελματική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά περιορισμένο και θεωρεί ότι η κοινωνική κινητικότητα εξασφαλίζεται διαμέσου της επιλογής του Γενικού Λυκείου, παρά ταύτα, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι ενήλικες και γονείς μαθητές/τριες θεωρούν, ότι το απολυτήριο του Λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου θα τους αποδώσουν καλύτερη

κοινωνική θέση. Συνεπώς, θεωρούμε ότι στην περίπτωση των ενηλίκων μαθητών/τριών, η απόφαση των οποίων δεν αποτελεί προϊόν επηρεασμού, αλλά μία προσωπική απόφαση για την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών, προκρίνεται ότι το απολυτήριο του Λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου μπορεί να αποτελέσει τον μοχλό μετακίνησης και απόδοσης καλύτερης κοινωνικής θέσης.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή **αν το υπάρχον σχολικό περιβάλλον (κτήρια, υποδομές δραστηριότητες) και το σχολικό κλίμα (σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και διδασκόντων/ουσών και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών) δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές/τριες να συνεχίσουν τη φοίτηση και την εκπαίδευσή τους με βάση τα δεδομένα της έρευνας καταλήξαμε στα παρακάτω βασικά συμπεράσματα.**

- 11. Στη δημιουργία προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο συνεισφέρει το υπάρχον σχολικό περιβάλλον, όσον αφορά τις αίθουσες, το προαύλιο, την καθαριότητα (γράφημα 24), την παροχή υπηρεσιών (γράφημα 25), τη συνολική οργάνωση, τη λειτουργία (γράφημα 26) και τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (γράφημα 27).** Όπως διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα το φυσικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς οι μαθητές/τριες δηλώνουν σε υψηλό βαθμό την ικανοποίησή τους από το σχολικό περιβάλλον και σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) το φυσικό περιβάλλον του σχολείου συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σε επίπεδο εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου είναι σε θέση να συμβάλλει στην ανθρωπιστική παιδεία των μαθητών/τριών, καθώς όσο αξιολογείται ότι πληροί τις προδιαγραφές της ασφάλειας και της καλαισθησίας, τόσο περισσότερο συνεισφέρει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Γκιζελής, 2008). Θεωρούμε, λοιπόν, συνδυάζοντας τη θεωρητική προσέγγιση και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ότι η ικανοποίηση των μαθητών/τριών συνεπικουρεί το συμπέρασμά μας, ότι δια μέσου και του θετικού περιβάλλοντος στο εσπερινό

Επαγγελματικό Λύκειο διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις της αδιάλειπτης φοίτησης και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών.

12. Στη δημιουργία προϋποθέσεων για τη συνέχιση της φοίτησης και της εκπαίδευσης συμβάλλει ο ικανοποιητικός εξοπλισμός των εργαστηρίων (γράφημα 28). Όπως έγινε κατανοητό, από τα στοιχεία της παρούσας έρευνας ένα υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, παρακολουθεί μόνο εργαστηριακά μαθήματα, αφού είναι ήδη κάτοχοι απολυτηρίου Λυκείου (γράφημα 7), ενώ κάποιοι είναι απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου (γράφημα 8), επίσης απόφοιτοι Τ.Ε.Ε. (γράφημα 9), οι οποίοι διαθέτουν ένα πτυχίο ειδικότητας και επιθυμούν την απόκτηση ενός ετέρου πτυχίου. Επιπλέον, είναι εργαζόμενοι (γράφημα 13) ή είναι περιστασιακά εργαζόμενοι (γράφημα 13) συνεπώς οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι είναι σε θέση να αξιολογήσουν τον εξοπλισμό των εργαστηρίων γεγονός που επαυξάνει τη σημασία της δήλωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με πρόσφατη έρευνα για την ημερήσια επαγγελματική εκπαίδευση (Παύλος, 2016), στην οποία ενώ οι μαθητές/τριες συχνά αναφέρονται στην ανεπάρκεια και στις ελλείψεις του εργαστηριακού εξοπλισμού, όσον αφορά τη συνολική υλικοτεχνική υποδομή φαίνονται ικανοποιημένοι και θεωρούμε τα στοιχεία μας συγκρίσιμα, γιατί τα ημερήσια και τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. στις πλείστες των περιπτώσεων συστεγάζονται άρα χρησιμοποιούν τον ίδιο εργαστηριακό εξοπλισμό. Η αξιολόγηση του εξοπλισμού των εργαστηρίων αποτελεί σύμφωνα με την άποψη μας έναν απαραίτητα μετρήσιμο δείκτη για την τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και ειδικότερα την εσπερινή, καθώς η παροχή υπηρεσιών υψηλών προδιαγραφών δημιουργεί περισσότερες και αύξουσας σημασίας προϋποθέσεις συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης.

13. Στη δημιουργία προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου συμβάλλει η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών/τριών και των διδασκόντων/ουσών (γράφημα 29). Όπως διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα οι μαθητές/τριες δήλωσαν την ικανοποίησή τους από την ανάπτυξη της συνεργασίας την οποία θεωρούν έναν παράγοντα ενίσχυσης της σχολικής τους απόδοσης, επομένως, η ποιότητα της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων λειτουργεί ως μια μορφή παρώθησης και συνδράμει στη δημιουργία προϋποθέσεων βελτίωσης της σχολικής

επίδοσης. Θα προσθέσουμε, ότι σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001) το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από το φυσικό περιβάλλον και από το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, η ατμόσφαιρα ή το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και αποτελεί τη βάση προβλέψεων σχολικών αποτελεσμάτων. Επίσης, συχνά αναφέρεται ότι το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο διαπλάθεται από τις σχέσεις των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των σχέσεων έχει μεγάλη σημασία και κατ' ακολουθία σε ένα περιβάλλον με πολλά ετερογενή χαρακτηριστικά, υψηλό ποσοστό αλλοδαπών, ηλικιακή διασπορά και εσπερινό ωράριο λειτουργίας, η ικανοποίηση από τη συνεργασία των εμπλεκόμενων αποτελεί την απαιτούμενη προϋπόθεση αδιάλειπτης φοίτησης και εκπαίδευσης. Αξίζει να προσθέσουμε στο σημείο αυτό, ότι όπως αναφέρει ο Dillon (1994) τα σημαντικότερα στοιχεία της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αμοιβαία συμπάθεια.

- 14. Η συμβολή των καθηγητών/τριών στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης συνεισφέρει στη δημιουργία προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (γράφημα 30).** Όπως έγινε κατανοητό από την παρούσα έρευνα, η στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών στο εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο είναι θετική και απαλλαγμένη από προκαταλήψεις, διαφαίνεται, επομένως, ότι στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο η ενδυνάμωση συναισθημάτων αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης ενισχύεται διαμέσου της συνεργασία με τους διδάσκοντες/ουσες. Θα υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό, ότι σε πολλές περιπτώσεις η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών της επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούν την αιτία ή το αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας και τη γενεσιουργό αιτία της σχολικής διαρροής. Όπως διατυπώθηκε στο 10ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ (2014) με αντικείμενο «ο ρόλος του Λυκείου και η Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση», παράλληλα με τον προβληματισμό για τους «αδύναμους μαθητές» οι οποίοι επιλέγουν την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, οι μαθητές/τριες της χαρακτηρίζονται σε υψηλό ποσοστό με διαγνωσμένες, εγγενείς ή μη, μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλές προσδοκίες, εξαιτίας του αποτυχημένου σχολικού τους παρελθόντος. Κατά συνέπεια θεωρούμε, ότι η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης συνθέτει ίσως το πιο

αποτελεσματικό εργαλείο για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών και δημιουργεί προϋποθέσεις απρόσκοπτης φοίτησης και εκπαίδευσης. Αξίζει επίσης να επισημανθεί, ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές/τριες προσέρχονται με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για τον εαυτό τους (χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων). Με αυτή την οπτική συνδράμουν των συμπερασμάτων μας, διεθνείς έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης για την αυτοεκτίμηση και το κατά πόσο αυτή επηρεάζει την επίδοση του μαθητικού δυναμικού, οι οποίες καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη συναισθημάτων αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, είναι απαραίτητα στοιχεία για την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hartman, 1986) Όπως, επισημαίνουν πρόσφατες μετρήσεις οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στους μαθητές/τριες (Darling, Hammond & Mc Laughlin 1996).

15. Στη δημιουργία προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης συμβάλλει ο σεβασμός των διδασκόντων/ουσών στις ιδέες και τις απόψεις των μαθητών/τριών (γράφημα 31), η παροχή ίσων ευκαιριών (γράφημα 32) και η αποφυγή κάθε υποτιμητικής αντιμετώπισης. (γράφημα 33). Όπως αναφέρει ο Βιθύνος (1999), διαπροσωπικές σχέσεις είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με «τους άλλους» και στην περίπτωση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι ουσιώδεις και για τα δύο μέρη. Συνεπώς λαμβάνοντας υπόψη μας, την ετερογένεια και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, συγκεκριμένα την ηλικία, το υψηλό ποσοστό αλλοδαπών(γράφημα 3, 27%), τις μαθησιακές δυσκολίες, τις αποτυχημένες σχολικές προσπάθειες, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις οικονομικές δυσπραγίες και ότι συχνά συνοδεύονται από «αόρατες ετικέτες» και έχουν βιώσει σε υψηλό βαθμό, την υποτίμηση, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος, το οποίο θα υποστηρίξει τη μάθηση και θα θεραπεύει «τα τραύματα» κάθε προγενέστερης σχολικής εμπειρίας καθίσταται στοιχείο «εκ των ων ουκ άνευ» για την ανάδειξη προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, ικανοποίηση ενισχύει τα συμπεράσματα μας, ότι εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις συνέχισης της φοίτησης.

16. Στη συνέχιση της φοίτησης και της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου συνεισφέρει η επικράτηση του πνεύματος αλληλεγγύης (γράφημα 34), συνεργασίας (γράφημα 35), η ενσωμάτωση όλων

των μαθητών/τριών (γράφημα 36) και η παντελής απουσία κάθε είδους διάκρισης εις βάρος των μαθητών/τριών (γράφημα 37). Θεωρούμε, ότι οι συμμαθητές/τριες του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, βιώνουν τις ίδιες αγχώδεις οικονομικές, εργασιακές και οικογενειακές καταστάσεις, προέρχονται σχεδόν από το ίδιο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον και έχουν κοινές προσδοκίες και πολλοί από αυτούς τους ενήλικες μαθητές/τριες με την πρόωρη διακοπή της φοίτησης τους σε μικρή σχολική ηλικία και τη μακροχρόνια ενασχόληση τους με τον βιοπορισμό, έχουν αποστερηθεί σε υψηλό βαθμό την κοινωνικοποίηση που συντελείται εντός του σχολικού πλαισίου. Κατά συνέπεια η επιρροή των συνομηλίκων έχει τεράστια σημασία για την ανάπτυξη της ομαλής σχολικής ζωής, καθώς ο συνομήλικος ίσως αποτελεί μια πηγή ανατροφοδότησης και αμοιβαίας υποστήριξης της αδιάλειπτης φοίτησης και εκπαίδευσης. Συνεπώς, η αντίληψη της πλειονότητα των συμμετεχόντων ότι παρέχεται η δυνατότητα στους διδασκόμενους, να αναπτύξουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεγγύης και συνεργασίας, να ανταλλάξουν γνώσεις, πληροφορίες αλλά και να αναπτύξουν συναισθήματα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος

- 17. Η συνεκπαίδευση ενήλικων και ανήλικων δεν συνεισφέρει στη δημιουργία προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. (γράφημα 38).** Διαπιστώθηκε, ότι η ηλικιακή διασπορά έχει έναν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθεί, ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν στην πλειονότητα ενήλικες, ενώ το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο είναι σχεδιασμένο για μαθητές/τριες «κανονικής» (εφηβικής) σχολικής ηλικίας και η ανάπτυξή του προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του ημερήσιου επαγγελματικού Λυκείου. Ως εκ τούτου στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο οι ενήλικες βρίσκονται διαρκώς, αντιμέτωποι με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ανήλικων και μιας διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης από αυτή την οποία επιθυμούν και οι ενήλικες σε αντίθεση με τους εφήβους είναι επιφορτισμένοι με ευθύνες τις οποίες πρέπει να διευθετήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, βιώνουν έντονα το άγχος της επαγγελματικής ανέλιξης, των οικογενειακών υποχρεώσεων και διατηρούν την αίσθηση, ότι διακυβεύεται η αυτοεκτίμηση και η αξιοπρέπειά τους, κυρίως όταν καλούνται να συμμεριστούν μια καινούρια συμπεριφορά ενώπιον της ομάδας (Παρούτσας, 2006). Για τον ενήλικα

όταν τα εσωτερικά εμπόδια παρεμβάλλονται στη διαδικασία απορρόφησης νέων απόψεων και ιδεών, αναπτύσσονται μηχανισμοί άμυνας, οι οποίοι ενίοτε οδηγούν στην παραίτηση (Κόκκος, 2005). Εντούτοις, αξίζει να αναφερθεί ότι ένα υψηλό ποσοστό (39%) δεν θεωρεί, ότι η συνεκπαίδευση ενηλίκων - ανηλίκων μαθητών/τριών δημιουργεί πρόβλημα (γράφημα 38). Θα ισχυριστούμε, ότι η συνεκπαίδευση των ενηλίκων και ανηλίκων μαθητών/τριών αποτελεί ένα πολυδαίδαλο ζήτημα για το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο και κατά την άποψη μας θα πρέπει άμεσα το σύστημα εκπαίδευσης να αλλάξει λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο ποσοστό ενηλίκων.

18. Η χρησιμότητα της παρεχόμενης σχολικής γνώσης συμβάλλει στη δημιουργία προϋποθέσεων συνέχισης της φοίτησης και της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (γράφημα 39). Όπως διαπιστώθηκε οι μαθητές/τριες υποστήριξαν ότι η γνώση που παρέχει το σχολείο είναι χρήσιμη για τη ζωή τους. Υπό την έννοια αυτή και συνεξετάζοντας την ηλικία και το επάγγελμα του μαθητικού πληθυσμού θα θεωρήσουμε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες διαθέτουν «εμπειρική γνώση» και κατά τον Ματσαγγούρα (2002) εμπειρική είναι η γνώση που περιλαμβάνει ένα σύνολο αντιλήψεων και τρόπων επεξεργασίας της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η σχολική γνώση προκρίνεται ως χρήσιμη, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι η γνώση έχει αξιολογηθεί από τους μαθητές/τριες του σχολείου και κατά συνέπεια έχει κατακτηθεί, άρα η σχέση των μαθητών/τριών με το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο δεν είναι μόνο χρησιμοθηρική και δεν αποσκοπεί μόνο στην απόκτηση τίτλων σπουδών. Οι μαθητές/τριες μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αντιλαμβάνονται τη γνώση, η οποία τους παρέχεται ως χρήσιμη, γεγονός που αυξάνει τις προϋποθέσεις να συνεχίσουν τη φοίτηση και την εκπαίδευση τους. Σύμφωνα με τον Charlot (1997), όταν η γνώση κατακτιέται από τον μαθητή/τρια, δημιουργείται το φαινόμενο της ψυχικής επιβεβαίωσης και της ναρκισσιστικής ενίσχυσης με αποτέλεσμα αυτός να οδηγείται στη σχολική επιτυχία. Λαμβάνοντας υπόψη μας, ότι ο άνθρωπος είναι το μόνο από τα έμβια όντα, το οποίο για να γίνει μέτοχος της γνώσης που του προσφέρεται, πρέπει να το επιθυμεί και ταυτόχρονα να συμμετάσχει στην όλη διαδικασία (Χαραλαμπόπουλος, 1985) και ότι αυτή η συμμετοχή του ατόμου στην όλη δραστηριότητα, προϋποθέτει ταυτόχρονα, έστω και εξ ανάγκης, την ατομική κινητοποίηση του ίδιου του συμμετέχοντος (Charlot, 1999), θεωρούμε ότι οι ενήλικες

μαθητές/τριες της εσπερινής δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν «επιστρέψει» στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον έχουν αποδεχτεί την αναγκαιότητά της και διαθέτουν τη θέληση και τους στόχους. Θα σημειώσουμε, επιλογικά, ότι, όπως αναφέρει ο Παύλος (2016), τα κίνητρα και οι στόχοι αναπτύσσουν στον μαθητή/τρια την απαιτούμενη κινητοποίηση, ώστε να κατακτά τη γνώση και επιτυγχάνει τους στόχους του.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τη διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών/τριών, από το σχολείο εγγραφής και φοίτησης προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα .

19. Το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο αποδεικνύεται αντάξιο των προσδοκιών των μαθητών/τριών μετά την εγγραφή και κατά τη διάρκεια της φοίτησης (γράφημα 40). Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες πριν από την εγγραφή τους στο σχολείο είχαν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για τις μελλοντικές καταστάσεις, τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους. Όπως υποστηρίζει ο Saha, η αντίληψη είναι η αντανάκλαση της προσδοκίας γι' αυτό που θεωρείται από το άτομο ελκυστικό, λαμβάνοντας υπόψη του την κοινωνική του θέση και τον τρόπο, με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία. Οι προσδοκίες συνδέονται με τις αντιλήψεις και δημιουργούνται από ένα σύστημα αξιολόγησης και ταξινόμησης των δεδομένων (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Θα θεωρήσουμε ότι, όπως κάθε άτομο, έτσι και οι ενήλικες μαθητές/τριες λειτούργησαν υπό το καθεστώς της διάδρασης με τους συνανθρώπους τους, αλλά και με τα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα, άρα συνέλεξαν πληροφορίες από το περιβάλλον και κατέληξαν σε ορισμένες υποκειμενικές ενδεχομένως διαπιστώσεις. Επομένως, οι μαθητές/τριες προσήλθαν στο σχολείο αφενός με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, αφετέρου με τα συνακόλουθα των προσδοκιών συναισθήματα, τον φόβο την ανασφάλεια και την ελπίδα. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι προσδοκίες δεν εγκαταλείπουν τους μαθητές/τριες μετά την εγγραφή τους στο σχολείο, γεγονός που συνεπάγεται ότι οι προσδοκίες συντηρούνται και από το σχολικό πλαίσιο. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί, ότι οι ενήλικες αυτοί μαθητές/τριες «επιστρέφουν» στο σχολείο μετά από μακροχρόνια απουσία αντιμετωπίζοντας οικονομικές, κοινωνικές, οικογενειακές υποχρεώσεις και αντιξοότητες και κατά συνέπεια η ελπίδα από τη

φοίτηση στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο ενδεχομένως να έχει μεγεθυμένες διαστάσεις αλλά να αποτελεί και τον παράγοντα της κινητοποίησης τους, καθώς σύμφωνα με τους Locke & Lathan (1990) οι προσδοκίες αποτελούν μια κινητήρια δύναμη η οποία κατευθύνει τη συμπεριφορά μας και συνθέτει τις επιδιώξεις μας.

20. Η επαγγελματική αποκατάσταση (γράφημα 41) και η προαγωγή (γράφημα 42)

συνιστούν προσδοκίες από το σχολείο εγγραφής και φοίτησης. Διαπιστώθηκε, ότι οι συμμετέχοντες μετά τη φοίτηση στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο θα αναμένουν την επαγγελματική αποκατάσταση και την προαγωγή. Ως αφορμή για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων προσδοκιών από το εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο θεωρούμε το γεγονός, ότι οι μαθητές/τριες είναι ήδη εργαζόμενοι ή υποαπασχολούμενοι ή άνεργοι και έχουν ήδη αξιολογήσει στην επαφή τους με την αγορά εργασίας, ότι το απολυτήριο του λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας αποτελούν ένα απαραίτητο ή σημαντικό κεφάλαιο για την επαγγελματική αποκατάσταση και την προαγωγή και όσον αφορά στις επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολείων αυτές είναι εναρμονισμένες με την καθημερινότητά τους. Για αυτό το λόγο ως επαγγελματικές προσδοκίες αναφέρονται η επιθυμία της βελτίωσης της υφιστάμενης εργασιακής κατάστασης και η εξασφάλιση μιας ασφαλέστερης εξέλιξης της σταδιοδρομίας (Γαλίτης, 2011). Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι, ως προς τις προσδοκίες για τη σύγκριση και την αξιολόγηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, θα πρέπει αυτές, να συνεξεταστούν στο πλαίσιο της χρονικής κοινωνικής και οικονομικής περιόδου που διανύουμε. Επιπλέον, για τους ενήλικες μαθητές/τριες του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου δεν θεωρούμε, ότι οι προσδοκίες τους είναι συγκρίσιμες ή ταυτόσημες με τις προσδοκίες κάποιου άλλου μαθητικού πληθυσμού, εξ αιτίας της δομής του σχολείου (απολυτήριο Λυκείου και πτυχίο ειδικότητας) και της ετερογένειας του πληθυσμού και των αναγκών. Συνεπώς, διαφαίνεται ότι οι συγκεκριμένες προσδοκίες από το σχολείο βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με την ανάγκη αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης, της υποαπασχόλησης, της ανεργίας ή της χαμηλόμισθης εργασίας. Θα διατυπώσουμε την άποψη ότι η προσδοκία της προαγωγής ενισχύεται και από το γεγονός ότι, στις πλείστες των περιπτώσεων του ευρύτερου δημοσίου τομέα, το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει τη μετάταξη σε ανώτερη κατηγορία και την αλλαγή της μισθολογικής κλίμακας, με την απόκτηση του απολυτηρίου του Λυκείου ή του πτυχίου της ειδικότητας, παράγοντας ο οποίος λειτουργεί παρωθητικά, ως προς την

καλλιέργεια της προσδοκίας της προαγωγής.

21. Η απόκτηση μιας καλύτερης κοινωνικής θέσης αποτελεί μια επιπλέον προσδοκία των μαθητών/τριών από το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (γράφημα 43). Το φαινόμενο της επιδίωξης του κοινωνικού γοήτρου και της κοινωνικής κινητικότητας αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, και στις σύγχρονες κοινωνίες με την επικράτηση ενός ανοιχτού συστήματος διαστρωμάτωσης, παρέχεται η δυνατότητα στα άτομα να μεταβάλλουν την οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση δια μέσου της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της αλλαγής του επαγγέλματος και της εργασίας (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 2010). Υπό το πρίσμα αυτό και λαμβάνοντας υπόψη μας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, η προσδοκία των μαθητών/τριών για την κατάκτηση μιας καλύτερης κοινωνικής θέσης μέσω της απόκτησης των τίτλων σπουδών, φαίνεται ως η αναμενόμενη, όμως η προσδοκία των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, θεωρούμε ότι είναι το αποτέλεσμα μιας πιο σύνθετης διαντίδρασης μεταξύ των προσώπων. Στις περισσότερες περιπτώσεις η κοινωνική διαντίδραση είναι ένα αποτέλεσμα ενεργειών και δράσεων που πηγάζουν από τους κατόχους θέσεων και απευθύνονται σε κατόχους θέσεων, είναι δηλαδή το αποτέλεσμα ενεργειών και δράσεων μεταξύ θέσεων (Τσαούσης, 1987). Σύμφωνα με το λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1999), ως προσδοκία ορίζεται η αναμονή, η ελπίδα και η απαντοχή και σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998) ως η αναμονή μιας επιθυμητής εξέλιξης. Ο Γεωργογιάννης (2010) αναφέρει, ότι ο Rotter ορίζει την προσδοκία, ως την πιθανότητα σύμφωνα με την οποία το άτομο υπολογίζει σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, σε μια δεδομένη κατάσταση, η οποία θα οδηγήσει σε μια συγκεκριμένη ενίσχυση. Ας μην ξεχνάμε ότι οι άνθρωποι τοποθετούνται σε θέσεις από άλλους και τοποθετούν και οι ίδιοι το εαυτό τους σε κάποια θέση (Τσαούσης, 1987). Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες, οι οποίοι είναι ενήλικες, κατασταλάζουν στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, πολλοί μετά από μακροχρόνια εγκατάλειψη, πολλοί διαμέσου του Σχολείου της Δεύτερης Ευκαιρίας, πολλοί έχοντας βιώσει εξ ορισμού την κοινωνική ανισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό, είναι σε υψηλό ποσοστό αλλοδαποί, είναι σε υψηλό ποσοστό άνεργοι ή υποαπασχολούμενοι και βιώνουν έντονα τα επακόλουθα της οικονομικής κρίσης, υπό το βάρος οικογενειακών και εργασιακών αντιξοοτήτων. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι ο όρος προσδοκία, όσον αφορά την απόδοση της κοινωνικής θέσης θα εκτιμηθεί, ως την ελπίδα της αναγνώρισης των προσωπικών ικανοτήτων και των

ατομικών προσόντων τους και θα αξιολογηθεί ως ένα προσωπικό επίτευγμα το οποίο θα συνεπάγεται μια κατακτημένη κοινωνική θέση και μια αλλαγή στην κλίμακα της ιεραρχίας.

22. Τέλος, η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης αποτελεί μια ακόμη προσδοκία των μαθητών/τριών από το σχολείο εγγραφής και φοίτησης (γράφημα 44). Όπως έγινε κατανοητό από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μετά την αποφοίτηση οι συμμετέχοντες θα αναμένουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Είναι χρήσιμο να αναφέρουμε, ότι κατά τον Coopersmith (1976), στη δημιουργία και στην εξέλιξη της αυτοπεποίθησης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η συμπεριφορά, την οποία επέδειξαν άλλοι άνθρωποι απέναντι μας στο παρελθόν, καθώς και οι κατακτημένες εμπειρίες. Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα οι μαθητές/τριες με την εγγραφή τους στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο επιδιώκουν μια ακολουθία εργασιακών και κοινωνικών μεταβολών και είναι διατεθειμένοι να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια, υπερπηδώντας εκπαιδευτικά προσκόμματα, οικογενειακές υποχρεώσεις και εργασιακή ανασφάλεια. Οι μαθητές/τριες μετά την αποφοίτηση τους θα έχουν στην κατοχή τους απολυτήριο Λυκείου και πτυχίο ειδικότητας, δηλαδή θα έχουν αποκτήσει τίτλους σπουδών, θα έχουν ανανέωση τη γνώση τους και το κυριότερο θα έχουν ενσωματωθεί εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου και θα έχουν οδηγηθεί από τη σχολική αποτυχία που έχουν βιώσει στο σχολικό παρελθόν τους, στη σχολική επιτυχία. Αυτό θεωρούμε ότι θα έχει αντίκτυπο και στην κοινωνία αφού βελτιώνεται η κοινωνική θέση τόσο του ατόμου όσο και της οικογένειας, άρα τα παιδιά αυτών των μαθητών/τριών θα αντιμετωπίσουν πιο θετικά τη σχολική διαδικασία και ειδικά στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που συνεχίζουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα συμπεράνουμε λοιπόν, ότι η προσδοκία της ενδυνάμωσης και της κατάκτησης της αυτοεκτίμησης διαμέσου του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου διαφαίνεται, ως το επιστέγασμα των προσδοκιών τους.

Αντί επιλόγου

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε, μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών μια διαφορετική ανάγνωση της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης και της ανίχνευσης του «κύρους» της. Το εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο φαίνεται, πως έχει επωμιστεί την ικανοποίηση ενός μαθητικού πληθυσμού με ετερογενή χαρακτηριστικά και διαφοροποιημένες ανάγκες. Είναι έκδηλη η

προσπάθεια των μαθητών/τριών του εσπερινού ΕΠΑ.Λ. να υποστηρίξουν την εκπαίδευση τους και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάσταση, υπό το βάρος της μετασχολικής ηλικίας, του χρόνου, των οικονομικών, των κοινωνικών, των εργασιακών και των οικογενειακών αντιξοοτήτων. Η φοίτηση στο εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο αποτελεί για τους μετέχοντες, έναν διαχειρίσιμο τρόπο ολοκλήρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την απόκτηση τυπικών προσόντων, τη δυνατότητα βελτίωσης της οικονομικής και της κοινωνικής θέσης, την αναβάθμιση της πνευματικής και συναισθηματικής ζωής, την εξασφάλιση του δικαιώματος της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το κυριότερο την ανάκτηση της αυτοεκτίμησης.

Από τους κυριότερους παράγοντες, σύμφωνα με τους οποίους ο μαθητικός πληθυσμός την επιλέγει ή την ακολουθεί είναι το ωράριο λειτουργίας, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η εργασία και η εξασφάλιση μιας καλύτερης κοινωνικής θέσης. Η εκτίμηση ότι το πτυχίο της ειδικότητας, θα τους οδηγήσει σε εύρεση εργασίας ή καλύτερης εργασίας (για όσους εργάζονται), καθώς και ότι θα τους δοθεί η δυνατότητα να συμβαδίσουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις των ραγδαίων εξελίξεων της τεχνολογίας. Είναι εμφανές, ότι το κλίμα και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς η πλειονότητα των μαθητών/τριών είναι πολύ ικανοποιημένη από την οργάνωση, τις υπηρεσίες, τον εξοπλισμό, από το περιβάλλον του σχολείου και τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές/τριες έχουν τη γνώμη, ότι στο σχολείο υπάρχει αξιοκρατία, σεβασμός μεταξύ μαθητών/τριών – καθηγητών/τριών, πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης. Θεωρούν, ότι οι καθηγητές/τριες τους βοηθούν να έχουν αυτοεκτίμηση και να προοδεύουν στα μαθήματα. Επίσης, για την πλειονότητα οι προσδοκίες τους μετά την αποφοίτησή είναι υψηλές, καθώς έχουν την αντίληψη, ότι το απολυτήριο του Λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας θα βοηθήσει την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Θεωρούν, ότι θα αποκομίσουν καλύτερη κοινωνική θέση, θα αναμένουν προαγωγή και θα έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Επομένως, για το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα η φοίτηση, δημιουργεί επαγγελματικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές προσδοκίες και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε αυτοί να συνεχίσουν τη φοίτηση και την εκπαίδευση τους.

Κατά την άποψη μας το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, ενώ φαίνεται ένας καλά σχεδιασμένος θεσμός, ως προς την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών, εντούτοις παρουσιάζει ελλειμματικά στοιχεία, ως προς τις μεθόδους

εφαρμογής και υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μεγάλη ηλικιακή διασπορά, το υψηλό ποσοστό των αλλοδαπών, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, το εσπερινό ωράριο λειτουργίας, η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για μελέτη, η κούραση, το εργασιακό άγχος, τα ποικίλα παραμελημένα μαθησιακά προβλήματα, οι οικογενειακές, οι οικονομικές αντιξοότητες οι οποίες οδήγησαν τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό πρόωρα, να εγκαταλείψει το σχολείο και να επανέλθει σε ώριμη πλέον ηλικία και οι οποίες στις πλείστες των περιπτώσεων συνεχίζουν, να τον ταλανίζουν, πληρώνοντας τώρα εν μέσω μιας δυσοίωνης οικονομικής και κοινωνικής συγκυρίας το τίμημα της υποεκπαίδευσης, δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι προτάσσουν τον επανασχεδιασμό του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου ως προς τις μεθόδους εφαρμογής των προγραμμάτων του.

Με βάση την ισότιμη μεταχείριση μαθητών/τριών της Γενικής και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, του Ημερήσιου και του Εσπερινού Λυκείου, κατά την άποψη μας στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο θα πρέπει να ενσωματωθούν οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να δοθεί έμφαση στην επιμόρφωση και τη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και να προβλεφθούν μια σειρά από αντισταθμιστικά μέτρα για τους μαθητές/τριες τα οποία θα έχουν ως στόχο την ανακατάληψη «του χαμένου χρόνου», με σκοπό την άμβλυνση των μορφωτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων.

Στην παρούσα έρευνα δεν αντιμετωπίστηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να κάνουμε μια ιδιαίτερη μνεία στο έργο των εκπαιδευτικών του εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, οι οποίοι κατά την άποψη μας βρίσκονται αθωράκιστοι αντιμετώπι με τη συνεκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων, με τα προγράμματα σπουδών τα οποία είναι ειδικά σχεδιασμένα για τις ανάγκες του μαθητικού εφηβικού πληθυσμού του ημερήσιου Επαγγελματικού Λυκείου, με τα συσσωρευμένα κοινωνικά, οικονομικά και προσωπικά προβλήματα των μαθητών/τριών, τη συγκινησιακή φόρτιση ενός μαθητικού πληθυσμού που επιζητά μια «τελευταία ευκαιρία», για την ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη στερεοτυπική αντίληψη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία στις πλείστες των περιπτώσεων τους θεωρεί καθηγητές/τριες «τρίτης κατηγορίας».

Η έρευνα μας είχε αρκετούς περιορισμούς, το μέγεθος του δείγματος δεν μας επιτρέπει να γίνουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φιλοδοξούμε μελλοντικά, να αποτελέσουν την αφορμή για την

οργάνωση συστηματικότερων ερευνών. Μια έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο για την Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση θα συνέβαλε ουσιαστικά στην αποτύπωση των αντιλήψεων όλου του μαθητικού της πληθυσμού. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να καταγράψουν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου και να διερευνήσουν την επαλήθευση ή τη διάψευση των προσδοκιών των μαθητών/τριών μετά την αποφοίτησή τους από το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). *Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 68, 187-204.
- Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Βακάλης, Γ., & Βακάλη, Ι. (2009). Ο Δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εισήγηση στο Συνέδριο: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών», Ρέθυμνο 15-18 Οκτωβρίου. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης - Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βεργίδης, Δ. (2004). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*. Εισήγηση στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της ΕΕΕΕ.
- Βέλτσος, Γ.(1977). *Ο θεσμικός λόγος και η εξουσία*. Εκδόσεις: Παπαζήσης.
- Βιθύνος, Μ., Παπαμάου, Ε. & Σπηλιώτης, Κ. (1999). *Επικοινωνία – Διαπροσωπικές σχέσεις*. ΟΕΔΒ.
- Βουιδάσκης, Β. (1996). *Η μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού*. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου.
- Britzman, D. (1986). *Culture myths in the making of teacher: Biography and social structure in teacher education*. In Harvard Educational Review.
- Brown, S.M. (2002). *Strategies that Contribute to Nontraditional/Adult Student Development and Persistence*. *Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.
- Bruner, J. S., Goodnow, J.J., & Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley. Στο: Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (4η Έκδοση). Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλίτης, Π. (2005). *Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα: <http://ikee.lib.auth.gr/record/47445/files/GRI-2006-743.pdf>
- Γαλίτης, Π. (2006). *Σχολεία εσπερινής φοίτησης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα, 6-8/10/2006.

- Γαλίτης, Π. (2011). *Στο κονήγι του χρόνου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (4^η Εκδ.), Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* -Τόμος 7ος, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2010). Θεωρίες και Έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Επιστημονική σειρά: *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* -Τόμος 15ος, Πάτρα.
- Γώγου, Λ. (2003). *Η σχολική αποτυχία ως σχέση με τη γνώση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος: <http://www.pee.gr/>
- CEDEFOP.(1986). *Το Εκπαιδευτικό Σύστημα πάσχει από αρρυθμία, Έρευνα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα: CEDEFOP. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf
- CEDEFOP. (2012). *Annual Report 2011*, Λουξεμβούργο: CEDEFOP. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: www.cedefop.europa.eu/files/4115_en.pdf
- CEDEFOP. (2013). *Επιστροφή στο μάθημα Επιστροφή στην εργασία*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: www.cedefop.europa.eu/files/9082_el.pdf
- CEDEFOP. (2014). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα, Μια Συνοπτική Περιγραφή*, Λουξεμβούργο: CEDEFOP. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: www.cedefop.europa.eu/files/9108_el.pdf
- Charlot, B. (1997). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cosin, B. (1977). *School and Society: A Sociological Reader*. London: Routledge and K. Paul
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. (Επιμ. Ε. Σκούρτου) Αθήνα: Gutenberg.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Darling - Hammond, L. & Mc Laughlin, M.W. (1996). *Investing in Teaching as a Learning Profession: policy problems and prospects*, στο: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Επιμ.), *teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey- Bass, 376-411.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. The Free Press, N.Y.

- Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Δήμου, Γ. (1999). *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου.
- Dillon, J. T. (1994). *Using discussion in classrooms*. Buckingham: Open University Press.
- E.E.T.E.K. (2017) *Δέκα Μύθοι για την Τεχνική Εκπαίδευση*, Άρθρο, Κ. Ανδριανουπολίτης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://eetek.gr/index.php/2012-07-19-19-51-52/2012-07-19-19-55-23/18-2012-07-22-07-39-37>
- Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού. (2016). *Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Κοινωνικές & Έμφυλες διαστάσεις*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.eiead.gr/publications/docs/%CE%95%.pdf>
- Ely, E.E. (1997). *The Non-Traditional Student*. Paper presented at the American Association of Community Colleges Annual Conference (77th, Anaheim, CA, April 12-15), 2-9.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2013). *Η Ελλάδα σε αριθμούς*. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.statistics.gr/greece-in-figures>.
- Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης (2011). *Ο θεσμός της Εσπερινής Εκπαίδευσης ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής: Ιστορική – διαχρονική διερεύνηση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/>
- EURYBASE (2009/2010). *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf
- Ευρωπαϊκή Ένωση, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα & Βίου μάθηση. *Η Τεχνική Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.edulll.gr/?page_id=65
- Eurostat (2013). *Basic figures on the EU*, autumn 2013 edition. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-catalogues/-/KS-GL-13-003>
- Ευστράτογλου, Α. (2000). Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: Μια διερεύνηση στις πρόσφατες εξελίξεις 1983-199, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχ. 101-102. Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Ζάγκα, Α. (2003). *Ο θεσμός των τεχνικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων στην ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ζαρίφης, Γ.Κ., Φωτόπουλος, Ν., & Αθανασούλη, Α. (Επιμ.) (2009). *Ενδιάμεση έκθεση για τις πολιτικές που έχουν αναπτυχτεί στην Ελλάδα σε σχέση με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την Επαγγελματική*

Εκπαίδευση και κατάρτιση (Ecvet). Υ. Π. Ε. Θ. - (I.K.Y.). Διεύθυνση
Ειδικών Προγραμμάτων Διεθνών Υποτροφιών. Τμήμα Προγραμμάτων
Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
https://www.iky.gr/ecvet/item/.../1796_c76f7cdb9d1a473b63312824edc4b05_e

Ζαφειρίου, Γ. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές σημειώσεις*, Σίνδος, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Ziyaudin, K.M. (2009). *Dalits and social exclusion- Understanding the conceptualization*. In K.M. Ziyaudin & E. Kasi (Eds.), *Dimensions of Social Exclusion: Ethnographic Explorations*. Cambridge Scholars Publishing.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ross, J. A. & Gray, P. (2008). *Alignment of scores on large scale assessments and report card grades*. Alberta Journal of Educational Research.

Reuter-Kumpmann, H. (2004). From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe. *Vocational European Journal Training* Nr. 32 May – August 2004/II ,6-17.

Heibloner, R. (1995). *Visions of the future*. Oxford University Press.

Ιακωβίδης, Ι, Γ. (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του Ελληνικού και του Γερμανικού συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

IME Γ Σ Ε ΒΕΕ, (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα, Αδυναμίες, Δυνατότητες και Προοπτικές*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.imegsevee.gr/attachments/article/1090/meleti_eppagelmatiki_ek_paid.pdf

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

Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. (Κ. Τζώρτζη, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2013). Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης 2012-2013. *Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2001-2012)*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ).

Κανελλοπούλου, Κ.Ν., Μαυρομάρα, Κ.Γ., & Μητράκου, Θ.Μ. (2003). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*, Μελέτες, 50, ΚΕΠΕ.

Κασσωτάκης, Μ., (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κασσωτάκης, Μ. (1985). *Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση*. Αθήνα: (χ. ο).
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασιμάτη, Κ. (1998). Εισαγωγή. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασιμάτη, Κ. (1988). *Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος εργασίας*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα ΕΚΚΕ.
- Κάτσικας, Χ. (2000). *Εργαζόμενοι και μαθητές*, Ενημέρωση, 65, 16-22, Μηνιαία έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόκκος, Α. (2001). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τομ. Α': Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κολλίντζας, Τ., & Τσουκαλάς, Κ. (2011). *Θεωρία οικονομικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοσσυβάκης Φ. (1999). «*Σχολική Αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του σχολικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη*» Παιδαγωγική εταιρεία Ελλάδος, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Κοτσιφάκης, Θ. (2005). *1997 και επτά. Η μεγάλη περιπέτεια της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Kulik, J.A. (1994). *Curricular Tracks and High School Vocational Education*. Στο: Gamoran, A. (Ed.), *The Quality of Vocational Education*. Background Papers from the 1994 National Assessment of Vocational Education (65-131). U.S. Department of Education: National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning Office of Educational Research and Improvement.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Κωστίκης, Β. (2002). *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (γ' έκδοση)*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαμπροπούλου, Ε. (2011). *Ιδιαιτερότητες και ανάγκες των εσπερινών σχολείων*. Διάλογος για το 9ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://dialogos-9osynedrio-olme.blogspot.gr/2011/04/blog-post_07.html

- Λασκαρίδου, Σ. (2003). *Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός, Διπλωματική εργασία*. Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.
- Λαφαζάνη, Δ. (1997). Χώρος και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Σ. Δημητρίου (Επιμ.). *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*. Αθήνα: Ιδεοκίνηση.
- Locke, J. L. (1998). *The de-voicing of society: why we don't talk to each other anymore*. New York: Simon & Schuster.
- Λυκίδη Σ. - Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαρκόπουλος, Α. (1990). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών*. Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και Χρόνος, Μορφές κατανόησης, κατανομή/ διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α', Κεφάλαιο 6^ο, σελ. 213-238). Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π..
- Μιχάλη, Μ. (2003). *Αντισταθμιστική εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαιδευτικοί: η περίπτωση των εσπερινών σχολείων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Moore, M.G. (1980). Independent Study, R. Boyd and J. Apps (eds). *Redefining the Discipline of Adults Education*. San Francisco: Jossey-Bass. 16-31. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tandfonline.com/toc/hajd20/current>
- Μουσούρου, Α.Μ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασέτας, Κ. (2010), *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπρούζος, Α. (1993). *Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 40-41.
- Ξωχέλλης, Π. 2005. *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989). *Τόμος 2*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (1996). *Η γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα: Ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου για τη Σχολική Αποτυχία, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 8-10, Δεκεμβρίου 1996.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2001), *Ψυχολογία-Σύγχρονη Πειραματική*. Αθήνα.
- Παναγοπούλου, Χ. (2015) «*Διαμεσολαβήσεις και προσδοκίες στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*» Διδακτορική Διατριβή: Πάτρα.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographs Ltd.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η έκδ.). Μετάφραση Νταλάκου Β., Βασιλάκου Κ. Αθήνα: GUTENBERG.
- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. (2011). *Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Ζητήματα συμμετοχής σε πολιτικούς θεσμούς και ένταξης στην αγορά εργασίας*. Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Κόρινθος.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλίδης, Π. (2006). *Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 147, Οκτώβριος – Δεκέμβριος. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.ilhs.tuc.gr/gr/Skopoi_ekpaidefsis.htm#_ftn6
- Παύλος, Χ. (2016). *Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η σχολική γνώση: η σκοπιά των μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Pierson, J. (2002). *Tackling Social Exclusion*. London: Routledge.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html
- Ραφτόπουλος, Β. & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002): *Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας*, *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*.
- Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. ΥΠΕΠΘ–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Saha, L. (1997), *Aspiration and expectations of students*. Στο: L. Saha (επιμ.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. N.Y: Elsevier Science, p. 513.
- Σιάνου, Ε., & Κύργιου, Ε. (2009). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, Αθήνα.
- Σιάνου, Ε. (2016). Τίτλος Μαθήματος: *Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ανοικτά Ακαδημαϊκά μαθήματα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/87902/mod_resource/content/2/en1.pdf
- Σκοπελίτη, Ε. (2015). «*Εισαγωγή στην Ψυχολογία*». Ενότητα 9: Αντίληψη. Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1524/.pdf>
- Σοφιάς Π, Χατζηιωάννου Σ. (1987). *Κοινωνιολογία, διδακτικός οδηγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σοφού, Ε., (2001). *Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/sofou.PDF>
- Thin, D. (1998). *Quarties populaires: L'ecoleet les families*, Lyon, PUL.
- Τσαούσης, Δ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη-Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2005). *Η εκπαίδευση στην κορυφή των αξιών και των προσωπικών επιδιώξεων*, βλ. Πρόλογος, στο Γαλίτης, «Η εσπερινή Εκπαίδευση ως παράγοντας μείωσης του κοινωνικού αποκλεισμού».
- Τσικαλάκη, Ι. (2007). *Ο Θεσμός της Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1998-2006): Η Συμβολή του στην Κοινωνική Αναπαραγωγή*, Διδακτορική Διατριβή.

- Τριλίβα & Chimienty, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1996). *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: ΟΕΕΛ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ., & Ευρωπαϊκή Ένωση (2007). *Καταγραφή ορισμών και μεθόδων αποτύπωσης της Σχολικής διαρροής*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/44>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2010). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Γ' Γυμνασίου, Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου μέλλον*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C111/72/581,2188/>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). *Οδηγός Σπουδών για το επαγγελματικό Λύκειο*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F2016.pdf>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016) *Σχέδιο Οδηγού Εφαρμογής Μετά-λυκειακού έτους, Τάξη Μαθητείας*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE.pdf>
- Υφαντόπουλος, Γ. Ν., & Νικολαΐδου, Κ. Ε. (2008). *Η Στατιστική στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG
- Φακιολάς, Ν. (2011). *Η εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η βιοποριστική εργασία των μαθητών*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας - Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Fiske, S.T. (1980). *Attention and weight on person perception*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φώκιαλη, Π. (2010). *Οικονομικά θέματα στην εκπαίδευση*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», Εαρινό Εξάμηνο 2010-2011. Ρόδος.
- Χαραλαμπίδης, Β. (1985). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσάκης Μ. (1996). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, στο Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα:ΕΚΚΕ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΜΣ: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών, του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., για τον θεσμό του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου. Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της διπλωματική μου εργασίας. Σας παρακαλώ να εκφράσετε την προσωπική σας άποψη απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια. Η αφιέρωση λίγου χρόνου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (10 λεπτά περίπου) αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της, θα είναι στη διάθεσή σας μετά την ολοκλήρωσή της. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, τηρείται κάθε ερευνητική δεοντολογία και η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Κουλίνου Θεοδώρα

Φιλολόγος ΠΕ02, Διευθύντρια του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Αγίων Αναργύρων
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)»

Για τους μαθητές/τριες του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Πρέπει να απαντήσεις, χωρίς να παραλείψεις κάποια πρόταση. Η παράλειψη, χωρίς λόγο, μειώνει την αξία και των υπόλοιπων απαντήσεων σου. Αν, όμως, κάτι δεν σε αφορά, προχώρα σε επόμενη, σύμφωνα με τις οδηγίες που σου δίνονται. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, παρά μόνο η προσωπική σου άποψη. Διάβασε προσεχτικά και αν υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνεις, μη διστάσεις να ρωτήσεις.

Με ακρίβεια πρέπει να συμπληρώσεις τα ατομικά σου στοιχεία, που δεν αποκαλύπτουν, ωστόσο την ταυτότητα σου, αφού **το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο**.

Συμπλήρωσε με το σύμβολο \surd την απάντηση που σε αφορά

Σχετικά με σένα.

1. Φύλο:

1. Γυναίκα

2. Άντρας

2. Ηλικία:ετών

3. Γεννήθηκες στην Ελλάδα; Ναι Όχι

4. Οι γονείς σου είναι Έλληνες; Ναι Όχι

5. Ποια είναι η οικογενειακή σου κατάσταση;

1. Παντρεμένος/η

2. Ανύπαντρος/η

3. Διαζευγμένος /η

4. Άλλο:
.....

6. Έχεις παιδιά; Ναι Όχι

7. Είσαι απόφοιτος/η:

1.Γενικού Λυκείου:	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
2.Τεχνικού Λυκείου:	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
3.Τ.Ε.Ε.:	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
4.Άλλο:		

8. Ποιο έτος τελείωσες το Γυμνάσιο;
9. Τελείωσες το Σχολείο της Δεύτερης Ευκαιρίας; Ναι Όχι
**10. Αν η απάντησή σου στην ερώτηση 9 είναι Ναι:
Σε ποια ηλικία γράφτηκες στο ΣΔΕ;ετών.**
11. Ποια είναι η παρούσα εργασιακή σου κατάσταση;

1.Εργαζόμενος/η	<input type="checkbox"/>	2.Άνεργος/η	<input type="checkbox"/>
3.Περιστασιακά εργαζόμενος/η	<input type="checkbox"/>	4.Οικιακή απασχόληση	<input type="checkbox"/>
5.Άλλο:			

Σχετικά με τους λόγους που γράφτηκες στο συγκεκριμένο σχολείο.

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και τσέκαρε αυτό που σε εκφράζει περισσότερο.

12. Εργάζομαι και γράφτηκα στο Εσπερινό, γιατί οι ώρες λειτουργίας του, με βολεύουν:

(βάλε ✓)

1.Διαφωνώ απόλυτα 2.Διαφωνώ 3.Συμφωνώ 4.Συμφωνώ απόλυτα

13. Δεν εργάζομαι και γράφτηκα στο Εσπερινό γιατί έχω μεγαλύτερες πιθανότητες να βρω εργασία το πρωί:

(βάλε ✓)

1.Διαφωνώ απόλυτα 2.Διαφωνώ 3.Συμφωνώ 4.Συμφωνώ απόλυτα

**14. Οι οικογενειακές μου υποχρεώσεις καθόρισαν την επιλογή του σχολείου:
(Ημερήσιο – Εσπερινό):** (βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

15. Το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο είναι πιο εύκολο: (βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

**16. Γράφτηκα στο Επαγγελματικό Λύκειο γιατί θέλω να πάρω απολυτήριο
Λυκείου μαζί με μια επαγγελματική ειδίκευση:** (βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

17. Με το πτυχίο της ειδικότητας θα «καταφέρω» να βρω δουλειά: (βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

18. Με το απολυτήριο του Λυκείου θα πάρω προαγωγή: (βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

19. Η τεχνολογία αλλάζει ραγδαία και αυτά που ήξερα «δεν φτάνουν»: (βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

**20. Γράφτηκα στο σχολείο γιατί είχα πάρα πολύ ελεύθερο χρόνο και ήθελα να
κάνω κάτι δημιουργικό:** (βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

**21. Με το απολυτήριο του Λυκείου και το πτυχίο της ειδικότητας θα αποκτήσεις
καλύτερη κοινωνική θέση:**

(βάλει ✓)

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Συμφωνώ 4. Συμφωνώ απόλυτα

❖ Άλλοι λόγοι: (γράψε κάποιον άλλο λόγο για τον οποίον επέλεξες να φοιτήσεις σε Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο):

.....
.....
.....
.....
.....
.....

*Σχετικά με τις δομές και τη λειτουργία του σχολείου.
Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και τσέκαρε αυτό που σε εκφράζει
περισσότερο.*

22. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από το περιβάλλον του σχολείου (αίθουσες, προαύλιο, καθαριότητα); (βάλει ✓)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

23. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τον εξοπλισμό των εργαστηρίων; (βάλει ✓)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

24. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις υπηρεσίες του σχολείου (βεβαιώσεις, πιστοποιητικά, προγράμματα); (βάλει ✓)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

25. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου; (βάλει ✓)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

26. Πόσο ικανοποιημένος είσαι από τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες;

(βάλε √)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

*Σχετικά με τις σχέσεις σου με τους καθηγητές/τριες σου και τους
συμμαθητές/τριες σου.
Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και τσέκαρε αυτό που σε εκφράζει
περισσότερο.*

27. Η συνεργασία σου με τους καθηγητές/τριες σε βοηθάει να αποδίδεις
καλύτερα στα μαθήματα;

(βάλε √)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

28. Οι καθηγητές/τριες σε βοηθούν να αποκτήσεις αυτοπεποίθηση και
αυτοεκτίμηση;

(βάλε √)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

29. Οι ιδέες σου και οι απόψεις σου είναι σεβαστές από τους καθηγητές/τριες
σου;

(βάλε √)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

30. Σε αυτό το σχολείο όλοι οι μαθητές/τριες, έχουν ίσες ευκαιρίες για να
προοδεύσουν;

(βάλε √)

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4. Πάρα πολύ

31. Θεωρείς, ότι κάποιος καθηγητής/τρια σε αντιμετώπισε υποτιμητικά;

(βάλε √)

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

32. Μεταξύ των μαθητών/τριών επικρατεί πνεύμα αλληλεγγύης;

(βάλει ✓)

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

33. Μεταξύ των μαθητών/τριών επικρατεί πνεύμα συνεργασίας;

(βάλει ✓)

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

34. Νιώθεις απομονωμένος/η από τους συμμαθητές/τριες σου;

(βάλει ✓)

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

35. Θεωρείς, ότι η συνεκπαίδευση ενήλικων και ανήλικων μαθητών/τριών δημιουργεί πρόβλημα στο μάθημα;

(βάλει ✓)

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

36. Η ένταξή σου, στη σχολική κοινότητα δυσχεραίνεται από κάποιος είδος διάκρισης σε βάρος σου (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, άλλο);

(βάλει ✓)

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

37. Θεωρείς, ότι η γνώση που σου παρέχει το σχολείο είναι χρήσιμη για τη ζωή σου;

(βάλει ✓)

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

*Σχετικά με τις προσδοκίες σου.
Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και τσέκαρε αυτό που σε
εκφράζει περισσότερο.*

**38. Το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχες πριν την εγγραφή σου;
(βάλε ✓)**

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

**39. Η απόκτηση απολυτηρίου και πτυχίου θα βοηθήσει την επαγγελματική σου
αποκατάσταση;
(βάλε ✓)**

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

**40. Μετά την αποφοίτηση σου, θα αναμένεις να πάρεις προαγωγή;
(βάλε ✓)**

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

**41. Μετά την αποφοίτηση σου, θα αποκτήσεις καλύτερη κοινωνική θέση;
(βάλε ✓)**

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

**42. Μετά την αποφοίτηση σου, θα έχεις μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση;
(βάλε ✓)**

1.Καθόλου 2. Λίγο 3. Πολύ 4.Πάρα πολύ

ΕΓΓΡΑΦΟ: Φ12/129581/Δ4/4-8-2016

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αικ. Μαντέλλου
Τηλέφωνο: 210 344 32 78
E-mail: t09tee07@minedu.gov.gr
Fax: 210 344 23 65

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 4-8-2016
Αρ. Πρωτ. Φ12/129581/Δ4

ΠΡΟΣ:

κ. Θ. Κουλίνου
Αργυροκάστρου 52,
Παπάγου, 15669, Αττική
dkoulinou@yahoo.gr

ΘΕΜΑ: Απάντηση σε έγγραφο

Σε απάντηση του αιτήματός σας (αρ. πρωτ. εισερχόμενου σε ΥΠΠΕΘ 128872/3-8-2016), σας γνωρίζουμε ότι σύμφωνα με τα στοιχεία μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑ.Λ., όπως αντλήθηκαν από το πληροφοριακό σύστημα myschool, ο **συνολικός αριθμός** των ενεργών μαθητών που φοίτησαν στα **323 Ημερήσια και 74 Εσπερινά ΕΠΑ.Λ.** της Επικράτειας κατά το σχ. έτος 2015-2016 είναι **87.079** και πιο συγκεκριμένα:

- **Ημερήσια ΕΠΑ.Λ.:** αριθμός αρρένων: **48.238**
αριθμός θηλέων: **22.963**
 - **Εσπερινά ΕΠΑ.Λ.:** αριθμός αρρένων: **10.523**
αριθμός θηλέων: **5.355**
- ΣΥΝΟΛΟ: 87.079 ενεργοί μαθητές**

Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

Εσωτερική Διανομή:

- Δ/ση Επαγγ/κης Εκπ/σης - Τμήμα Α'

ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΠΟΥΤΣΗΣ