



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Κατεύθυνση:**

«Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων για την επιχειρούμενη πολιτική αναβάθμισης και ελκυστικότητας της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τις επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους.»*

**Μορόνη Αιμιλία**

**ΑΜ:3032201601618**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**Κόρινθος,**

**Σεπτέμβριος 2018**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες .....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
ΜΕΡΟΣ Ι.....	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική .....	12
1.1. Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική-: εννοιολογική οριοθέτηση .....	12
1.2. Εκπαιδευτική Πολιτική και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Τεχνική Εκπαίδευση-: Γενικές Θεωρήσεις και Μοντέλα Εκπαίδευσης	16
2.1 Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση: Γενικές Θεωρήσεις.....	16
2.2 Μοντέλα Οργάνωσης και Λειτουργίας της ΤΕΕ.....	18
2.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για την αναγκαιότητα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κριτική ανάλυση.....	22
2.4. Παράγοντες σχολικής επιλογής και κοινωνική διαστρωμάτωση.....	29
2.4.1 Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο .....	29
2.5. Κοινωνική αποδοχή της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.....	34
2.6. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Προοπτικές εργασίας .....	40
2.7. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικές Προοπτικές .....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	43
3.1 Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα - Ιστορική Αναδρομή .....	43
Η περίοδος 1821-1974 .....	44
Η περίοδος 1974-2017 .....	47
3.2 Τρέχον νομικό πλαίσιο λειτουργίας της ΤΕΕ .....	50
ΜΕΡΟΣ ΙΙ.....	58
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ .....	58
4. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	58
4.1. Στόχος της Εμπειρικής Έρευνας .....	58
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	59
4.3 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	59
4.4 Σπουδαιότητα της έρευνας .....	60
4.5 Επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου.....	60
4.6 Απεικόνιση του Επαγγελματικού Λυκείου .....	62
4.7 Πληθυσμός- Πληθυσμός στόχος και επιλογή δείγματος .....	64
4.8 Ερευνητικό εργαλείο .....	65
4.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	66
4.10 Προστασία προσωπικών δεδομένων .....	66
5. Αποτελέσματα.....	68

5.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	68
5.2. Επιλογή φοίτησης στην ΤΕΕ ως προς τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών .....	77
5.3. Η εφαρμοζόμενη πολιτική και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών ΕΠΑ.Λ.....	80
5.4. Επιλογή φοίτησης στην ΤΕΕ ως απόρροια της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής .....	83
5.5. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών.....	84
5.6 Σύγκριση κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου με την εκπαιδευτική επιλογή του ΕΠΑ.Λ.....	88
5.7. Συσχετίσεις μεταβλητών .....	95
6. Συμπεράσματα .....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1-ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ & ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2- ΠΙΝΑΚΕΣ .....	123

## Ευχαριστίες

Νιώθω την υποχρέωση να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε εκείνους που συνέβαλαν στην εκπόνηση και ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς την επιβλέπουσα Καθηγήτρια της εργασίας μου, κυρία Δέσποινα Τσακίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, η οποία με στήριξε σε όλη αυτή τη προσπάθεια με την επιμονή της, την υπομονή της, τα εποικοδομητικά της σχόλια, αλλά και την απόλυτη συνεργατική διάθεση που επέδειξε.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες για όσα έμαθα στη διάρκεια της φοίτησης μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μου παρείχε γνώσεις, εφόδια και μια καλύτερη οπτική του πεδίου εργασίας μου.

Τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες οφείλω να απευθύνω στον Διευθυντή της Σχολικής μου μονάδας κ. Νίκο Τσιπιανίτη για την στήριξη του και την αμέριστη συμπαράσταση του σε όλη αυτή τη προσπάθεια. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω τον σύζυγο μου κ. Ιωάννη Γλεντζέ, τον οποίο ευχαριστώ για τη βοήθεια και την συμπαράσταση του σε όλη τη διαδικασία φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) στην Ελλάδα στερείται κοινωνικής αναγνώρισης και αποδοχής παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαχρονικά στοχεύουν την αύξηση της ελκυστικότητας και της αποδοτικότητας της.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών που φοιτούν σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) σε σχέση με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία στοχεύει στην αναβάθμιση και την αύξηση της ελκυστικότητας αυτού του τύπου σχολείου, καθώς και τις επιπτώσεις που έχει αυτή η πολιτική στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές τους προοπτικές.

Πιο συγκεκριμένα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών φιλοδοξιών που εναποθέτουν οι μαθητές στην φοίτηση τους σε μονάδα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον επιχειρήθηκε να εξεταστεί κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν πως οι εφαρμοζόμενες πολιτικές αναβάθμισης σχεδιάζονται λαμβάνοντας μαθησιακό τους υπόβαθρο, το οποίο συνδέεται με το κοινωνικό τους κεφάλαιο.

Προκειμένου να μελετηθούν τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου. Στην έρευνα συμμετείχαν σε εθελοντική βάση, μαθητές που φοιτούσαν σε Επαγγελματικό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την εναπόθεση συγκεκριμένων επαγγελματικών προσδοκιών στη φοίτηση τους στο ΕΠΑ.Λ., μια εκπαιδευτική επιλογή που αντανακλά την επιθυμία τους να αναπτύξουν δεξιότητες μέσω της εξειδίκευσης τους σε ένα πεδίο. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο την αλλαγή στην εκπαιδευτική

πολιτική κυρίως αναφορικά με την αύξηση πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. σε ΑΕΙ/ ΤΕΙ,. Περαιτέρω αντιμετωπίζουν το θεσμό της Μαθητείας ως μέσο εξασφάλισης εργασίας, χωρίς, ωστόσο, να προσδοκούν αυξημένες οικονομικές απολαβές.

**Λέξεις Κλειδιά:** Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Επαγγελματικό Λύκειο, ελκυστικότητα, κοινωνικό κεφάλαιο, επαγγελματικές προοπτικές, εκπαιδευτικές προσδοκίες, δεξιότητες, εξειδίκευση, Μαθητεία

## **ABSTRACT**

Technical Vocational Education (VET) in Greece is deprived of social recognition and acceptance despite the educational reforms which have attempted over the years to increase its attractiveness and its effectiveness.

The present study aims at researching the perceptions of students who attend a Vocational School in Greece, in relation to the present educational policy, which aims at upgrading and making Vocational Schools more attractive, while presenting the consequences this policy might have on their professional and educational prospects.

More specifically it was attempted to research the students' professional and educational expectations placed on attending a Technical Vocational School. Furthermore, it was attempted to examine the extent to which students consider that the present educational policies for upgrading Vocational Education are planned by taking into consideration their educational background, which is linked to their social capital.

In order for the above parameters to be studied a quantitative research was conducted, with the use of a questionnaire as a research tool. Students attending a Technical Vocational School during the school year 2017- 2018 participated to the study on a voluntary basis.

Based on the findings of the research it is confirmed that students do place specific professional expectations in attending a Technical Vocational School, an educational choice based on their aspiration to develop specific skills by specializing in a field. Students view in a positive light the changes in the present educational policy mainly concerning the increase in the number of VET graduates accessing the Greek Universities and the Higher Technical Educational Institutions. Moreover, they consider



that the apprenticeship scheme is a way for ensuring better access to the labour market, without however ensuring better income.

**Key Words:** Technical Vocational Education, Vocational School, attractiveness, social capital, professional prospects, educational expectations, skills, specialization, apprenticeship.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα καθώς και η κυρίαρχη ιδεολογία αντανakλάται κατά πολύ στη ρητορική χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια χώρα. Η παροχή επαρκούς γενικής αλλά και τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης απορρέει από μια συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των απαιτήσεων που αναδύονται από την αγορά εργασίας, όντας αδιαμφισβήτητα μια περίπλοκη και απαιτητική διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους, γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές αλλά και τους αρμόδιους φορείς.

Η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) έχει επηρεαστεί από την αναγκαιότητα να αναπτυχθεί η «κοινωνία της γνώσης» που στοχεύει να μετατρέψει την Ευρωπαϊκή Ένωση στην «πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στο κόσμο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και υψηλότερη κοινωνική συνοχή» (Nyhan, 2002, σ.6). Η «κοινωνία της γνώσης» πέρα από τα κοινωνικά οφέλη που μπορεί να επιφέρει, έχει και οικονομικό χαρακτήρα, καθώς διαμορφώνεται βάση της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας και τις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της. Η κατάλληλη εκπαίδευση των επαγγελματιών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ειδικά σε ότι αφορά την ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ένα διαιδαλώδες πεδίο στις περισσότερες χώρες, με τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέχουν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές διαδρομές στους μαθητές (Cedefop, 2017). Οι πολλαπλές και σε αρκετές περιπτώσεις υπερκαλυπτόμενες εκπαιδευτικές διαδρομές στο πλαίσιο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) στοχεύουν στην εξασφάλιση επαγγελματικών δικαιωμάτων, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, τις οποίες οι απόφοιτοι της ΤΕΕ θα είναι σε

θέση να μετασχηματίσουν και να εξελίξουν ανάλογα με την εξέλιξη και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Το πεδίο της ΤΕΕ στην Ελλάδα, χαρακτηρίζεται ιστορικά από συνεχείς μεταβολές της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες στοχεύουν αφενός στην αύξηση της κοινωνικής αποδοχής της μέσω της δημιουργίας πιο ελκυστικών σχολείων, και αφετέρου στην αναβάθμιση της ως προς το περιεχόμενο των σπουδών των εκπαιδευομένων και τις επαγγελματικές προοπτικές που θα τους προσδώσει.

Λαμβάνοντας υπόψη πως «η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας καθώς και η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα» (ΥΠΕΘ, 2013, σ.6) αποτελεί ένα βασικό στόχο για τη λειτουργία του σύγχρονου Επαγγελματικού Λυκείου, η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων σε Επαγγελματικά Λύκεια ως προς την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στην ΤΕΕ, η οποία εντάσσεται στα πλαίσια του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου για την Ανάπτυξη 2014-2020 ([www.edulll.gr](http://www.edulll.gr)), όπως αυτό εκφράζεται από το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας ([www.minedu.gr](http://www.minedu.gr)).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναλυτική παρουσίαση των μοντέλων εκπαίδευσης της ΤΕΕ, αλλά και των υφιστάμενων θεωριών για την αναγκαιότητα της, με αναφορά στο θέμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του εκπαιδευτικού πληθωρισμού σε συνάρτηση με τους παράγοντες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών. Επιπλέον, γίνεται μια σύντομη ιστορική αναφορά στην εξέλιξη της ΤΕΕ στον ελληνικό χώρο προκειμένου να αποτυπωθούν οι συνεχείς

μεταβολές, οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την αξιοπιστία της. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα, η χρησιμοποιηθείσα μέθοδος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, και γίνεται αναφορά στον τύπο του σχολείου διεξήχθη η έρευνα. Εν συνεχεία καταγράφονται τα αποτελέσματα με την εφαρμογή στατιστικών μεθόδων και συζητούνται συμπεράσματα σε σχέση με την υφιστάμενη βιβλιογραφία.

## **ΜΕΡΟΣ Ι**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική**

##### **1.1. Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική-: εννοιολογική οριοθέτηση**

Η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική πολιτική» συναρτάται άμεσα με: α) τον αξιακό άξονα και πιο συγκεκριμένα τις ιδέες, αξίες και επιλογές που διαμορφώνουν και καθορίζουν τη φιλοσοφία του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, β) το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί και υφίσταται, μέσω του οποίου νομιμοποιείται να λειτουργεί και γ) το ρόλο και τη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και του κοινωνικού συνόλου (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015). Η εκπαιδευτική πολιτική παραμένει η βασική συνιστώσα στον τρόπο με τον οποίο η Πολιτεία ανταποκρίνεται στις παγκόσμιες αλλαγές (Giamouridis and Bagley, 2006 · Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2013) και συνδέεται άμεσα με την κυρίαρχη θεώρηση ως προς τη σκοπιμότητα της σχεδιαζόμενης και παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μέρος της γενικότερης πολιτικής της κυβέρνησης που νόμιμα εκπροσωπεί το κράτος και η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, στη χάραξη και στον σχεδιασμό αρχών, κανόνων και επιλογών, καθώς και στον προγραμματισμό ενεργειών, δραστηριοτήτων, μέτρων και περιορισμών για την αρτιότερη επίτευξη των εκάστοτε παιδαγωγικών, κοινωνικών ή οικονομικών στόχων. Μέσω της εφαρμογής της δύναται να κατοχυρωθεί το δικαίωμα των πολιτών για την πρόσβαση τους στα μορφωτικά αγαθά,

ενώ ταυτόχρονα οριοθετούνται και προσδιορίζονται οι υποχρεώσεις και η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η κυρίαρχη ιδεολογικοπολιτική ρητορική του Κράτους επηρεάζει την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωτσίκης, 2007), η οποία διαχρονικά διακηρύττει και υπερασπίζεται την άνοδο του γενικού μορφωτικού επιπέδου καθώς και την ενσωμάτωση και την ενίσχυση των δεσμών του πολίτη με την κοινωνία (Πανούσης, 2005).

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής συναρτάται και αναλύεται υπό το πρίσμα του ρόλου που παίζει το κράτος στην διαμόρφωση, οργάνωση και αξιολόγηση του συστήματος. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003) υφίστανται τρία μοντέλα-παραδείγματα εκπαιδευτικής πολιτικής, α) το συγκεντρωτικό, β) το κορπορατιστικό και γ) το πλουραλιστικό. Το συγκεντρωτικό μοντέλο υποστηρίζει πως η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται άμεσα από την κεντρική εξουσία και τους μηχανισμούς της. Στο συγκεντρωτικό μοντέλο αξιοποιούνται και εφαρμόζονται οι θέσεις του Weber αναφορικά με τη γραφειοκρατία και την οργάνωση. Σε αυτό το μοντέλο η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ταυτόσημη με τον πυρήνα λήψης αποφάσεων για τη διαμόρφωση και εφαρμογή μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Το κορπορατιστικό μοντέλο εμπλέκει και προάγει τη συμμετοχή ομάδων (κοινωνικών, συνδικαλιστικών, τοπικών) στη διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής της πολιτικής, με τον έλεγχο να παραμένει στον κυρίαρχο κρατικό μηχανισμό. Το πλουραλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής μετατοπίζει το κέντρο λήψης αποφάσεων στις οργανωμένες ομάδες που λειτουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο νομιμοποίησης από τη κεντρική εξουσία και απορρέει από τα νεότερα δημοκρατικά φιλελεύθερα πολιτεύματα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται στο πρώτο μοντέλο-παραδείγμα

εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς λειτουργεί συγκεντρωτικά, με κεντρικό σχεδιασμό και λήψη αποφάσεων και κάθετη εφαρμογή μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εκπαιδευτική πολιτική υφίσταται στο πλαίσιο μιας πολύπλοκης και πολυδιάστατης σχέσης αλληλεπίδρασης με την οικονομική και κοινωνική πολιτική ενός κράτους, με συνεχή διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση του περιεχομένου της ανάλογα με τις μεταβολές στα συμφέροντα και στους στόχους των εμπλεκόμενων φορέων (Ball, 1993), ενώ απορρέει και ταυτόχρονα απεικονίζεται στο σύνολο των συνταγματικών ρυθμίσεων και των θεσμικών κειμένων που είναι σε ισχύ την εκάστοτε χρονική περίοδο. Λόγω της πολυδιάστατης σχέσης ανάμεσα στους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αποτελεί μια εκ προοιμίου στατική και οριοθετημένη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές αντιλήψεις, οι προσδοκίες τόσο των γονιών όσο και των μαθητών, η οικονομική ευημερία της χώρας, καθώς και ο αποτελεσματικός σχεδιασμός εκ μέρους των αρμοδίων φορέων αποτελούν κάποιες από τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εφαρμογή της. Στη συνέχεια γίνεται μια πιο λεπτομερής αναφορά στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της ΤΕΕ, με έμφαση στις παραμέτρους της αποδοτικότητας και της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού, οι οποίες έχουν διαχρονικά καθορίσει σε μεγάλο ποσοστό τη διαμόρφωση της.

## **1.2. Εκπαιδευτική Πολιτική και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση**

Η διαμόρφωση διεθνών οργανισμών, διηπειρωτικών συνεργασιών και οικονομικών ενώσεων, τις τελευταίες δεκαετίες, επέφερε σύμφωνα με το Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2013) τη διαμόρφωση πολλαπλών τύπων εκπαιδευτικής πολιτικής, που διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ανάλογα με: α) τη διάθρωση της εξουσίας (υπερεθνικές, εθνικές, ενδό-εθνικές), β) το χώρο (εθνικές, περιφερειακές, τοπικές), γ) την πηγή

χρηματοδότησης (κρατικές, δημόσιες, ιδιωτικές) και δ) το αντικείμενο (επιμέρους εξειδικευμένες στοχεύσεις).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ο βασικός φορέας σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια χώρα είναι το Κράτος, το οποίο μέσα από τα θεσμικά του έγγραφα εκφράζει τη βασική εκπαιδευτική ρητορική ανά χρονική περίοδο. Σημειώνεται πως η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας μπορεί να δεχθεί επιρροές από την εκπαιδευτική ρητορική των διεθνών οργανισμών στους οποίους συμμετέχει με σχέσεις οικονομικής ή πολιτικής συνεργασίας και/ ή εξάρτησης. Για παράδειγμα η ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δημιουργία του «αποδοτικού σχολείου» και την επίτευξη ισότητας και κοινωνικής συνοχής ανάμεσα στα κράτη - μέλη, αλλά και η στόχευση για τη διαμόρφωση της «οικονομίας της κοινωνίας της Γνώσης» εκ μέρους του Οργανισμού Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας (ΟΟΣΑ) έχουν επηρεάσει ριζικά τη ρητορική και την εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε μελών των παραπάνω οργανισμών (Zanten, 2004), ειδικά δε στις πιο αδύναμες και οικονομικά εξαρτώμενες χώρες.

Η συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα/ Ένωση από το 1981 και σε διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, είχε ως φυσικό επακόλουθο να δεχθεί σημαντικές επιδράσεις στη χάραξη και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικά σε ότι αφορά το πεδίο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό δικαιολογείται κατά πολύ από το γεγονός πως σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση έχει συνδεθεί με την εφαρμοζόμενη οικονομική πολιτική, καθώς και τις υπερεθνικές και κρατικές πολιτικές ως προς τα θέματα κοινωνικής ένταξης και οικονομικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, στη Συνθήκη της Ρώμης, το 1957, τα κράτη- μέλη Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.) δεσμεύονταν για την ανάπτυξη κοινής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση (και κατάρτιση). Η



συγκεκριμένη δέσμευση προέκυψε από την αναγκαιότητα εξασφάλισης της ελεύθερης διακίνησης των πολιτών στις χώρες μέλη, και συνδεόταν κυρίως με τους οικονομικούς στόχους της ένωσης (Brine, 1995 · Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004). Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Petrini (2004), αυτή η δέσμευση δεν υλοποιήθηκε ποτέ, καθώς η διαμόρφωση και εφαρμογή προγραμμάτων τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης προσδιοριζόταν διαχρονικά από την εργασιακή κουλτούρα και την οικονομική κατάσταση της εκάστοτε χώρας. Μια προσεκτική χαρτογράφηση των ευρωπαϊκών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ευρωπαϊκές χώρες αποδεικνύει πως εξακολουθούν να είναι εξαιρετικά ετερογενή, έχοντας διαφορετική δομή, οργάνωση και φιλοσοφία (Brockmann et. al.,2008 · Eurydice,2015 · OECD, 2016). Αυτό οφείλεται στο ότι τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διατήρησαν την αποκλειστική αρμοδιότητα για το σχεδιασμό και την οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων στις δομές τεχνικής εκπαίδευσης (Heyes, 2013) και το δικαίωμα επιλογής του πιο αποδοτικού μοντέλου εκπαίδευσης. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα υφιστάμενα μοντέλα τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και επιχειρείται μια κριτική παρουσίαση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί ως προς την αναγκαιότητα λειτουργίας αυτού του τύπου εκπαίδευσης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Τεχνική Εκπαίδευση:- Γενικές Θεωρήσεις και Μοντέλα Εκπαίδευσης**

### **2.1 Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση: Γενικές Θεωρήσεις**

Ο όρος εκπαίδευση αναφέρεται στην παιδεία, μόρφωση, αρχές και δεξιότητες που παρέχονται μέσα από τη σχολική δομή. Σύμφωνα με την Αθανασούλα- Ρέππα (1999), γενική θεωρείται η εκπαίδευση που είναι προσανατολισμένη στην ανθρωπιστική παιδεία,

στη μόρφωση και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή μέσω της μετάδοσης αξιών και κανόνων και την ενεργοποίηση των ψυχοδιανοητικών του ικανοτήτων. Ως τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση ορίζεται η εκπαίδευση που αποσκοπεί επιπρόσθετα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τεχνικών ικανοτήτων των μαθητών προκειμένου να ασκήσουν ένα επάγγελμα.

Ο όρος επαγγελματική εκπαίδευση αναφέρεται «στην εισαγωγή σε ένα επάγγελμα ή μια ομάδα επαγγελματιών που δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα, με βάση τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους να καταλαμβάνουν μια σταθερή θέση – ρόλο στα πλαίσια της διαδικασίας της παραγωγής που συνιστά το συγκεκριμένο επάγγελμα τους» (Κωτσίκης, 2007, σ.166). Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί ένα εξαιρετικά πολυδιάστατο πεδίο εκπαίδευσης, καθώς στοχεύει τόσο στην πρόσκτηση γενικών γνώσεων, όσο και στην ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Στατιστικής της Unesco (2012, οπ. αναφ. στο OECD, 2016), τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι «εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί προκειμένου οι μαθητευόμενοι να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται ειδικά για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή τέχνη». Τα οργανωμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν ως στόχο να εφοδιάσουν τους εκπαιδευόμενους με όλες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στον εργασιακό χώρο ικανοποιητικά, αποδοτικά, καινοτόμα, αυτόνομα και σε συνεργασία με άλλους (Cedefop, 2013), και να προσαρμοστούν στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον του 21<sup>ου</sup> αιώνα (OECD, 2010).

Επί μεγάλο χρονικό διάστημα τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε πληθώρα ευρωπαϊκών χωρών, η επαγγελματική εκπαίδευση αφορούσε κυρίως το πεδίο της κατάρτισης, την

πρακτική δηλαδή άσκηση στον επαγγελματικό χώρο, την εκμάθηση μιας τέχνης μέσω πρακτικής κοντά σε τεχνικούς - τεχνίτες που είχαν σωρεύσει εμπειρικά τη γνώση (Τσουκαλάς, 1983). Σε αντίθεση με την επαγγελματική εκπαίδευση η οποία στοχεύει να εφοδιάσει τον εκπαιδευόμενο με πληθώρα γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει ευελιξία στον επαγγελματικό χώρο, η επαγγελματική κατάρτιση, η οποία στην πλειοψηφία των χωρών του ΟΟΣΑ προσφέρεται κατά κύριο λόγο μέσω πρακτικής άσκησης (apprenticeship) σε επαγγελματικούς χώρους, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα και σχετικά περιορισμένα εργασιακά πρότυπα και εργασιακές απαιτήσεις. Αυτή η θεμελιώδης διαφοροποίηση βρίσκεται στη βάση των διαφορετικών μοντέλων οργάνωσης και λειτουργίας της ΤΕΕ, τα οποία παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο, και τα οποία σχετίζονται κατά πολύ με το οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν.

## **2.2 Μοντέλα Οργάνωσης και Λειτουργίας της ΤΕΕ**

Η οργανωτική δομή και λειτουργία του εκάστοτε συστήματος Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (και κατάρτισης) συναρτάται πρωτίστως με την διάθρωση της οικονομίας της χώρας, καθώς η ΤΕΕ όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του ατόμου, έτσι ώστε να δύναται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της επαγγελματικής δομής στην οποία πρόκειται να απασχοληθεί. Ο Rauner (2006, οπ. αναφ. στο Brockmann, Clarke & Winch, 2008) διακρίνει τα συστήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε δύο κατηγορίες: α) σε εκείνα που επικεντρώνονται στην εκπαίδευση για μια εργασία (Berufliche Bildung) και β) σε εκείνα που στοχεύουν στην αύξηση των δυνατοτήτων του ατόμου να βρουν εργασία (employability) μέσω φοίτησης σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες και επακόλουθης πιστοποίησης δεξιοτήτων/ γνώσεων. Η υιοθέτηση εκ μέρους της Πολιτείας

συγκεκριμένου μοντέλου ΤΕΕ βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το μοντέλο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, καθώς και τα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής που έχει η ΤΕΕ σε κάθε κράτος. Πιο συγκεκριμένα, τα μοντέλα οργάνωσης και λειτουργίας της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι: α) το αμιγώς σχολικό μοντέλο, β) το δυικό μοντέλο, γ) το ενδοεπιχειρησιακό μοντέλο – apprenticeship schemes και δ) η ταχύρυθμη εκπαίδευση.

### **A) Το Αμιγώς Σχολικό Μοντέλο**

Το αμιγώς σχολικό μοντέλο αποτελεί εξαιρετικά δημοφιλές μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης και συνδυάζει τη θεωρητική μάθηση με την πρακτική άσκηση σε ειδικά διαμορφωμένα εργαστήρια (Εργαστηριακά Κέντρα – Ε.Κ.). Οι Eichhorst, Rodriguez-Planas, Schmidl and Zimmermann (2015) σημειώνουν πως οι κυβερνήσεις προωθούν αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης στα πλαίσια της φιλοσοφίας της ισότητας πρόσβασης των μαθητών στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα καθώς και μαθητές χαμηλότερης επίδοσης δύναται να κινητοποιηθούν πιο ενεργά στα πλαίσια πρακτικών – εργαστηριακών μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Ιακωβίδη (1998) το μοντέλο αυτό παρουσιάζει διάφορα προβλήματα, όπως η παρωχημένη γνώση που παρέχεται στους μαθητές, καθώς οι τεχνολογικές και τεχνικές εξελίξεις δύσκολα μπορούν να συμβαδίσουν με το πρόγραμμα σπουδών. Ένα επιπλέον πρόβλημα μπορεί να αποτελεί το υψηλό κόστος για την ίδρυση και συντήρηση των εργαστηριακών κέντρων, καθώς και η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού. Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης συνήθως συναντάται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και συχνά οδηγεί σε απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, χωρίς να εξασφαλίζει αντίστοιχα υψηλά επίπεδα πρακτικής άσκησης (Greinert, 2002).

Στη χώρα μας, το αμιγώς σχολικό μοντέλο αποτέλεσε το βασικό μοντέλο παροχής ΤΕΕ από σύστασης του Ελληνικού Κράτους, γεγονός που οφείλεται τόσο στην διαμόρφωση και λειτουργία του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική αντίληψη ως το τι συνιστά σημαντική μορφή εκπαίδευσης.

## **B) Το Δυικό Μοντέλο**

Το δυικό μοντέλο, αποτελεί εξαιρετικά δημοφιλή εκπαιδευτική επιλογή στη Γερμανία και σε γερμανόφωνες χώρες (Greinert, 2002 · Ιακωβίδης 1998), συνδυάζοντας τη θεωρητική εκπαίδευση στη σχολική δομή με την πρακτική άσκηση σε τοπικές επιχειρήσεις δημοσίου ή ιδιωτικού συμφέροντος. Ο ρόλος του κράτους είναι κυρίως συντονιστικός και εποπτικός ως προς την τήρηση των κανόνων και των κανονισμών για την ορθή εφαρμογή του συστήματος. Το δυικό μοντέλο, σύμφωνα με τον Brockmann et. al. (2008), είναι ένα ολιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, προσανατολισμένο στην εξασφάλιση μάθησης μέσω της πράξης/ δράσης, που στοχεύει στην ανάπτυξη επαγγελματικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι- μαθητές εργάζονται κατά μέσο όρο τρεις με τέσσερις μέρες σε μια επιχείρηση και μια με δύο ημέρες λαμβάνουν θεωρητικές γνώσεις στη σχολική δομή. Πρέπει να τονιστεί ότι στις χώρες που εφαρμόζεται, το δυικό μοντέλο συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της αγοράς για εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ προκύπτουν σοβαρές δυσκολίες εφαρμογής του σε περιόδους οικονομικής ύφεσης. Επιπλέον, η μεγάλη έμφαση που αποδίδεται στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων σε επιχειρήσεις δημιουργεί σημαντικά προβλήματα σε σχέση με την εκπαιδευτική τους διαδρομή (Greinert, 2002), καθώς λειτουργεί περιοριστικά τόσο αναφορικά με την πορεία τους προς την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και ως προς την πρόσβαση τους σε δομές ανώτατης εκπαίδευσης.

### **Γ) Το Ενδοεπιχειρησιακό μοντέλο- Apprenticeship**

Η πρακτική άσκηση στα πλαίσια εταιρειών αποτελεί ένα εξαιρετικά δημοφιλές μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Eichhorst et. al., 2015). Το ενδοεπιχειρησιακό μοντέλο τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης λειτουργεί στα πλαίσια μεγάλων - κατά κύριο λόγο βιομηχανικών - επιχειρήσεων οι οποίες μπορούν να στηρίξουν την ίδρυση και λειτουργία μιας σχολής κατάρτισης, υπό την εποπτεία κυρίως συνδικάτων, τεχνικών επαγγελματικών επιμελητηρίων και κατ' επέκταση της πολιτείας. Η εξάσκηση γίνεται μέσα στις παραγωγικές μονάδες της επιχείρησης, ενώ η λειτουργία του συγκεκριμένου μοντέλου συνδέεται άμεσα με τα επίπεδα βιομηχανικής ανάπτυξης της χώρας. Παράδειγμα εφαρμογής του ενδοεπιχειρησιακού μοντέλου τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελούσαν οι σχολές που λειτουργούσαν στη Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού (ΔΕΗ) κατά τις δεκαετίες 1960-1980 (Ιακωβίδης, 1998), ενώ το σύστημα πρακτικής άσκησης του ΟΑΕΔ έχει ενσωματώσει πολλά χαρακτηριστικά του.

### **Δ) Το Μοντέλο Ταχύρρυθμης Εκπαίδευσης**

Τέλος, το μοντέλο ταχύρρυθμης εκπαίδευσης αναφέρεται στην συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Ιακωβίδης, 1998 · OECD, 2017) καθώς οι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και άνεργοι που αποκτούν περαιτέρω εξειδίκευση σε τομέα που έχουν ήδη εκπαιδευτεί/ σπουδάσει, ή επιθυμούν την εκ νέου εξειδίκευση τους σε διαφορετικό εργασιακό πεδίο. Επιβλέπεται κυρίως από ενώσεις ή οργανισμούς εργατικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ποικίλει σε διάρκεια, μορφή και στόχευση και αποσκοπεί στην διεύρυνση τεχνικών γνώσεων ή στον επανακαθορισμό κάποιων αντικειμένων που εξελίσσονται ραγδαία σε τεχνολογικό επίπεδο.

Τα ανωτέρω μοντέλα/συστήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αναπτύχθηκαν και λειτουργούν ανάλογα με τις οικονομικές και τις γεωπολιτικές συνθήκες της εκάστοτε χώρας. Για παράδειγμα στη Γερμανία υφίσταται μια πλειάδα δομών και εκπαιδευτικών διαδρομών στο πλαίσιο της ΤΕΕ (Cedefop, 2017). Στην Ελλάδα κυρίαρχο μοντέλο για την παροχή τεχνικής εκπαίδευσης είναι το αμιγώς σχολικό μοντέλο, ενώ το δυικό μοντέλο έχει υιοθετηθεί από δομές του Υπουργείου Εργασίας και πιο συγκεκριμένα του ΟΑΕΔ, οδηγώντας σε πιστοποίηση προσόντων κατώτερης κλίμακας σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παιδούση, 2016). Η αναγκαιότητα για τη λειτουργία δομών ΤΕΕ και την υιοθέτηση ενός μοντέλου εκπαίδευσης έχει δικαιολογηθεί βάση συγκεκριμένων θεωριών, όπως συνοπτικά παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

### **2.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για την αναγκαιότητα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κριτική ανάλυση**

Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης, οργάνωσης και λειτουργίας ενός συστήματος Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εξελίχθηκε ταυτόχρονα με την αναδιαμόρφωση της οικονομίας λόγω της εκβιομηχάνισής της, με την επακόλουθη διαμόρφωση οικονομικών συνεργασιών και ενώσεων που άσκησαν επιρροή στο σχηματισμό και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999 · Παύλου, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, διατυπώθηκαν συγκεκριμένες θεωρίες που αποσκοπούν στην θεωρητική επεξήγηση της αναγκαιότητας της λειτουργίας συστημάτων ΤΕΕ, όπως η θεωρία ελέγχου των τάξεων, η τεχνολειτουργική θεωρία, η θεωρία της ενσωμάτωσης, η θεωρία της νομιμοποίησης, καθώς και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

## **A) Η Θεωρία Ελέγχου των Τάξεων**

Η θεωρία ελέγχου των τάξεων, αξιοποιώντας τη μαρξιστική και νεομαρξιστική θεώρηση για την εργασία και το κεφάλαιο, αντιμετωπίζει την εργασία, μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα, ως ένα προϊόν ανταλλαγής ανάμεσα στους κατέχοντες κεφάλαιο και τους εργαζόμενους. Ο Ιακωβίδης (1998) αναφέρει πως η θεωρία ελέγχου των τάξεων υποστηρίζει την αναγκαιότητα της ΤΕΕ με καθαρά οικονομική στόχευση και πιο συγκεκριμένα τη μεγιστοποίηση της υπεραξίας της εργασίας προς όφελος των εργοδοτών. Στηρίζεται στην αποδοχή πως το σχολείο λειτουργεί ως κυρίαρχο μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής (Φραγκουδάκη, 1985) και διατήρησης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο προετοιμάζει τα άτομα να γεμίσουν συγκεκριμένες θέσεις στις καπιταλιστικές ιεραρχίες (Bowles and Gintis, 1976 οπ. αναφ. στο Bills, 2003). Υπό το πρίσμα της θεωρίας του ελέγχου των τάξεων, η ΤΕΕ ως τύπος εκπαίδευσης, στοχεύει στην διαμόρφωση και εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού με περιορισμένη γενική, θεωρητική μόρφωση- παιδεία. Ως αποτέλεσμα, η φτηνή και σχετικά σύντομη εκπαίδευση δεν οδηγεί στην αλλαγή της κοινωνικής θέσης του ατόμου, αντίθετα λειτουργεί υπέρ της οριοθέτησης και περιορισμού του σε μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη. Επιπλέον σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία επιτυγχάνεται η άμβλυνση κοινωνικών συγκρούσεων, καθώς περιορίζεται η δυνατότητα εκπαίδευσης και κοινωνικής κινητικότητας των μελών της εργατικής τάξης (Κωτσίκης, 2002).

## **B) Η Τεχνολειτουργική Θεωρία (technical- functional) –αναγκαιότητα δημιουργίας επαγγελματιών**

Η τεχνολειτουργική (technical-functional) θεωρία αναλύει την οργάνωση και λειτουργία των δομών της ΤΕΕ σε συνάρτηση με την υφιστάμενη οικονομική κατάσταση της χώρας, καθώς και τις διαφοροποιημένες ανάγκες που προκύπτουν βάση του τύπου



οικονομικής ανάπτυξης που υφίσταται. Πιο συγκεκριμένα, η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη τα τελευταία εκατό χρόνια έκανε πιο έντονη την ανάγκη εξειδίκευσης εργατικού δυναμικού, αρχικά σε συγκεκριμένα βιομηχανικά πεδία και εν συνεχεία σε ευρύτερα τεχνικά- τεχνολογικά πεδία (Κωτσίκης, 2007). Η δημιουργία νέων επαγγελμάτων, και επαγγελματιών με διευρυμένες δεξιότητες, καθώς και η συνεχής μεταβολή των παραγόμενων προϊόντων από τις επιχειρήσεις προκειμένου να εξασφαλίσουν την οικονομική τους επιβίωση οδηγεί στην αναγκαιότητα εκπαίδευσης του προσωπικού και συστηματικής εκμάθησης ενός επαγγέλματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις δομές της ΤΕΕ. Η τεχνολειτουργική θεώρηση για την αναγκαιότητα της ΤΕΕ αντανακλά κατά πολύ τη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία μέσα στην οποία καλούνται να λειτουργήσουν και να επιβιώσουν οι εργαζόμενοι. Η τεχνολειτουργική θεωρία αποτέλεσε τη βασική θεώρηση για το σχεδιασμό του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος ειδικά τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Ιακωβίδης, 1998).

### **Γ) Η Θεωρία της Ενσωμάτωσης**

Η θεωρία της ενσωμάτωσης σχετίζεται με το φαινόμενο της οικονομικής μετανάστευσης το οποίο εντάθηκε ιδιαίτερα μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, καθώς πλειάδα ατόμων επέλεξαν να μεταναστεύσουν προς τις πιο ανεπτυγμένες βιομηχανικές περιοχές της Βόρειας Ευρώπης, της Αμερικής ή της Αυστραλίας για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Σύμφωνα με τον Ιακωβίδη (1998) το επάγγελμα και η συγκεκριμένη απασχόληση εκλαμβάνεται ως παράγοντας κοινωνικής σταθερότητας από το κράτος υποδοχής. Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Σχολεία και Σχολές αποτέλεσαν ένα πρόσφορο τύπο σχολείου για την αρχική ένταξη των παιδιών μεταναστών σε χώρες με έντονη βιομηχανική ανάπτυξη με στόχο να αφομοιωθούν στο οικονομικό και παραγωγικό

σύστημα (Κωτσίκης, 2002). Οι σχολικές αυτές δομές ενίσχυσαν την άμβλυνση κοινωνικών εντάσεων και ανισοτήτων με την ένταξη παιδιών μεταναστών στο δυναμικό τους, ενώ οδήγησαν στην απόκτηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων από το μαθητικό δυναμικό, στοιχεία απαραίτητα για την μετέπειτα ένταξη στο ενεργό εργατικό δυναμικό της χώρας υποδοχής.

#### **Δ) Η Θεωρία της Νομιμοποίησης**

Η θεωρία της νομιμοποίησης συνδέει τη σκοπιμότητα ύπαρξης της ΤΕΕ με το κοινωνικό ρόλο που καλείται να παίξει η εκπαίδευση (Κωτσίκης, 2007). Αναλυτικότερα, η επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει σε ένα ρεαλιστικό κοινωνικό επίπεδο υιοθετώντας ρεαλιστικούς εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σύμφωνα με τον Κωτσίκη (2002) η εξειδικευμένη εργασία-αποτέλεσμα της εκπαίδευσης σε δομές της ΤΕΕ- δημιουργεί ένα κεφάλαιο το οποίο είναι ευεργετικό, όχι μόνο για τον εργοδότη αλλά και για τον ίδιο τον εργαζόμενο, καθώς οδηγεί σε καλύτερες συνθήκες εργασίας και καλύτερη αμοιβή. Η θεωρία της νομιμοποίησης συνδέεται άμεσα με τη δομολειτουργική ιδιότητα της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1979, 1985) με την ύπαρξη της ΤΕΕ να οδηγεί στην συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, την άμβλυνση των αντιθέσεων και τη συντήρηση του κοινωνικού ιστού.

#### **Ε) Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου**

Η θεωρία με τη μεγαλύτερη επιρροή αναφορικά με την αναγκαιότητα της λειτουργίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Bills, 2003 · Brown, 2003 · Shavit & Müller, 2000), είναι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital theory). Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει τις ρίζες της στην νεοφιλελεύθερη πολιτική

(Robeyns, 2006), η οποία κυριάρχησε μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο, καθώς τα κράτη επιδόθηκαν σε μια προσπάθεια αύξησης του διαθέσιμου ανθρωπίνου κεφαλαίου προκειμένου να επιτευχθεί η οικονομική ανάπτυξη του κράτους. Ο Theodore W. Schultz, ως εκφραστής της νεοκλασικής προσέγγισης, υποστήριξε πως η ανάπτυξη, αλλά και η ίδια η επιβίωση των εθνών ανά τον κόσμο «εξαρτάται από την ορθή και αποτελεσματική χρήση των διανοητικών πηγών πλούτου, του ανθρωπίνου κεφαλαίου που διαθέτει η κάθε χώρα» (Φραγκουδάκη 1985, σ. 24). Ως ανθρώπινο κεφάλαιο ορίζονται όλες οι ικανότητες και δεξιότητες ενός ατόμου, ή ομάδας που έχουν οικονομική αξία (Schultz, 1961). Ειδικότερα, «η κεντρική διάσταση στην έννοια του ανθρωπίνου κεφαλαίου αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που ενσωματώνονται στους ανθρώπους και συσσωρεύονται μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εμπειρίας και οι οποίες είναι χρήσιμες στην παραγωγή αγαθών, υπηρεσιών και περαιτέρω γνώσης» (De la Fuente and Ciccone, 2002, σ. 7).

Η αύξηση του πλούτου μιας χώρας μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας βρίσκεται στη βάση του σχεδιασμού και της λειτουργίας δομών επαγγελματικής εκπαίδευσης (Little, 2003 · McGrath, 2012). Συγκεκριμένα, η λειτουργία δομών ΤΕΕ στηρίζεται στο δεδομένο πως η εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή επένδυσης και οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται πως η καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων οδηγεί στην αύξηση της απασχολησιμότητας του ατόμου. Μεγαλύτερες επενδύσεις στην εκπαίδευση οδηγούν στην δημιουργία ικανότερου εργατικού δυναμικού και κατ' επέκταση στην αύξηση του πλούτου της χώρας. Η εκπαίδευση αποτελεί μια επένδυση πόρων για την οικονομική ανάπτυξη, και σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο αποτελεί το φορέα πραγμάτωσης της επενδυτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο,

ανάλογα με τις αλλαγές στις οικονομικές ανάγκες που προκύπτουν, καλείται να διεκπεραιώσει λειτουργίες επιλογής και εκπαίδευσης του ανθρώπινου προσωπικού (Meighan, 1981 οπ. αναφ. στο Sever, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα επομένως, η εκπαίδευση αποτελεί μοχλό οικονομικής ανάπτυξης, ενώ ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η επιλογή πεδίων ειδίκευσης γίνεται με γνώμονα το οικονομικό περιβάλλον και τον οικονομικό ανταγωνισμό της εκάστοτε χρονικής περιόδου.

Σύμφωνα με τους Ashton & Green (1996) μέσω της ευρύτερης υιοθέτησης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου από κρατικούς, και υπερεθνικούς οργανισμούς, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση της πλειοψηφίας του εργατικού δυναμικού τίθεται για πρώτη φορά στο κέντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και αντιμετωπίζεται ως πυλώνας οικονομικής μεγέθυνσης. Επιπλέον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετωπίζεται ως πολύτιμο εργαλείο για τους εργοδότες, και ως εργαλείο εξασφάλισης απασχολησιμότητας, υψηλότερου εισοδήματος και εργασιακής ικανοποίησης και αυτοπραγμάτωσης του ατόμου (Shavit & Müller, 2000).

Η βασικότερη κριτική προς τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αφορά την κατηγοριοποίηση των ατόμων βάση της επιλογής φοίτησης τους σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες, με την επακόλουθη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Σύμφωνα με τον Baptiste (2001) είναι απίθανη η εξάλειψη κοινωνικών ή άλλων ανισοτήτων, καθώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι απολιτικές και ατομιστικές. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας οι υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες δεν αντιμετωπίζονται ως άδικες, αλλά ως φυσικό και αναπόφευκτο αποτέλεσμα μιας ανταγωνιστικής και ελεύθερης αγοράς μέσα στην οποία το άτομο αποτυγχάνει να βελτιώσει την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση,

λόγω δικής του έλλειψης σε προσόντα ή σε επένδυση στην εκπαίδευση (Brown, 2003). Το σύστημα θεωρητικά παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα επιτυχίας και κοινωνικής ανέλιξης. Έγκειται επομένως στο ίδιο το άτομο με δική του ευθύνη να αξιοποιήσει τις δυνατότητες και τις επιλογές που του δίδονται, ενώ η σχολική αποτυχία εξηγείται ως αποτέλεσμα της έλλειψης αξίας από το άτομο και όχι σε συνάρτηση με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες βρίσκεται και λειτουργεί.

Μια άλλη κριτική προς τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η έλλειψη κοινά αποδεκτών οικονομικών δεικτών που να αποδεικνύουν τη γραμμική σχέση μεταξύ της επένδυσης στην εκπαίδευση και της αύξησης του μετρήσιμου πλούτου μιας χώρας (Τσακίρη, 2018). Το χάσμα που υφίσταται ανάμεσα στην υπερπληθώρα πτυχιούχων και της ανυπαρξίας ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας που υποτίθεται ότι διασφαλίζεται μέσα από τη διαδικασία απόκτησης πτυχίου, αποτελεί μια επιπλέον αιτία για κριτική προς τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, μια θεωρία που συνεχίζει ωστόσο να «κατέχει πρωτεύουσα θέση στο θεσμικό λόγο που καθορίζει λογικές ανάπτυξης και το πλαίσιο λειτουργίας του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος» (Τσακίρη, 2018, σ. 131).

Στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης η αξία της εκπαίδευσης και η επιλογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδρομής του ατόμου αντιμετωπίζεται σαν μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία εξαρτάται άμεσα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του. Σύμφωνα με τους Buckmann και Park (2009) παιδιά υψηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου είναι πιο πιθανό να φοιτήσουν σε σχολεία με ακαδημαϊκό προσανατολισμό. Η επιλογή του τύπου μονάδας φοίτησης (γενική ή επαγγελματική) συνδέεται με τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις περί εκπαίδευσης του οικογενειακού περιβάλλοντος και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση επαγγελματικών και εκπαιδευτικών

προσδοκιών του μαθητή (Buchmann and Dalton, 2002 · Buchmann and Park, 2009), παράμετροι που συζητούνται πιο αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

## **2.4. Παράγοντες σχολικής επιλογής και κοινωνική διαστρωμάτωση**

Η κοινωνική προέλευση του μαθητή, η διάθεση οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση του, καθώς και η κυρίαρχη άποψη για την αξία της εκπαίδευσης, επηρεάζουν τη σχολική επιλογή και την εκπαιδευτική διαδρομή του ατόμου (OECD, 2017), και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση των κοινωνικών στρωμάτων, και την εξάλειψη ή μη των κοινωνικών αδικιών. Πιο συγκεκριμένα ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu αναφέρθηκε σε τρεις μορφές κεφαλαίου που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία του ατόμου, το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό (Bourdieu, 1977 · Bourdieu and Passeron 1990), έννοιες που παρουσιάζονται συνοπτικά στην επόμενη ενότητα.

### **2.4.1 Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο**

Το οικονομικό κεφάλαιο είναι τα χρήματα, η περιουσία και άλλα υλικά αγαθά που κατέχει η οικογένεια του μαθητή και κατ' επέκταση ο ίδιος. Η έννοια του οικονομικού κεφαλαίου συνδέεται με τη μαρξιστική φιλοσοφία, και αναφέρεται σε όλα τα υλικά αγαθά που άμεσα ή έμμεσα μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την απώτερη επιτυχή κοινωνική πορεία του ατόμου. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στην νομιμοποιημένη γνώση που υφίσταται στο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο επιτρέπει στους γονείς και τα παιδιά να εξασφαλίσουν τα πλεονεκτήματα που προσδίδονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, αντανακλώντας την εσωτερίκευση της συμπεριφοράς, τη γνώση, τις δεξιότητες και τις συνήθειες που αποκτώνται από το

υποκείμενο στη διάρκεια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, με τελικό αποτέλεσμα τη διατήρηση ή βελτίωση του κοινωνικού του status μέσω της αξιοποίησης του συγκεκριμένου τύπου κεφαλαίου (Dika and Singh, 2002). Το πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι ενσωματωμένο (embodied) στο οικογενειακό υπόβαθρο, αποκτάται και ενσωματώνεται στην πορεία από το ίδιο το άτομο και συνδέεται άμεσα με την οικογενειακή προέλευση του, το χρόνο ενασχόλησης των γονιών, την διάπλαση στάσεων, δεξιοτήτων και γενικότερων πνευματικών στοιχείων και αξιών που αποκτά το άτομο στο οικογενειακό πλαίσιο (Bourdieu, 1976 · Bourdieu, 1986). Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, οι προτιμήσεις, οι στάσεις και αξίες τους, στοιχεία που διαμορφώνουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, επηρεάζουν σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση τις εκπαιδευτικές και σχολικές επιλογές των παιδιών, τις προσδοκίες για την εκπαιδευτική τους διαδρομή και την σχολική τους επίδοση (Bourdieu, 1986; Bourdieu and Passeron, 1990; Coleman et al., 1966; Bernstein, 1975; Banks, 1976; Coleman, 1980; Mortimer & Finch, 1996 οπ. αναφ στο Gouvias and Vitsilakis - Soroniatis, 2005).

Πέραν των οικονομικών δυνατοτήτων και του πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτει η οικογένεια, εξαιρετική σημασία στην εκπαιδευτική διαδρομή του μαθητή και στην χάραξη της επαγγελματικής του πορείας παίζει και το κοινωνικό κεφάλαιο.

Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στις κοινωνικές διασυνδέσεις και επαφές του ατόμου και της οικογένειάς του, οι οποίες μπορούν να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά υψηλής αποδοχής και αξίας (Bourdieu, 1986, 1990; Coleman, 1988; Putnam, 1993, 1995, 2000 οπ. αναφ. στο Vryonides, 2007 · Sullivan, 2008). Η κοινωνική θέση της οικογένειας αποτελεί τη βασική πηγή του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς αυτό «είναι το σύνολο των πραγματικών ή πιθανών πηγών που συνδέονται για την κατοχή ενός ανθεκτικού δικτύου από περισσότερο ή λιγότερο καθιερωμένες σχέσεις κοινής γνώσης και αναγνώρισης» (Bourdieu, 1986, σ. 248). Το κοινωνικό κεφάλαιο συνδέεται

άμεσα με την κοινωνική προέλευση-τάξη της οικογένειας του μαθητή, με την ανώτερη αστική τάξη να κατέχει κατ' εξοχήν υψηλότερο κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986). Το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να διασφαλίσει την κοινωνική ανέλιξη, αλλά και τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής θέσης. Επιπλέον, οι προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους, αλλά και το ποσοστό εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους αποτελούν κεντρικούς δείκτες κοινωνικού κεφαλαίου μέσα στην οικογένεια (Coleman, 1988, οπ. αναφ. στο Buckman and Dalton, 2002). Η διασύνδεση της κοινωνικοοικονομικής θέσης του ατόμου σε σχέση με την εκπαιδευτική του διαδρομή έχει μελετηθεί εκτενώς στην διεθνή βιβλιογραφία (Reay et al. 2005; Schulz 2005 · Konstantopoulos 2006; Duru-Bellat, Kieffer, and Reimer 2008; Reimer and Pollack 2010 οπ.αναφ. στο Gounias, Katsis and Limakoroulou, 2012). Το κοινωνικό κεφάλαιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδρομής του ατόμου (Dika and Singh 2002; Perna and Titus 2005; Pichler and Wallace 2009 οπ. αναφ. στο Chesters and Smith, 2015), με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό να αποτελεί την επιλογή των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση επιλογή των μαθητών χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως εκτός από τις διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές διαδρομές παιδιών διαφορετικών τάξεων παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές διαδρομές και ανάμεσα σε μαθητές κοινού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι αποτέλεσμα της επίδρασης άλλων παραγόντων στην επιλογή εκπαιδευτικής διαδρομής, και της αλληλεπίδρασης του οικογενειακού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του ατόμου με άλλους παράγοντες όπως α) το φύλο, β) τη φυλετική ή εθνική τους προέλευση και γ) τη γεωγραφική θέση



του σχολείου (Duru- Bellat, 2006 οπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2018 · Gil-Flores, Padilla-Carmona and Suarez-Ortega, 2011 · Μουσταΐρας, 2004).

Οι προσδοκίες του ατόμου από την εκπαιδευτική διαδρομή του διαμορφώνονται βάση της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ρητορικής και της κοινωνικής παραδοχής για την αξία της επένδυσης στην εκπαίδευση -την αύξηση του μορφωτικού και κατ' επέκταση του ανθρώπινου κεφαλαίου του ατόμου μέσα σε ένα «αποδοτικό» οργανισμό, το σχολικό οργανισμό. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, συζητείται εκτενώς στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης η έννοια του εκπαιδευτικού πληθωρισμού και κατά πόσο η διεύρυνση του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου έχει ανταποδοτικό χαρακτήρα σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή όχι.

Η βασική εκπαιδευτική ρητορική στις χώρες του Δυτικού Κόσμου μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο είναι εκείνη της αύξησης της παραμονής των ατόμων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Duru-Bellat, 2006). Αυτή η ρητορική ήταν απόρροια των οικονομικών συνιστωσών και των οικονομικών απαιτήσεων που υφίστατο μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, με την εκπαίδευση να λειτουργεί σαν εργαλείο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας για αρκετά μέλη της εργατικής τάξης με «τεράστια αύξηση των σπουδαστών και των διπλωματούχων» (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 58).

Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στη δημιουργία της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης (knowledge-based society) με εργαζόμενους που θα έχουν τη δυνατότητα κινητικότητας και ευρύτερης κατανόησης της εργασιακής διαδικασίας και διαχείρισης προκλήσεων (Brockman et. al., 2008). Στη σύγχρονη κοινωνία ωστόσο παρατηρείται από τη μια πλευρά να προάγεται η βασική εκπαιδευτική ρητορική περί αποδοτικότητας, ισότητας και κοινωνικής συνοχής και από την άλλη να διαμορφώνεται μια πληθώρα υπέρ- εκπαιδευμένων ατόμων που δυσκολεύονται να «εξαργυρώσουν» τα

διαπιστευτήρια τους σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Duru-Bellat, 2016 · Brown, 2003). Όπως αναφέρει ο Brown (2003) οι κυβερνήσεις προάγουν τη ρητορική ότι «η μάθηση είναι κέρδος» αρνούμενες να δεχθούν ότι ο εκπαιδευτικός πληθωρισμός έχει οδηγήσει σε μείωση της διαπραγματευτικής δύναμης των διαπιστευτηρίων και σε ανούσιο ανταγωνισμό, με την αγορά εργασίας να «επιχειρεί την προσαρμογή της έναντι αυτού του φαινομένου» (Τσακίρη, 2018, σ. 130), λειτουργώντας εκβιαστικά απέναντι στη πληθώρα πτυχιούχων ως προς την αμοιβή και τις συνθήκες εργασίας τους. Αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού πληθωρισμού είναι η υποβάθμιση της αξίας των διαπιστευτηρίων στην αγορά εργασίας, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι οι κοινωνικές φιλοδοξίες των ατόμων για κοινωνική κινητικότητα και καταξίωση παραμένουν αμετάβλητες (Duru-Bellat, 2006). Όπως αναφέρει η Τσακίρη (2018) η επιμήκυνση της παραμονής των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αποκτήσουν ολοένα και περισσότερα διαπιστευτήρια αντιμετωπίζεται από γονείς και μαθητές σαν ένα είδος κοινωνικής προστασίας της επαγγελματικής ζωής μεσοπρόθεσμα, ενώ βραχυπρόθεσμα λειτουργεί προστατευτικά, κρατώντας τους μαθητές έξω από το πλέγμα της ανεργίας για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Το φαινόμενο του εκπαιδευτικού πληθωρισμού αποτελεί αντανάκλαση των κοινωνικόοικονομικών μεταβολών που επιτελούνται στη σύγχρονη κοινωνία, με την διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για την χρησιμότητα των διαπιστευτηρίων που αποκτούν στην ΤΕΕ να αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης, όπως θα συζητηθεί και στην επόμενη ενότητα, ειδικά δε αν λάβουμε υπόψη την αρνητική αντιμετώπιση των δομών της ΤΕΕ σε κοινωνικό επίπεδο.

## 2.5. Κοινωνική αποδοχή της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Η κοινωνική αποδοχή ή η απόρριψη ενός εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλά τις κυρίαρχες στάσεις και αξίες ανά χρονική περίοδο. Η στάση προσδιορίζεται ως ένα σύστημα αξιών το οποίο έχει αποκτηθεί μέσω μάθησης σε ποικίλα και διαφορετικά περιβάλλοντα και βάση του οποίου το άτομο προσανατολίζεται στην κοινωνία (Debesse & Mialert, 1980 οπ. αναφ. στο Κόκκος, 1991). Οι αξίες σύμφωνα με τους Borg, Dobewall και Aavik (2016) αποτελούν την επινοήση των επιθυμητών, στα υποκείμενα, πραγμάτων και επηρεάζουν τον τρόπο δράσης, αντίληψης και αξιολόγησης του εκάστοτε αποτελέσματος. Το σχολείο βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με την κοινωνία, αλλά και με την εκάστοτε εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με τον Κόκκο (1991) το σχολείο έχει δύο λειτουργίες την κοινωνικοποιητική και την επιλεκτική. Η πρώτη λειτουργία, η κοινωνικοποιητική, αναφέρεται στις διαδικασίες που στοχεύουν στη διαμόρφωση, εμπέδωση και αποδοχή εκ μέρους των μαθητών στάσεων και αξιών που θα οδηγήσουν στην κοινωνική τους ενσωμάτωση. Η δεύτερη λειτουργία, η επιλεκτική, αναφέρεται στη διαδικασία επιλογής των μαθητών μέσα από διάφορες διαδικασίες και μηχανισμούς, στις διαστρωματωμένες βαθμίδες κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

Δεδομένων των δύο λειτουργιών της εκπαίδευσης, οι δύο παγιωμένες, παγκοσμίως εκπαιδευτικές διαδρομές είναι εκείνη της γενικής- ακαδημαϊκής παιδείας, και εκείνη της τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η φοίτηση στην ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης αποτελεί πιο δημοφιλή εκπαιδευτική επιλογή, συγκριτικά με την φοίτηση σε δομές τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, στη πλειονότητα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα η φοίτηση σε δομές γενικής εκπαίδευσης ανέρχεται σε ποσοστό 52,7% (European Commission, 2017). Σημειώνεται πως κατά τη χρονική περίοδο 2013-2015 παρατηρήθηκε

πανευρωπαϊκά μείωση των μαθητών που επέλεξαν την επαγγελματική εκπαίδευση κατά 1,7 ποσοστιαίες μονάδες (European Commission, 2017, σ. 65 · Cedefop, 2017). Σε επίπεδο ΟΟΣΑ, καταγράφεται μια ανάλογη εικόνα με τα Λύκεια που προσφέρουν γενική εκπαίδευση να είναι πιο δημοφιλή, καθώς σε αυτά φοιτά το 37% των νέων 15-19 ετών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό φοίτησης σε δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης ανέρχεται στο 25% (OECD, 2017). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως υπάρχουν και εξαιρέσεις στο συγκεκριμένο κανόνα και πιο συγκεκριμένα σε χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, τη Γερμανία και την Ελβετία, όπου η φοίτηση σε δομές ΤΕΕ είναι διαχρονικά δημοφιλής επιλογή, απόρροια συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών (Brown, 2003 · Chesters and Smith, 2015 · Kerckhoff, 2001 · Masdonati, Lamamra and Jordan, 2010).

Η έλλειψη ελκυστικότητας της ΤΕΕ και κατ' επέκταση το χαμηλό κοινωνικό της κύρος, τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και διεθνώς αποτελεί ένα διαχρονικό πρόβλημα που έχει ανακύψει ήδη από τη δεκαετία του 1950. Σύμφωνα με την μελέτη του Benavot (1983), η οποία βασίστηκε στα στοιχεία εγγραφής μαθητών σε δομές της ΤΕΕ βάση των αρχείων της Unesco, η φοίτηση στην ΤΕΕ διεθνώς κυμάνθηκε από 24.2% το 1950 σε 16.5% το 1975. Αυτή η εικόνα αντανακλά την κυρίαρχη κοινωνική άποψη σε διεθνές επίπεδο, πως οι δομές της γενικής εκπαίδευσης είναι ιεραρχικά υψηλότερες σε σχέση με τις δομές της ΤΕΕ (Allmendinger, 1989 οπ. αναφ. στο Bol and Van De Werfhorst, 2013), ενώ στις ΗΠΑ έχει συζητηθεί έντονα το ερώτημα κατά πόσο η ΤΕΕ πρέπει να είναι μέρος της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται ακριβός τύπος εκπαίδευσης με αμφίβολα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Jacobs and Grubb, 2003).

Οι λόγοι για το χαμηλό κύρος της τεχνικής εκπαίδευσης που έχουν καταγραφεί βάση ερευνών στη βιβλιογραφία συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- μικρότερης έκτασης αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται σε χαμηλότερης επίδοσης μαθητές (Gamoran, 1985, Oakes, 1985 οπ. αναφ. στο Arum and Shavit, 1995).
- μείωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών λόγω του γενικευμένα χαμηλού μαθησιακού επιπέδου στα επαγγελματικά λύκεια (Coleman et al., 1966 · Hallinan and Williams 1990)
- η ομαδοποίηση των μαθητών σε χαμηλότερης επίδοσης ομάδες σηματοδοτεί την μείωση του επιπέδου εκτίμησης της «αξίας» (merit) και των μελλοντικών προσδοκιών τους (Shavit and Williams 1985)
- απλούστευση της ύλης ώστε να ανταποκρίνεται στο χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, γεγονός που επιφέρει μείωση του όγκου των γνώσεων που λαμβάνουν και κατ' επέκταση αρνητική κοινωνική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στην TEE (Oakes, 1985 οπ. αναφ. στο Arum and Shavit, 1995)
- αναλυτικό πρόγραμμα που δεν είναι σχεδιασμένο για την προετοιμασία των μαθητών για συνέχιση των σπουδών τους στην ανώτερη βαθμίδα (Shavit and Williams 1985)
- η άποψη πως αποτελεί ένα αναχρονιστικό και μεροληπτικό τύπο εκπαίδευσης που οδηγεί σε διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Adler, 1983 · Goodland 1984 · Oakes, 1985)
- η έλλειψη συστηματικής οργάνωσης και σχεδιασμού εκ μέρους των κυβερνήσεων, η έλλειψη δέσμευσης προς μια αποδοτική κατάρτιση των εργαζομένων με ενεργή εμπλοκή και επένδυση των εργοδοτών και η έλλειψη συνοχής στα εκπαιδευτικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Green, 1999 · Hyland and Winch, 2007).

Αναφορικά με την επαγγελματική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο πρέπει να σημειωθεί πως παρόλο που η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της είναι σημαντική, δεν χάρει ανάλογης κοινωνικής αναγνώρισης (Κωτσίκης, 2007). Παραμένει διαχρονικά περιθωριοποιημένη σε σχέση με την κυρίαρχη εκπαιδευτική επιλογή της γενικής εκπαίδευσης, επιλογή που έχει συνδεθεί με την δυνατότητα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση (Billett, 2014 · Patriniotis, 1997 · OECD, 2010). Η ΤΕΕ ήταν και παραμένει «μια δευτερεύουσα εκπαιδευτική διαδρομή με περιορισμένα ποσοστά συμμετοχής σε αυτήν» (Παϊδούση, 2016, σ. 6), μια εκπαιδευτική διαδρομή που δεν έχει το γόητρο και την αποδοχή της γενικής εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας 2008, 2011). Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα μόνο το 33,1% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της ανώτερης δευτεροβάθμιας βαθμίδας επιλέγει την ΤΕΕ. Επιπρόσθετα η ΤΕΕ δεν αποτελεί βασική επιλογή για τα κορίτσια (26,1%), ποσοστό εξαιρετικά χαμηλό συγκριτικά με το 50,4% των κοριτσιών που επιλέγουν τη φοίτηση τους σε δομές ΤΕΕ σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Cedefop, 2017). Τα πιο δημοφιλή προγράμματα στην ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι όσα σχετίζονται με τη μηχανολογία και τις κατασκευές με ποσοστό 33%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό το 2015 στην Ελλάδα φτάνει το 49%, με δεύτερο πιο δημοφιλή τομέα φοίτησης στην Ελλάδα, τον τομέα διοίκησης επιχειρήσεων με 17% (European Commission, 2017 · OECD, 2017).

Οι λόγοι για τα χαμηλά ποσοστά εγγραφής στην ΤΕΕ είναι πολλαπλοί. Η επαγγελματική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο ήδη από την σύσταση του Πρώτου Ελληνικού Κράτους αποκτά δευτερεύουσα και υποδεέστερη θέση σε σχέση με τη κλασική παιδεία, γεγονός που αποδίδεται στην Βαυαρική επιρροή, αλλά και την περιφρόνηση προς τη τεχνική και χειρωνακτική εργασία (Καρατζόγιαννης και Πανταζή,

2014). Όπως αναφέρει ο Τσουκαλάς (1983) στη σχετική του μελέτη, χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τη σύσταση του Ελληνικού Κράτους έως και το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου είναι η κατακόρυφη αύξηση μαθητών που συνεχίζουν τη φοίτηση τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό συνδέεται άμεσα με το φαινόμενο της αγροτικής εξόδου, της κοινωνικής συνθήκης μετάβασης σε ένα άλλο επαγγελματικό πεδίο που δεν συμπεριλαμβάνει την αγροτική και κατ' επέκταση τη χειρωνακτική εργασία, με την επακόλουθη μετάβαση από την αγροτική κοινωνική τάξη στην μικρό- αστική τάξη. Στο πλαίσιο του νεοσύστατου ελληνικού κράτους επομένως «η δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτούργησε, γενικά, σαν αληθινό εφαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας» (Τσουκαλάς, 1983, σ. 429). Η υπερεκτίμηση που προσδόθηκε στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση εκ μέρους της ευρύτερης μάζας της ελληνικής κοινωνίας προκάλεσε τόσο το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης, με την ταυτόχρονη υποτίμηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Koulaidis, Dimopoulos, Tsatsaroni & Katsis, 2006) η οποία διαχρονικά παρέμεινε «ο φτωχός συγγενής της γενικής, η διέξοδος για τους αποτυχημένους της μέσης γενικής εκπαίδευσης» (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999, σ. 85).

Εν γένει, υφίσταται η κοινωνική άποψη πως τα Τεχνικά Λύκεια αποτελούν καταφύγιο για μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων που επιδιώκουν να εργαστούν αμέσως μετά την αποφοίτηση τους (Kokkos οπ. αναφ. σε Gounias, 1998· Kiriianos, 2013). Παρότι η ΤΕΕ παρείχε διαχρονικά μια πλειάδα επαγγελματικών διεξόδων στους μαθητές με ποικιλία ειδিকেύσεων, η κυρίαρχη αντίληψη είναι πως απευθύνεται σε μαθητές χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, «αδύναμους μαθητές» οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα μαθήματα γενικής παιδείας (Ανδριανουπολίτης, 2011). Ένας άλλος λόγος υποτίμησης της αποτέλεσε το υψηλό ποσοστό φοίτησης σε δομές της ΤΕΕ, αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών ειδικά την οκταετία 2000-2008, μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες ένταξης και μάθησης, κυρίως λόγω των

γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν (Παιδούση, 2016 · Υπουργείο Παιδείας, 2008), ενώ στην αρνητική κοινωνική αντίληψη για την ΤΕΕ συμβάλλουν σαφώς και τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής που καταγράφονται διαχρονικά στις δομές της ΤΕΕ (Cedefop, 2017).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Jæger & Holm, 2007 · Laurel, 2003) εξετάζουν τη σχέση του μορφωτικού υπόβαθρου των γονιών με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Βάση των ερευνών καταγράφεται πως είναι κυρίως το μορφωτικό και όχι το οικονομικό υπόβαθρο που παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή (Μυλωνάς, 1991 · Τζανή, 1983 · Τσιλιγκιρογλου- Φαχαντίδου, 1986 · Φλουρής, 1989 · Χαδιά, 2015) ευρήματα που συνάδουν με τη θεωρία του Bourdieu. Πιο συγκεκριμένα, γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου που μεγάλωναν τα παιδιά τους σε ένα περιβάλλον με πλούσια μορφωτικά και πολιτισμικά ερεθίσματα, ενίσχυναν την επίδοση των παιδιών τους σε σχέση με παιδιά που μεγάλωναν σε ένα περιβάλλον στερημένο μορφωτικών ερεθισμάτων. Αυτή η παράμετρος έχει εξαιρετική σημασία αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιδιά που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ. προέρχονται συνήθως από οικογένειες όπου οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (ΥΠΕΘ, 2008, 2011), γονείς που δεν εμπλέκονται ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε πως η σύγχρονη κοινωνική αντίληψη ως προς τα επαγγελματικά λύκεια είναι ότι «απευθύνονται κυρίως σε νέους και νέες που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού λυκείου και ότι συγκεντρώνουν μαθητές-μαθήτριες με έντονα μαθησιακά προβλήματα» (Παιδούση, 2016, σ. 8). Αυτή η αντίληψη ωστόσο, όπως αναλυτικά παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα, έρχεται σε αντίθεση με τις επαγγελματικές προοπτικές που εξασφαλίζει η ΤΕΕ



στους αποφοίτους της, σύμφωνα και με τα στοιχεία που καταγράφει ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση.

## **2.6. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Προοπτικές εργασίας**

Η χαμηλή κοινωνική αποδοχή της ΤΕΕ έρχεται σε άμεση αντίθεση με το ποσοστό απασχολησιμότητας των αποφοίτων επαγγελματικής εκπαίδευσης που ανέρχεται στο 75%. Η απασχολησιμότητα των αποφοίτων της ΤΕΕ βρίσκεται σε σαφώς υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους αποφοίτους της γενικής εκπαίδευσης, για τους οποίους έχει καταγραφεί ποσοστό 62.9% (European Commission, 2017). Ειδικά στις χώρες του Βορρά όπου η φοίτηση σε συστήματα τεχνικής εκπαίδευσης έχει θετικό πρόσημο για τους αποφοίτους ως αναφορά την εύρεση εργασίας τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται, με τους αποφοίτους ΤΕΕ να απασχολούνται σε ποσοστό 80%, σε σχέση με το 70% απασχολησιμότητας των αποφοίτων γενικής εκπαίδευσης (Sabates, Salter and Obolenskaya, 2012). Στη Γερμανία όπου η φοίτηση σε δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί εξαιρετικά δημοφιλή εκπαιδευτική επιλογή, η απασχολησιμότητα νέων κυμαίνεται σε πολύ υψηλά επίπεδα – τη περίοδο 2005-2012 μεταξύ του 86% και του 92, 2% (Cahuc, Carcillo, Rinne and Zimmermann, 2013).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί εδώ πως το ποσοστό απασχολησιμότητας των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα το 2015 ήταν εξαιρετικά χαμηλό (37.5%) σε σχέση με τον αντίστοιχο μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση (73,0%). Το γεγονός αυτό ισχύει γενικότερα στις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου (Sabates et. al., 2012) και συνδέεται με τα οικονομικά μεγέθη των χωρών της Νότιας Ευρώπης, ειδικά κατά την περίοδο της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης που ξεκίνησε το 2008. Επιπλέον, η απασχολησιμότητα των αποφοίτων της ΤΕΕ εξαρτάται σύμφωνα με τους Shavit and Müller (2000) από το μοντέλο εκπαίδευσης που εφαρμόζει η κάθε χώρα στην ΤΕΕ. Πιο

συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά συστήματα με ξεκάθαρες δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και υψηλό ποσοστό διαστρωμάτωσης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν μεγαλύτερη εργασιακή ανταποδοτικότητα σε σχέση με συστήματα με πολλές υπερκαλυπτόμενες δομές στην ΤΕΕ και διευρυμένο πεδίο ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό είναι αποτέλεσμα της οργανωμένης ένταξης των νέων 15-18 ετών στον εργασιακό στίβο μέσω μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως η μαθητεία, και η φοίτηση στο δυικό σύστημα, γεγονός που τους δίνει ένα σχετικό προβάδισμα συγκριτικά με τους αποφοίτους της γενικής εκπαίδευσης (Nilsson, 2010). Αυτή η άμεση εισαγωγή στον εργασιακό στίβο ωστόσο, σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα του Masdonati et. al., (2010) που διεξήχθη στην Ελβετία, μπορεί να προκαλέσει υψηλότερα ποσοστά πίεσης και άγχους στους ασκούμενους/ μαθητευόμενους, οδηγώντας σε υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής. Ο Bolt and Van de Werhorst (2013) μελετώντας στοιχεία του ΟΟΣΑ με στόχο τη διερεύνηση της διασύνδεσης της εκπαιδευτικής πορείας με την επαγγελματική αποκατάσταση και την εκπαιδευτική ισότητα, επιβεβαιώνουν το χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας των νέων και την ευκολότερη μετάβαση στον εργασιακό στίβο, σε χώρες που εφαρμόζουν το δυικό σύστημα εκπαίδευσης. Παρόμοια συμπεράσματα εξάγουν και ο Zimmermann, Biavaschi, Eichhorst, Giuliotti, Kendzia, Muravyev, Pieters, Rodriguez-Planas and Schmidl, (2013) στη συγκριτική τους μελέτη που αφορούσε τόσο ανεπτυγμένες όσο και αναπτυσσόμενες χώρες, σημειώνοντας την ανταποδοτικότητα των διαπιστευτηρίων της ΤΕΕ ως προς την εργασιακή αποκατάσταση.

Ο Atkins and Flint (2015) ερευνώντας την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι νέοι για την επαγγελματική εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία αναφέρει πως οι ίδιοι οι μαθητές αναγνωρίζουν την αξία του προγράμματος στο οποίο φοιτούν. Ταυτόχρονα σημειώνουν πως οι μαθητές έχουν επίγνωση της αρνητικής κοινωνικής αντίληψης που υφίσταται για

την ΤΕΕ, ενώ πιστεύουν πως τα εκπαιδευτικά τους διαπιστευτήρια από την ΤΕΕ θα έχουν χαμηλή ανταποδοτική αξία στον εργασιακό στίβο. Σε σχέση με τη φιλοδοξία τους για την επαγγελματική τους πορεία παρατηρεί ότι συχνά εκφράζουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, σημειώνοντας πως άτομα χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης έχουν και τις πιο «αβέβαιες, περίπλοκες και συχνά διασπασμένες» (Atkins and Flint, 2015, σ. 45) επαγγελματικές προσδοκίες, ενώ στερούνται και εκπαιδευτικών προσδοκιών, παράμετρος που παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

## **2.7. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικές Προοπτικές**

Η υποτίμηση των δομών της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κοινωνικό επίπεδο ενισχύεται από το γεγονός ότι μαθητές που ακολουθούν αυτή την εκπαιδευτική διαδρομή σε μεγάλο ποσοστό δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία χαίρει υψηλής κοινωνικής αποδοχής. Αυτό συμβαίνει είτε σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα όπως το Βρετανικό και το Γερμανικό, είτε σε πιο ομοιογενή συστήματα όπως το Γαλλικό και το Αμερικάνικο (Brint and Karabel 1989; Collins 1979; Oakes 1985 οπ. αναφ. στο Arum, 1998 · Kerkhoff, 2001).

Ειδικότερα σε ότι αφορά τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα ο Bol and Van de Werhorst (2013) αναφέρουν πως παρόλο που η μετάβαση στην αγορά εργασίας ενισχύεται μέσω των διαθέσιμων εκπαιδευτικών διαδρομών, υφίσταται ταυτόχρονα αύξηση της ανισότητας σε ότι αφορά τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ο πρώτος λόγος που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι πως σε αρκετές χώρες τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια των αποφοίτων της ΤΕΕ δεν τους εξασφαλίζουν επιτυχή μετάβαση στις δομές της ανώτερης εκπαίδευσης (Aynsley and Crossouard, 2010). Πιο συγκεκριμένα μαθητές χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης επιλέγουν να συνεχίσουν τις

σπουδές τους όχι σε δομές της ανώτερης εκπαίδευσης, αλλά σε σύντομα προγράμματα εξειδίκευσης που παρέχονται από άλλες δομές, προσπαθώντας να μειώσουν τη πιθανότητα ακαδημαϊκής αποτυχίας με ταυτόχρονη εξασφάλιση υψηλότερου εκπαιδευτικού υπόβαθρου από εκείνο των γονιών τους (Becker and Hecken, 2008 οπ. αναφ. στο Triventi, 2011). Σε αυτό προστίθεται και το θέμα της χαμηλής αυτό-εκτίμησης των μαθητών της ΤΕΕ ως προς τις μαθησιακές τους επιδόσεις και το γνωστικό τους υπόβαθρο, γεγονός που μειώνει περαιτέρω την επιθυμία ή/και τη δυνατότητα τους να φοιτήσουν σε δομές της Ανώτερης Εκπαίδευσης (Vanfossen, Jones, and Spade, 1987 οπ. αναφ. στο Shavit & Müller, 2000).

Οι απόφοιτοι της ΤΕΕ ενδιαφέρονται περισσότερο για την απόκτηση επαρκών επαγγελματικών προσόντων (Υπουργείο Παιδείας, 2011) με την εκπαιδευτική διαδρομή που επιλέγουν να αποσκοπεί στην επέκταση των ήδη αποκτηθέντων προσόντων τους. Η επιλογή της ΤΕΕ συνδέεται με μια βαθιά κοινωνική αντίληψη περί της χρησιμότητας της και της αποδοτικότητας της σε επαγγελματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, η οποία πηγάζει από την θέση που κατέχει βάση της ιστορικής της εξέλιξης και της τρέχουσας κοινωνικής της τοποθέτησης. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορική πορεία της ΤΕΕ στην Ελλάδα προκειμένου να αποτυπωθεί το συνεχώς μεταβαλλόμενο θεσμικό πλαίσιο σε ότι αφορά τις δομές της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, γεγονός που δυσχεραίνει περαιτέρω την αύξηση της ελκυστικότητας της σε κοινωνικό επίπεδο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

### **3.1 Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα - Ιστορική Αναδρομή**

Ο τρόπος λειτουργίας και η δομή των σημερινών ΕΠΑ.Λ. μπορεί να γίνει αντιληπτός μέσα από μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση αναφορικά με την πορεία και

την εξέλιξη της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από σύστασης ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα.

Η περιγραφή της πορείας της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στον Ελληνικό χώρο μπορεί να διακριθεί σε δύο μεγάλες ιστορικές περιόδους, η πρώτη από τη σύσταση το Ελληνικού Κράτους μετά την Επανάσταση του 1821, έως και την μεταπολίτευση το 1974 και η δεύτερη από το 1974 έως και σήμερα, με τη δεύτερη περίοδο να χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις ειδικά ως προς το περιεχόμενο και τον τύπο των Επαγγελματικών Σχολείων. Οι εν λόγω μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στην αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και στην επίτευξη ισοτιμίας με τη Γενική Εκπαίδευση- Κλασική Παιδεία που παρέχεται στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω των (Γενικών) Λυκείων.

### **Η περίοδος 1821-1974**

Η δομές για παροχή Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ιδρύονται ταυτόχρονα με τη συγκρότηση του πρώτου Ελληνικού Κράτους μετά την Επανάσταση, όταν ο Κυβερνήτης της Ελλάδας Ιωάννης Καποδίστριας, κατά το έτος 1829, κατάρτισε σχέδιο για την *Πρακτική Εκπαίδευση* (Γκλαβάς, 2000) με σκοπό την επαγγελματική κατάρτιση των νέων. Πιο συγκεκριμένα το σχέδιο περιελάμβανε μεταφορά τεχνογνωσίας από αλλοδαπούς τεχνίτες και επιστήμονες, αποστολή νέων σε χώρες του εξωτερικού για σπουδές και μακροπρόθεσμα την οργάνωση σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά το πρότυπο σχολών του εξωτερικού (Γκλαβάς, 2000 · Καρατζόγιαννης και Πανταζή, 2014). Η τεχνική εκπαίδευση στη κοινωνική συνείδηση συνδέθηκε άμεσα με την οικονομική ανόρθωση και ανοικοδόμηση της χώρας. Ωστόσο, ήδη από την εποχή της αντιβασιλείας υφίστανται επικρίσεις προς το εφαρμοζόμενο εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με την πληθώρα ξενικών επιρροών, δηλαδή του Γαλλικού και Γερμανικού

μοντέλου και ειδικότερα της βουαρικκής επιρροής επί βασιλέως Όθωνα, καθώς και τη χαμηλή συσχέτιση του υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικού συστήματος με τις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας (Γκλάβας, 2000 · Kirrianos, 2013).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, προτείνεται τόσο από κρατικούς φορείς όσο και από ιδιώτες, η ανάπτυξη δύο πόλων εκπαίδευσης, της γενικής και της επαγγελματικής. Η επαγγελματική εκπαίδευση συσχετίζεται κατά κύριο λόγο με την καθιέρωση πρακτικής εκπαίδευσης στα σχολεία έχοντας ως απώτερο στόχο τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη βιομηχανία (Καρατζόγιαννης και Πανταζή, 2014). Αποτέλεσμα αυτού είναι η ίδρυση το 1836 του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου το οποίο αρχικά ανήκει στην μέση εκπαίδευση, ενώ παράλληλα ιδρύονται και λειτουργούν ιδιωτικές σχολές παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως η Σιβιτανίδειος, η Διπλάρειος και η Σεβαστοπούλειος (Παύλου, 2016). Η έλλειψη ωστόσο κοινών νόμων και διατάξεων που να διέπουν τη λειτουργία όλων των μονάδων τεχνικής εκπαίδευσης οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικής σκοπιμότητας και φιλοσοφίας στην κάθε εκπαιδευτική μονάδα. Το σύστημα τεχνικής εκπαίδευσης εξελίσσεται σε πολύπλοκο και χαοτικό, καθώς η εποπτεία των σχολείων και των σχολών τεχνικής εκπαίδευσης ανήκει σε μια πληθώρα διαφορετικών δημόσιων και ιδιωτικών φορέων (Ζάχαρης, 1989 · Ιακωβίδης, 1998). Με το Νόμο 5197 /1931 επιχειρείται μια πιο οργανωμένη προσέγγιση στην παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης, προσπάθεια που απέτυχε λόγω έλλειψης κονδυλίων, αλλά και λόγω έλλειψης εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού (ΥΠΕΠΘ, 2000 οπ. αναφ. στο Παύλου, 2016).

Συνοπτικά από το 1828 έως και το 1959 τα χαρακτηριστικά της παρεχόμενης τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Κόκκοτα, 1978): α) οι δομές της ΤΕΕ ελέγχονταν κυρίως από ιδιωτικούς φορείς, β) τελούσαν υπό την εποπτεία πληθώρας υπουργείων, γ) αντιμετωπίζονταν περισσότερο ως πρακτική

άσκηση και απασχόληση, παρά ως εκπαίδευση, δ) δεν απασχολούσαν εξειδικευμένο προσωπικό καθώς δεν υφίστατο σχολή εξειδίκευσης του διδακτικού προσωπικού, ε) δεν είχαν στελεχωθεί από διορισμένους επιθεωρητές, όπως συνέβαινε στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Οι καταστροφικές συνέπειες τόσο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, όσο και του εμφυλίου πολέμου, κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη οικοδομικής, οικονομικής και εμπορικής ανασυγκρότησης της κοινωνίας, ενώ παράλληλα επήλθαν τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις που διαμόρφωσαν μια πιο απαιτητική αγορά εργασίας. Το 1959 μετά από διετή επεξεργασία και στηριζόμενη στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, η Κυβέρνηση προχωρά στην έκδοση των νόμων 3971/1959, και 3973/1959 που αναφέρονται στη διάθρωση και λειτουργία της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Δημαρά (2009, οπ. αναφ. στο Παύλου 2016) οι παραπάνω νόμοι παρόλο που δεν εφαρμόστηκαν πλήρως αποτελούν κομβικό σημείο για την μετέπειτα πορεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης, καθώς εντάσσουν την ανθρωπιστική παιδεία ως βασική προϋπόθεση για τη κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών στην ΤΕΕ, ενώ τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης δημόσιων δομών τεχνικής εκπαίδευσης που θα λειτουργήσουν στον αντίποδα των ιδιωτικών δομών που κυριαρχούσαν έως τότε. Επιχειρείται επομένως η μετατροπή του χώρου της Τεχνικής Εκπαίδευσης σε πεδίο- χώρο παροχής γενικής και πιο εξειδικευμένης εκπαίδευσης. Εν συνεχεία με το Νόμο 4397/1964 λαμβάνεται μέριμνα για αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προκειμένου να μην λειτουργεί ως απλή κατάρτιση τεχνιτών, αλλά να καθιερωθεί ως δευτεροβάθμιο σχολείο που θα ετοιμάζει επαγγελματίες πολλών ειδικοτήτων ώστε να επανδρώσουν τις παραγωγικές διαδικασίες και να συνυπάρξουν ομότιμα με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό (Κασσωτάκης, 1985 οπ. αναφ. στο Παύλου, 2016). Ωστόσο το νομοθέτημα παραμένει ανενεργό λόγω της ρευστής πολιτικής κατάστασης και της επιβολής της

δικτατορίας, κατά τη διάρκεια της οποίας δεν υπήρξε ουσιαστική μέριμνα εκ μέρους του καθεστώτος για αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η αποτυχία αναδιαμόρφωσης και αναβάθμισης της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποδίδεται διαχρονικά τόσο στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και οικονομικών πόρων, αλλά κυρίως στην έλλειψη πολιτικής βούλησης να στηριχθεί πρακτικά το εκάστοτε θεσμοθετημένο σχέδιο αλλαγής (Persianis, 1998), συνθήκη που διαιωνίζεται και στα μετέπειτα χρόνια.

### **Η περίοδος 1974-2017**

Το 1977, με το νόμο 576/1977 διατυπώνεται εκ νέου η πρόθεση εκ μέρους της Πολιτείας για την αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προκειμένου να μην αποτελεί μόνο ένα πεδίο κατάρτισης αποφοίτων δημοτικού, αλλά ένα ολοκληρωμένο σύστημα γενικής και τεχνικής παιδείας. Όπως αναφέρει η Αθανασούλα – Ρέππα (1999) η πρόβλεψη για έκδοση νόμου που θα κατοχυρώνει τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων της ΤΕΕ αποτελεί σημαντική παράμετρο της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης. Δημιουργούνται δύο δομές: η Μέση Τεχνική Επαγγελματική Σχολή (ΤΕΣ) όπου μπορούν να φοιτήσουν απόφοιτοι γυμνασίου, καθώς και το Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ). Στόχος της διαφοροποίησης είναι οι απόφοιτοι των ΤΕΛ να μπορούν να απασχοληθούν σε ένα ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο, ενώ οι απόφοιτοι των ΤΕΣ να έχουν μόνο τις απαραίτητες τεχνικές ή επαγγελματικές γνώσεις (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999). Επιπλέον θεσμοθετείται η παροχή Ανώτατης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από Ανώτατες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (Καρατζόγιαννης και Πανταζή, 2014).

Ακολουθεί ο Νόμος 1566/1985 με τον οποίο ιδρύεται το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Λ). Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο όπως αναφέρεται στο άρθρο 7 του



συγκεκριμένου νόμου εξασφαλίζει την οργανική σύνδεση της γενικής και της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων τους για τη συμμετοχή στη παραγωγή και ανάπτυξη της χώρας. Για πολλοστή φορά επομένως από ιδρύσεως της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης επιχειρείται η ενεργή διασύνδεση της με τη γενική παιδεία, ενώ η συγκεκριμένη δομή συνδέεται άμεσα και με την οικονομική κατάσταση και τις παραγωγικές ανάγκες της χώρας. Παράλληλα διατηρούνται τόσο τα Τεχνικά Λύκεια όσο και οι Τεχνικές Σχολές που είχαν ιδρυθεί με το νόμο 576/1977. Όπως αναφέρει η Αθανασούλα –Ρέππα (1999) ο θεσμός των Ε.Π.Λ. λειτούργησε πειραματικά από το σχολικό έτος 1984-1985, ωστόσο ο αριθμός των πειραματικών Ε.Π.Λ. περιορίστηκε στα 24 σε πανελλαδική κλίμακα, δεν επεκτάθηκε περαιτέρω, ατόνησε και κατέληξε στην κατάργησή τους με την επόμενη νομοθετική μεταρρύθμιση τη δεκαετία του 1990.

Εν συνεχεία ψηφίζεται ο νόμος 2525/1997 και ο νόμος 2640/ 1998. Στο νόμο 2640/1998 προσδιορίζεται πως σκοπός της ΤΕΕ είναι ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας. Ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) μέσω των οποίων οι απόφοιτοι μπορούν να λάβουν πτυχίο επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 2 και 3. Η φοίτηση οργανώνεται σε δύο κύκλους, ο Α' κύκλος έχει διάρκεια 2 έτη και ο Β' κύκλος ένα έτος με παρακολούθηση τόσο μαθημάτων ειδικότητας, όσο και γενικής παιδείας. Η αποφοίτηση από τον Α' κύκλο σπουδών οδηγεί σε πτυχίο επαγγελματικής ειδικότητας επιπέδου 2, ενώ η συνέχιση των σπουδών στο Β' κύκλο οδηγεί σε απόκτηση πτυχίου επαγγελματικής ειδικότητας επιπέδου 3 και κατοχύρωση δικαιώματος συμμετοχής σε πανελλαδικές

εξετάσεις για πρόσβαση στα Τ.Ε.Ι.(Αθανασούλα - Ρέππα, 1999 · Γεωργιάδης, 2000 · Παύλου, 2016).

Η επόμενη νομοθετική μεταρρύθμιση στο πεδίο της ΤΕΕ πραγματοποιήθηκε το 2006 με τη ψήφιση του νόμου 3475/2006, ο οποίος σκόπευε στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν. 1566/1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση, ενώ ως ειδικότερος σκοπός τονίζεται η παροχή γνώσεων στους μαθητές για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ο συγκεκριμένος νόμος εισάγει στοιχεία που διατηρούνται έως και σήμερα στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση επιχειρώντας να την καταστήσει ισότιμο πυλώνα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ενιαίο πρόγραμμα σπουδών στην Α' Λυκείου στα Γενικά και στα Επαγγελματικά Λύκεια, απονομή απολυτηρίου και πτυχίου ειδικότητας στους αποφοίτους ΤΕΕ, καθώς και δικαίωμα πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση με συμμετοχή τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Επιπλέον, προβλέπεται η ίδρυση Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.), σχολές διετούς φοίτησης με μαθήματα τεχνικά- επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις. Η φοίτηση στις ΕΠΑ.Σ. διασφαλίζει την απόκτηση πτυχίου επιπέδου 3 με το οποίο οι απόφοιτοι έχουν δικαίωμα λήψης άδειας άσκησης επαγγέλματος και εγγραφής στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, (Ι.Ε.Κ.), ενώ προβλέπεται και η επιμήκυνση της φοίτησης στις ΕΠΑ.Σ. κατά ένα έτος, με την παρακολούθηση προγράμματος μαθητείας/ πρακτικής άσκησης. Όπως αναφέρουν οι Καρατζόγιαννης και Πανταζή (2014) αποτέλεσμα αυτής της νομοθετικής παρέμβασης ήταν να μετατοπιστούν αρκετές ειδικότητες προς τις ΕΠΑ.Σ., ενώ η Α' Λυκείου θεωρήθηκε αρκετά δύσκολη για παιδιά με χαμηλές επιδόσεις, μειώνοντας περαιτέρω την ελκυστικότητα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα και με την παραπάνω ιστορική αποτύπωση, το πεδίο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποτελεί χώρο συνεχών αλλαγών και μεταβολών ως προς

τη δομή και το περιεχόμενο της, με συνεχείς απόπειρες από τη μεριά των εκάστοτε κυβερνώντων να επιτευχθεί η αναβάθμιση της, η εξίσωση της με τα Λύκεια που παρέχουν γενική παιδεία και η αύξηση της αποδοτικότητας της, χαρακτηριστικά που υφίστανται και στο υφιστάμενο νομικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της ΤΕΕ, όπως αυτό παρουσιάζεται παρακάτω.

### **3.2 Τρέχον νομικό πλαίσιο λειτουργίας της ΤΕΕ**

Το 2013 με τη ψήφιση του Ν.4186 επιχειρήθηκε η αναδιάρθρωση όλης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που επηρέασε δομικά και την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Όπως παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω η σημερινή δομή των ΕΠΑ.Λ. προκύπτει από το Νόμο 4186/2013 όπως αυτός τροποποιήθηκε από τον Νόμο 4325/2015.

#### **Ο Νόμος 4186/2013 ορίζει:**

##### **Ως προς το σκοπό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**

Ως προς τον σκοπό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο νόμο 4186/2013 διατυπώνονται έντεκα (11) σκοποί του Επαγγελματικού Λυκείου έναντι τριών που διατυπώνονταν με το Νόμο 3475/2006. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη των γνώσεων γενικής παιδείας για την επίτευξη συναισθηματικής, γνωστικής, πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των μαθητών, με παράλληλη καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής κληρονομιάς προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές ως μέλη της κοινωνίας των ευρωπαίων πολιτών. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ως όγδοος σκοπός η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για τη πρόσβαση στην αγορά εργασίας και ως ένατος σκοπός «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» (άρθρο 6, σ. 6). Συγκρίνοντας τους συγκεκριμένους στόχους με εκείνους που είχαν διατυπωθεί στον προηγούμενο νόμο παρατηρούμε πως μετατοπίζεται το ενδιαφέρον στην διαμόρφωση ενός «πολίτη του κόσμου», ενός ατόμου προετοιμασμένου να ζήσει σε μια κοινωνία ετερότητας και πολυπολιτισμικότητας, μια κοινωνία ευρωπαίων πολιτών. Σε αντίθεση με το Νόμο 3475/2006 όπου η έμφαση δινόταν στην ανάπτυξη των τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών, με το Νόμο 4186/2013 τίθεται ως στόχος η ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων και του γενικότερου γνωστικού επιπέδου των μαθητών, ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης δράσεων για τη διασφάλιση της ποιότητας της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η παραπάνω στοχοθεσία διαμορφώνεται υπό την επιρροή τόσο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όσο και της Παγκόσμιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως αυτή καταγράφηκε και υιοθετήθηκε στην 70<sup>η</sup> Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2015. Πιο συγκεκριμένα αντιστακλά την στόχευση για αύξηση «του αριθμού των νέων και ενηλίκων οι οποίοι έχουν σχετικές δεξιότητες, περιλαμβανομένων των τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων για τη διασφάλιση εργασίας, αξιοπρεπούς δουλειάς και επιχειρηματικότητας (OECD, 2017, σ. 31).

### **Ως προς τη διάθρωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**

Ορίζεται η φοίτηση των μαθητών σε δύο κύκλους σπουδών, το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» που ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και την «Τάξη Μαθητείας» η οποία ορίζεται ως «Μεταδευτεροβάθμιος Κύκλος Σπουδών» και δεν εντάσσεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη αλλαγή αποτελεί καινοτόμα παρέμβαση στη διάθρωση της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς για πρώτη φορά η πρακτική άσκηση- μαθητεία συνδέεται με δομημένο και οργανωμένο τρόπο με το Επαγγελματικό Λύκειο. Στο άρθρο 8 του Νόμου

προσδιορίζονται οι προσφερόμενες ομάδες προσανατολισμού με τους αντίστοιχους Τομείς και Ειδικότητες του Επαγγελματικού Λυκείου ως εξής:

	<b><u>Ομάδες Προσανατολισμού και Ειδικότητες Επαγγελματικών Λυκείων</u></b>
	<b><u>Ομάδα Προσανατολισμού Τεχνολογικών Εφαρμογών</u></b>
	<b>Τομέας Πληροφορικής</b>
1	Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής
2	Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ
3	Τεχνικός Εφαρμογών Λογισμικού
	<b>Τομέας Μηχανολογίας</b>
1	Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
2	Τεχνικός Μηχανικός Θερμικών Εγκαταστάσεων και Μηχανικός Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου
3	Τεχνικός Εγκαταστάσεων ψύξης, αερισμού και κλιματισμού
4	Τεχνικός Οχημάτων
5	Τεχνικός Μηχανοσύνθετης αεροσκαφών
	<b>Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού</b>
1	Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων
2	Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων
3	Τεχνικός Αυτοματισμού
4	Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
	<b>Τομέας Δομικών Έργων</b>
1	Σχεδιαστής Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής
	<b>Τομέας Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων</b>
1	Τεχνικός Διαχείρισης και Ανακύκλωσης
2	Τεχνικός Ελέγχου Ρύπανσης και Εγκαταστάσεων Αντιρύπανσης
	<b><u>Ομάδα Προσανατολισμού Διοίκησης και Οικονομίας Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας</u></b>
1	Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
2	Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού
3	Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης
4	Υπάλληλος Οικονομίας και Διοίκησης στον Τουρισμό

	<b><u>Ομάδα Προσανατολισμού Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής</u></b>
	<b>Τομέας Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής</b>
1	Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής
2	Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής
3	Τεχνικός Αλιείας και Υδατοκαλλιεργειών
4	Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου
5	Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών
6	Τεχνικός Δασοπονίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος
	<b><u>Ομάδα Προσανατολισμού Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων</u></b>
	<b>Τομέας Πλοιάρχων</b>
1	Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού
	<b>Τομέας Μηχανικών</b>
1	Μηχανικός Εμπορικού Ναυτικού

#### **Ως προς το πρόγραμμα Σπουδών:**

Αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών στην Α' Τάξη ορίζεται εφαρμογή προγράμματος μαθημάτων τριάντα πέντε (35) συνολικά ωρών εβδομαδιαίως με είκοσι δύο (22) ώρες μαθήματα γενικής παιδείας, και δεκατρείς (13) ώρες όπου διδάσκονται τέσσερα (4) έως έξι (6) μαθήματα Ειδικότητας ανά Ομάδα Προσανατολισμού. Στη Β' και Γ' τάξη εφαρμόζεται πρόγραμμα μαθημάτων τριάντα πέντε (35) ωρών εβδομαδιαίως που καλύπτονται από δώδεκα (12) ώρες μαθήματα Γενικής Παιδείας και είκοσι τρεις (23) ώρες μαθήματα Τομέα. Πιο συγκεκριμένα, τα μαθήματα Τομέα είναι μικτά (50% θεωρητικό και 50% εργαστηριακό μέρος), εκτός κάποιων εξαιρέσεων όπου δύναται κάποια μαθήματα ανάλογα του Τομέα να είναι αμιγώς εργαστηριακά ή αμιγώς θεωρητικά. Μια ουσιαστική αλλαγή που εισάγει ο συγκεκριμένος Νόμος είναι η επιλογή της ειδικότητας στην Γ' τάξη, αντί της Β' όπως ίσχυε μέχρι και το 2013. Πιο συγκεκριμένα βάση της επιλογής τους, οι μαθητές στη Β' τάξη φοιτούν σε Τομέα ο

οποίος έχει τόσο μικτά, όσο και αμιγώς εργαστηριακά μαθήματα, και φοιτούν σε Ειδικότητα με πιο συγκεκριμένα μαθήματα εξειδίκευσης, στην Γ' Λυκείου.

### **Ως προς το Προαιρετικό Έτος Μαθητείας**

Σε ότι αφορά το θέμα της Μαθητείας, στο άρθρο 7 του Νόμου 4186/2013 ορίζεται πως η τάξη Μαθητείας είναι προαιρετική, εφαρμόζει το «δ्वικό» σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας) του Ο.Α.Ε.Δ., διαρκεί ένα έτος και περιλαμβάνει μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 9 διευκρινίζεται πως στην τάξη μαθητείας εφαρμόζεται το πρόγραμμα του εργαστηριακού μαθήματος «Ενισχυτική Εργαστηριακή Εκπαίδευση της Μαθητείας» επτά (7) συνολικά ωρών που πραγματοποιείται σε Εργαστήρια του Ο.Α.Ε.Δ. ή στα οικεία Εργαστηριακά Κέντρα ή στα Σχολικά Εργαστήρια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ πέραν του προαιρετικού έτους μαθητείας προβλέπεται και παροχή προπαρασκευαστικού προγράμματος πιστοποίησης διάρκειας εβδομήντα (70) ωρών προκειμένου οι μαθητευόμενοι να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις πιστοποίησης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).

### **Ως προς τα επαγγελματικά δικαιώματα**

Αναφορικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα που έχουν οι απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ., στο άρθρο 47 του Νόμου 4186/2013 ορίζεται πως το απολυτήριο ΕΠΑ.Λ. και το Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι επιπέδου τέσσερα (4), σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων το οποίο διαμορφώθηκε στα πλαίσια της συνεργασίας με την Ευρωπαϊκή Ένωση (<http://proson.eoppep.gr>). Επιπλέον αναφέρεται πως το πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΠΑ.Λ.- Τάξη Μαθητείας) το οποίο χορηγείται μετά από επιτυχή πρακτική- φοίτηση στο

προαιρετικό έτος της μαθητείας στα Δημόσια ΕΠΑ.Λ. και μετά από εξετάσεις πιστοποίησης μέσω του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π είναι επιπέδου 5.

### **Νομοθετικές μεταβολές τη χρονική περίοδο 2013-2017**

Το 2013 αποτέλεσε ένα κομβικό έτος για την Επαγγελματική Εκπαίδευση καθώς με το Νόμο 4186/2013 καταργούνται οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ). Εν συνεχεία και σε εφαρμογή του ψηφισθέντος τον Φεβρουάριο του 2013, Ν.4127/2013 «Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016», το καλοκαίρι του 2013 με τον Ν. 4172/2013 (άρθρο 82), καταργούνται 50 ειδικότητες που διδάσκονταν κυρίως στις ΕΠΑ.Σ., αλλά και στα Επαγγελματικά Λύκεια, με άμεσο αποτέλεσμα να τεθούν σε καθεστώς διαθεσιμότητας 2.122 καθηγητές τεχνικής εκπαίδευσης. Αυτό προκάλεσε αναστάτωση στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, επηρεάζοντας την εύρυθμη λειτουργία των Επαγγελματικών Λυκείων και δημιουργώντας ένα κύμα ανασφάλειας στους φοιτούντες μαθητές, παρότι προβλέφθηκε νομοθετικά η ολοκλήρωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδρομής των ήδη φοιτούντων στη Γ' τάξη μαθητών με πρόσληψη ωρομίσθιου προσωπικού.

Η αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό το 2014, οδήγησε στην ψήφιση του Ν. 4325/2015, όπου με το άρθρο 14 επανέρχονται στην οργανική τους θέση τους οι εκπαιδευτικοί που είχαν τεθεί σε διαθεσιμότητα, ενώ με τον Ν. 4327/2015 γίνεται ανασύσταση των περισσότερων – αλλά όχι όλων- Τομέων και Ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ. – ΕΠΑ.Σ.. Με το άρθρο 6 του Ν. 4327/2015 επανιδρύονται οι παρακάτω Τομείς/Ειδικότητες:

<b><u>Ομάδα Προσανατολισμού Υγείας- Πρόνοιας και Αισθητικής- Κομμωτικής</u></b>	
	<b>Τομέας Υγείας Πρόνοιας</b>
1	Βοηθός Νοσηλευτή
2	Βοηθός Ιατρικών –Βιολογικών Εργαστηρίων
3	Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
4	Βοηθός Φυσικοθεραπευτή



5	Βοηθός Οδοντοτεχνίτη
6	Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων
7	Βοηθός Φαρμακείου
8	Βοηθών Χημικών Εργαστηρίων και ποιοτικού ελέγχου
	<b>Τομέας Αισθητικής – Κομμωτικής</b>
1	Αισθητικής Τέχνης
2	Κομμωτικής Τέχνης
	<b><u>Ομάδα Προσανατολισμού Εφαρμοσμένων Τεχνών και Καλλιτεχνικών Εφαρμογών</u></b>
	<b>Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών</b>
1	Γραφικών Τεχνών
2	Σχεδιασμού Εσωτερικών Χώρων
3	Αργυροχρυσοχοΐας
4	Συντήρηση Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης
5	Ψηφιογραφίας – Υαλογραφίας
	<b>Τομέας Βιομηχανικού Σχεδιασμού</b>
1	Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος
2	Επιπλοποιίας – Ξυλογλυπτικής»

Εν συνεχεία, ο Νόμος 4386/2016 (ΦΕΚ 83/Α/11-05-2016) στο άρθρο 66 «Ρυθμίσεις για τα ζητήματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» ορίζει, εκ νέου, την κατανομή μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών της Α', Β, και Γ' τάξης, χωρίς να επέρχονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις από ότι είχε οριστεί με τον Ν. 4186/2013 ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, στο Νόμο 4366/2016 διατυπώνονται με μεγαλύτερη σαφήνεια οι παράμετροι για τη λειτουργία του «Μεταλυκειακού έτους-Τάξης Μαθητείας» η εφαρμογή του οποίου αποτέλεσε βασική πολιτική επιδίωξη εκ μέρους των κυβερνώντων. Πιο συγκεκριμένα, σε συνέχεια του Νόμου 4366/2016 εκδίδονται οι Υπουργικές Αποφάσεις που συνδέονται με την εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας (Φ.7/179513/Δ4/26-10-2016, ΦΕΚ 35298/β/01-11-2016, 26385/16-02-2017

Κ.Υ.Α- ΦΕΚ 491/Β/20-02-2017, Νόμος 386/2016, ΦΕΚ83/Α/11-05-2016). Περαιτέρω προσπάθεια για την αναβάθμιση των ΕΠΑ.Λ. επιτελείται με την έκδοση της Υπουργικής Απόφασης Φ.151/27299/Α5/22-02-2017., (ΦΕΚ 545/Β/22-02-2017) που ορίζει την αύξηση ποσοστού πρόσβασης μαθητών ΕΠΑ.Λ. σε Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι..

Παρατηρούμε επομένως πως ενώ η κατανομή των μαθημάτων και τα ωρολόγια προγράμματα από το 2013 έως και σήμερα παρουσιάζουν ελάχιστες διαφοροποιήσεις, η βασική διαφοροποίηση επήλθε ως προς την κατάργηση και την επακόλουθη επανίδρυση Τομέων/ Ειδικοτήτων. Παράλληλα βρίσκεται σε εξέλιξη μια προσπάθεια εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας για διεύρυνση της εφαρμογής του Θεσμού της Μαθητείας, αλλά και μια διαφημιστική εκστρατεία προβολής του συγκεκριμένου τύπου σχολείου προκειμένου να αυξηθεί η εισροή μαθητών, γεγονός που αποτελεί εφιαλτήριο του ερευνητικού προβληματισμού της παρούσας εργασίας, όπως αναλυτικά συζητείται στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

## **ΜΕΡΟΣ ΙΙ**

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ**

#### **4. Μεθοδολογία της Έρευνας**

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα, αναλύεται η αναγκαιότητα της έρευνας και διατυπώνονται περιορισμοί ως προς τη διεξαγωγή της. Επιπλέον, γίνεται αναλυτική αναφορά στη μέθοδο, τα στάδια και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα βάσει των κριτηρίων που έχουν τεθεί, εξάγονται συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη του θέματος.

#### **4.1. Στόχος της Εμπειρικής Έρευνας**

Στόχος της έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των μαθητών ΕΠΑ.Λ. που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ. του Νομού Αργολίδας, ως προς την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική για την αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπως αυτή διατυπώνεται μέσα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Με την εκπόνηση της έρευνας θα επιχειρηθεί η σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών που φοιτούν στο επιλεγθέν ΕΠΑ.Λ. του Ν. Αργολίδας και του κοινωνικού τους κεφαλαίου σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες τους.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών των μαθητών που φοιτούν σε Επαγγελματικό Λύκειο προκειμένου να φωτισθεί ο βαθμός επίδρασης της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαμόρφωση των ανωτέρω.

## **4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα**

1. Ποιες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες εναποθέτουν οι μαθητές στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση τους.
2. Εάν και σε ποίο βαθμό οι μαθητές θεωρούν ότι οι εφαρμοζόμενες πολιτικές αναβάθμισης της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ..
3. Εάν και σε ποιο βαθμό εφαρμοζόμενες πολιτικές αναβάθμισης της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης επέδρασαν στην επιλογή των μαθητών να ακολουθήσουν την ΤΕΕ.
4. Εάν και σε ποιο βαθμό οι εφαρμοζόμενες πολιτικές αναβάθμισης της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών της ΤΕΕ

## **4.3 Αναγκαιότητα της έρευνας**

Το πεδίο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο αποτελεί μια πρόκληση ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην αναβάθμιση του και στην αλλαγή της κοινωνικής αντίληψης ως προς την αναγκαιότητα και την προσφορά του Επαγγελματικού Λυκείου. Στο πλαίσιο της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής με αφετηρία τον Νόμο 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-09-2013), τον Νόμο 4386/2016 (ΦΕΚ 83/Α/11-05-2016) και τις επακόλουθες Υπουργικές Αποφάσεις που συνδέονται με την εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας (Φ.7/179513/Δ4/26-10-2016, ΦΕΚ 35298/β/01-11-2016, 26385/16-02-2017 Κ.Υ.Α- ΦΕΚ 491/Β/20-02-2017), καθώς και την αύξηση ποσοστού πρόσβασης μαθητών ΕΠΑ.Λ. σε ΤΕΙ και ΑΕΙ (Φ.151/27299/Α5/22-02-2017 Υ.Α., ΦΕΚ

545/B/22-02-2017), κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των αντιλήψεων των δεκτών της εκπαιδευτικής πολιτικής, και δη των μαθητών, για την αναγκαιότητα και τις επιπτώσεις που έχουν οι ανωτέρω αλλαγές στην εκπαιδευτική τους πορεία και τις επαγγελματικές τους προσδοκίες.

#### **4.4 Σπουδαιότητα της έρευνας**

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί πεδίο έντονης πολιτικής και εκπαιδευτικής διαμάχης από το 2013 και έως και σήμερα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κατάργηση και επανασύσταση πληθώρας ειδικοτήτων μέσα σε μια διετία. Η προσπάθεια αναβάθμισης των ΕΠΑ.Λ., συνεχίζεται με αμείωτη ένταση εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας με την διενέργεια διαφημιστικών εκστρατειών και δημοσιών εκθέσεων για την προβολή της ταυτότητας του συγκεκριμένου τύπου σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία. Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η σκιαγράφηση και ανάλυση των θέσεων και αντιλήψεων των μαθητών που επέλεξαν την φοίτηση τους σε Επαγγελματικά Λύκεια δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ως προς την παράμετρο της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, έρευνα που αξίζει να διενεργηθεί προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας των μαθητών του ΕΠΑ.Λ., και τις επαγγελματικές προοπτικές που οι ίδιοι θεωρούν ότι τους δίδονται μέσα από την φοίτηση τους στο συγκεκριμένο τύπο σχολείου.

#### **4.5 Επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου**

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής προσέγγισης αποτελεί συνάρτηση της φύσης της έρευνας και του είδους των πληροφοριών που κρίνεται απαραίτητο να συγκεντρωθούν (Creswell, 2008 · Robson,2000). Με δεδομένο ότι στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, περιγραφή και ερμηνεία (Babbie, 2013) των αντιλήψεων

μιας ομάδας ατόμων που κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η φοίτηση σε Επαγγελματικό Λύκειο επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση για τη διεξαγωγή της. Πιο συγκεκριμένα οι λόγοι επιλογής της ποσοτικής προσέγγισης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Η προσπάθεια αντικειμενικής μέτρησης του αντικειμένου της μελέτης
- Η συνήθως πιο σταθερή δομή
- Η δυνατότητα εντοπισμού πιθανών συσχετίσεων μεταξύ παραμέτρων της έρευνας
- Η δυνατότητα γενίκευσης των εξαγομένων συμπερασμάτων (Creswell, 2008).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα επισκόπησης – survey research. Η έρευνα επισκόπησης αποτελεί δημοφιλή μορφή εμπειρικής έρευνας (Fowler, 2013). Έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για την διερεύνηση συνθηκών μάθησης και χαρακτηριστικών των μαθητών, καθώς και για να περιγράψει τάσεις, να προσδιοριστούν οι πεποιθήσεις και στάσεις των ατόμων (Creswell, 2008). Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας είναι δειγματοληπτικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος (cross-sectional study design) που αποτελεί τη πιο δημοφιλή μορφή δειγματοληπτικού σχεδιασμού (Creswell, 2008 · Babbie, 2013), καθώς η έρευνα στοχεύει στην συγκέντρωση δεδομένων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή με στόχο την εξέταση των τρεχουσών αντιλήψεων, πεποιθήσεων, και προσδοκιών των μαθητών Επαγγελματικού Λυκείου.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης σε μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου στο Νομό Αργολίδας, για το οποίο παρέχονται κάποια δημογραφικά στοιχεία στην ακόλουθη ενότητα.

#### 4.6 Απεικόνιση του Επαγγελματικού Λυκείου

Στο Νομό Αργολίδας λειτουργούν τρία Επαγγελματικά Λύκεια, ένα στο Άργος, ένα στο Ναύπλιο και ένα στο Κρανίδι.

Με το δεδομένο ότι για τα Επαγγελματικά Λύκεια δεν ισχύει η χωροταξική κατανομή μαθητών, το μαθητικό δυναμικό των ΕΠΑ.Λ. αποτελείται από μαθητές τόσο από αστικές περιοχές όπως το Άργος και το Ναύπλιο όσο και από αγροτικές περιοχές, ενώ δύναται να γίνει κατ' εξαίρεση εγγραφή ενός μαθητή σε ΕΠΑ.Λ. της προτίμησης του προκειμένου να φοιτήσει σε ειδικότητα που δεν έχει το πλησιέστερο σε αυτόν ΕΠΑ.Λ..

Στο Επαγγελματικό Λύκειο όπου διεξήχθη η έρευνα παρατηρείται μια δραματική μείωση του μαθητικού πληθυσμού τη τελευταία πενταετία, όπως απεικονίζεται παρακάτω:

##### Στοιχεία Εγγραφών 2013-2017

Σχ. Έτος	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
2013-2014	303	225	78
2014-2015	277	221	56
2015-2016	226	172	54
2016-2017	196	146	50
2017-2018	195	143	52

Αυτή η εικόνα συνάδει με τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στα Επαγγελματικά Λύκεια μετά το 2013 (Ανδριανουπολίτης, 2011), με αξιοσημείωτη και συνεχή μείωση του μαθητικού πληθυσμού. Η μείωση έχει αποδοθεί κατά πολύ στην κατάργηση βάση του άρθρου 82 του νόμου 4127/2013 πενήντα ειδικοτήτων στην επαγγελματική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα των ειδικοτήτων: μηχανικοί κλωστοϋφαντουργίας, ιατροί, οδοντίατροι, φαρμακοποιοί, νοσηλευτές, τεχνικοί ιατρικών οργάνων, τεχνολόγοι μουσικής τεχνολογίας, γραφικών τεχνών, αισθητικής,

κομμωτικής, ιατρικών εργαστηρίων, οδοντοτεχνικής, κοινωνικής εργασίας, νοσηλευτικής, μαιευτικής, κλωστοϋφαντουργίας, ραδιολογίας – ακτινολογίας, εργασιοθεραπείας, φυσιοθεραπείας, γραφιστικής, διακοσμητικής, φωτογραφίας, βρεφονηπιοκόμοι, Δημόσιας υγιεινής, επισκέπτες υγείας, χημικοί εργαστηρίων, υπάλληλοι γραφείου, υπάλληλοι λογιστηρίου, διακοσμητικής, γραφικών τεχνών, κομμωτικής, αισθητικής, αργυροχρυσοχοΐας (ΤΕ), οδοντοτεχνικής, βοηθοί ιατρικών και βιολογικών εργαστηρίων, βοηθοί παιδοκόμοι – βρεφοκόμοι, χειριστές ιατρικών συσκευών, ηλεκτροτεχνίτες, Μηχανοτεχνίτες, Ηλεκτρονικοί, Οικοδόμοι, Ηλεκτροσυγκολλητές, Τεχνίτες αυτοκίνητων, Τεχνίτες ψύξεων (ψυκτικοί), Υδραυλικοί, Ξυλουργοί, Κοπτικής – ραπτικής, Αργυροχρυσοχοΐας (ΔΕ), Τεχνικοί αμαξωμάτων, κομμωτικής (Ν. 4127/2013).

Η κατάργηση των ανωτέρω ειδικοτήτων αποτέλεσε πλήγμα στην αξιοπιστία του Επαγγελματικού Λυκείου, ενώ ταυτόχρονα λειτούργησε αποτρεπτικά για την επιλογή φοίτησης σε ΕΠΑ.Λ. για μαθητές που προσδοκούσαν την φοίτηση τους σε ειδικότητες υγείας- πρόνοιας, ειδικότητες εξαιρετικά δημοφιλείς για τους φοιτούντες στα ΕΠΑ.Λ. με ποσοστά φοίτησης που έφταναν έως και το 20% επί του συνόλου των μαθητών (Παϊδούση, 2014).

Ως προς τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού το επιλεγθέν Επαγγελματικό Λύκειο αποτελεί ένα «ανδροκρατούμενο» σχολείο, με μικρό αριθμό κοριτσιών ανά τάξη, τα οποία επιλέγουν να φοιτήσουν σε ειδικότητες οικονομίας διοίκησης, υγείας- πρόνοιας (μέχρι το 2013 και μετά το 2015 που ανασυστάθηκε με το νόμο 4325/2015), και πληροφορικής. Ως παραδείγματα αναφέρουμε ότι το 2013 επί συνόλου 37 κοριτσιών στη Γ' τάξη, τα 25 φοιτούσαν στον τομέα υγείας –πρόνοιας, ενώ το 2015 επί συνόλου 22 κοριτσιών στη Γ' τάξη τα 13 φοιτούσαν στον τομέα Διοίκησης και Οικονομίας. Οι πιο



δημοφιλείς τομείς/ειδικότητες είναι αναμφίβολα ο τομέας μηχανολογίας/ τεχνικός οχημάτων ο οποίος συγκεντρώνει την υψηλότερη προτίμηση από τους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως στο συγκεκριμένο τομέα το 2013 φοιτούσαν 36 επί συνόλου 116 μαθητών της Γ' τάξης, το 2014 40 επί συνόλου 90 μαθητών της Γ' τάξης, και το 2015 28 επί συνόλου 91 μαθητών της Γ' τάξης.

#### **4.7 Πληθυσμός- Πληθυσμός στόχος και επιλογή δείγματος**

Με δεδομένο πως ο πληθυσμός της έρευνας είναι η «ομάδα ατόμων που διαθέτει ένα χαρακτηριστικό που τη διακρίνει από άλλες ομάδες» (Creswell, 2008), ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το μαθητικό δυναμικό των Επαγγελματικών Λυκείων. Ο πληθυσμός- στόχος ή πλαίσιο δειγματοληψίας της έρευνας, αποτελεί το μαθητικό δυναμικό ενός Επαγγελματικού Λυκείου, δηλαδή συνολικά οι 195 φοιτούντες μαθητές κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Το δείγμα ορίζεται ως βολικό καθώς η διενεργούσα την έρευνα εργάζεται στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα και η έρευνα διεξήχθη με την σύμπραξη του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων της σχολικής μονάδας.

Η επιλογή δείγματος από τον πληθυσμό- στόχο έγινε ανά τάξη, στις τρεις τάξεις του Επαγγελματικού Λυκείου, με τον περιορισμό να υπάρξει ισόποση ποσόστωση του συνολικού δείγματος από κάθε τάξη, προκειμένου να διασφαλιστεί η εξαγωγή πιο αντιπροσωπευτικών αποτελεσμάτων.

Εφαρμόστηκε δειγματοληψία κατά στρώματα (stratified sampling), μια ποσοτική δειγματοληπτική διαδικασία με την οποία ο ερευνητής χωρίζει το πληθυσμό σε στρώματα βάση ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού (Creswell, 2008), που στην προκειμένη περίπτωση είναι η τάξη φοίτησης. Το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν

εθελοντικά στην έρευνα είναι ενενήντα (90) από τους εκατόν ενενήντα πέντε (195) φοιτούντες κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

#### **4.8 Ερευνητικό εργαλείο**

Ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επισκόπησης επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στις έρευνες επισκόπησης (Cohen, Manion and Morrison, 2013), καθώς παρέχει τη δυνατότητα να συλλεχθούν στοιχεία για συγκεκριμένα θέματα από μεγάλο αριθμό ατόμων - δείγμα, αυξάνοντας κατά συνέπεια τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων, αλλά και τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων (Κυριαζή, 1998). Το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας διαμορφώθηκε έχοντας ως πρότυπο τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για έρευνες που διεξήχθησαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας (2011, 2008α, 2008β), επιλογή βασισμένη στην επιβεβαιωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου των παραπάνω ερευνών, με προσθήκη ερωτήσεων ως προς το θέμα της μαθητείας και το θέμα της εισαγωγής μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις που καταγράφουν δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και δώδεκα ερωτήσεις που διερευνούν τις ερευνητικές μεταβλητές. Οι ερωτήσεις περιέχουν κατηγορικές μεταβλητές (απαντήσεις ναι/ όχι), καθώς και ερωτήσεις που χρησιμοποίησαν τη 5-θμια κλίμακα Likert, με την τιμή 1 να αντιστοιχεί στην επιλογή «καθόλου», την τιμή 2 στην επιλογή «λίγο», την τιμή 3 στην επιλογή «αρκετά», την τιμή 4 στην επιλογή «πολύ» και την τιμή 5 στην επιλογή «πάρα πολύ». Αξίζει να σημειωθεί πως η εγκυρότητα του εργαλείου διασφαλίζεται με τη χρήση διαφορετικών ερωτήσεων για την διερεύνηση της κάθε μεταβλητής. Επιπλέον ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, για την εξαγωγή του οποίου

χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Crombach's Alpha, ανέρχεται στο 0,75 (Λουκαΐδης, 2011).

Για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for the Social Science) μετά από έλεγχο, αρίθμηση και κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων.

#### **4.9 Περιορισμοί της έρευνας**

Ο βασικός περιορισμός της έρευνας αφορά το δειγματοληπτικό της πλαίσιο, καθώς μια αντίστοιχη έρευνα σε ευρύτερο δείγμα σε μια πιο εκτεταμένη γεωγραφική ζώνη θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο αντιπροσωπευτικά για την αποτύπωση των αντιλήψεων, αλλά και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών.

Ένας άλλος περιορισμός που αξίζει να αναφερθεί είναι πως λόγω του ότι οι πολιτικές αναβάθμισης του ΕΠΑ.Λ. είναι υπό εφαρμογή, οι μαθητές ίσως να μην έχουν μια πλήρως διαμορφωμένη εικόνα για τις επιπτώσεις που αυτές θα έχουν ως προς το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τους μέλλον, γεγονός που καθιστά αναγκαία μελλοντική μελέτη με ευρύτερο δείγμα ή μια συγκριτική μελέτη με το ίδιο δείγμα για την εξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων. Σημειώνεται επομένως, πως η παρούσα έρευνα δεν δύναται να καλύψει σφαιρικά το υπό μελέτη θέμα, μπορεί ωστόσο να λειτουργήσει ως βάση για περαιτέρω μελέτες- έρευνες.

#### **4.10 Προστασία προσωπικών δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από επιστολή στην οποία αναφέρεται αναλυτικά ο τίτλος του προγράμματος και ο τίτλος της παρούσας εργασίας, το Πανεπιστήμιο, το ονοματεπώνυμο της ερευνήτριας.

Επιπλέον αναφέρθηκε με σαφήνεια ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται υπό καθεστώς απόλυτης εχεμύθειας χωρίς αναφορά σε προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων και πως οι συλλεγόμενες πληροφορίες είναι απολύτως εμπιστευτικές.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω σε σύνολο 195 μαθητών, στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 90 μαθητές, 23 από την Α' τάξη, 39 από τη Β' τάξη και 28 από τη Γ' τάξη. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές, εντός μιας διδακτικής ώρας, με τη βοήθεια όπου κρίθηκε απαραίτητο του διδάσκοντα καθηγητή και χωρίς την παρουσία της διενεργούσας την έρευνα προκειμένου να εξασφαλιστεί η αμερόληπτη συλλογή δεδομένων. Τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τονίστηκε στους μαθητές να μην σημειώσουν κανένα προσωπικό τους δεδομένο προκειμένου να εξασφαλιστεί η απόλυτη ανωνυμία και να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

## 5. Αποτελέσματα

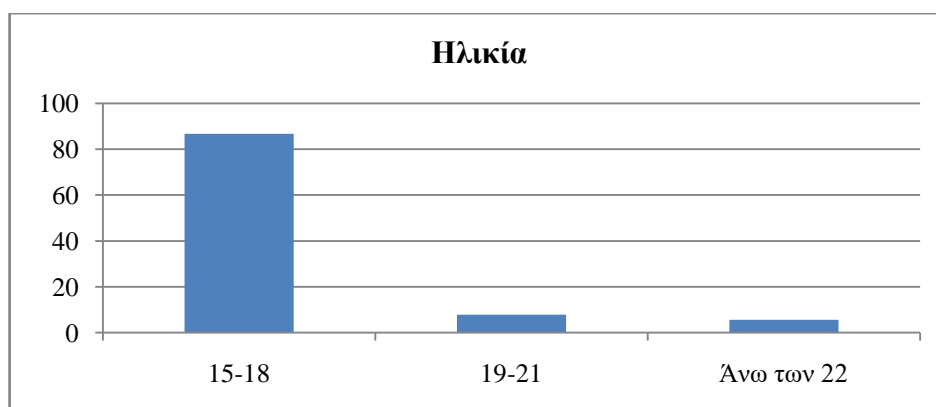
Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η στατιστική ανάλυση έγινε με χρήση του πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Science) με αρίθμηση και κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων.

Στη παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα αποτελέσματα που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται με γραφήματα και αναφορά στις συχνότητες των απαντήσεων. Στο παράρτημα πέρα από παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων περιλαμβάνονται αντίστοιχοι πίνακες με παρουσίαση της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης. Η αξιολόγηση κάθε λόγου επομένως παρουσιάζεται με την κατανομή των απαντήσεων ανά κατηγορία απάντησης καθώς και με την μέση τιμή της βαθμολογίας.

### 5.1 Δημογραφικά στοιχεία

#### Ηλικία

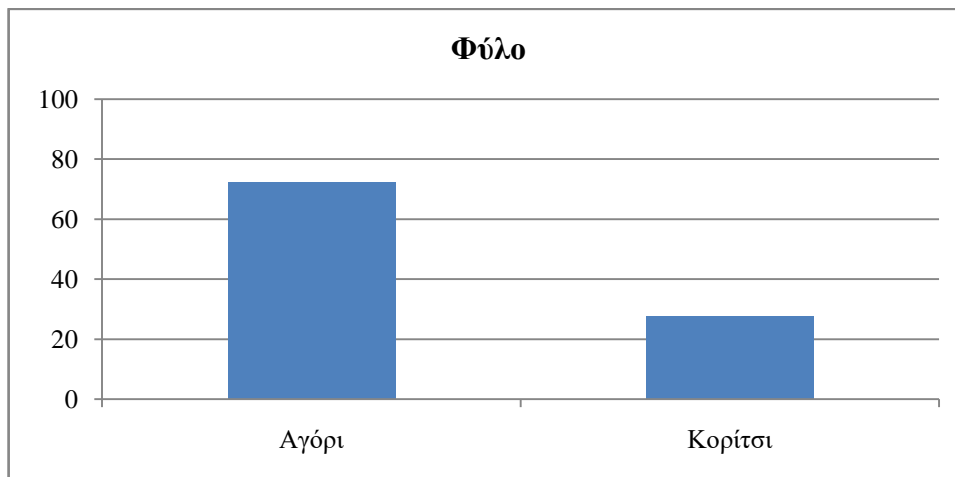
Το 86,7% του συνόλου του δείγματος είναι μαθητές ηλικίας 15-18 ετών, με 12 ενήλικες μαθητές άνω των 19 ετών.



Γράφημα 1- Ηλικία

## Φύλο

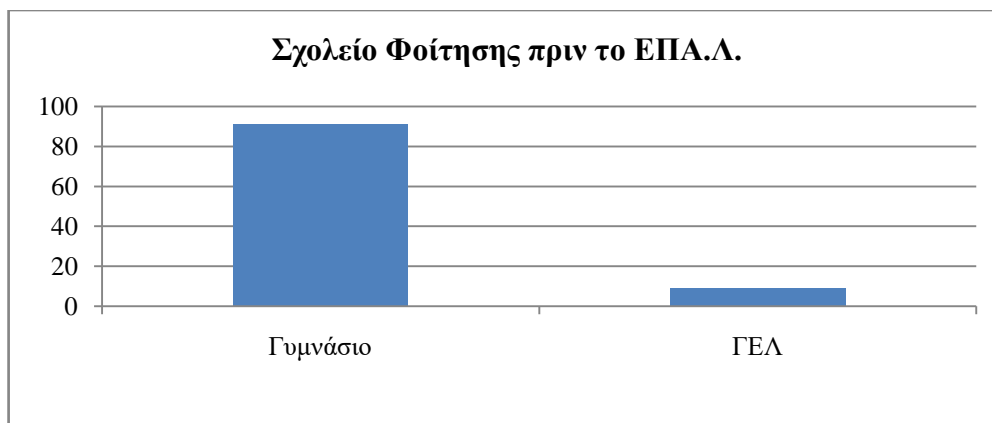
Ως προς το φύλο η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι αγόρια με ποσοστό που ανέρχεται στο 72,2%.



Γράφημα 2- Φύλο

## Σχολείο φοίτησης πριν τα ΕΠΑ.Λ.

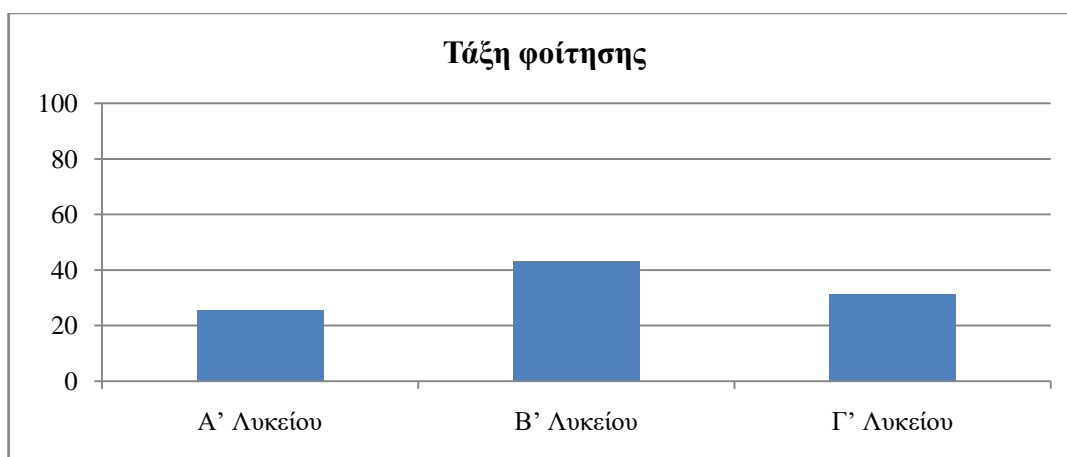
Παρατηρούμε πως πριν την έναρξη φοίτησης των μαθητών στο Επαγγελματικό Λύκειο το 91,1 % των ερωτηθέντων φοιτούσε στο Γυμνάσιο. Το Επαγγελματικό Λύκειο αποτέλεσε την κύρια εκπαιδευτική τους επιλογή για την φοίτηση τους στην ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Γράφημα 3- Σχολείο φοίτησης πριν το ΕΠΑ.Λ.

## Τάξη φοίτησης

Ως προς την τάξη φοίτησης στο σύνολο του δείγματος (90 μαθητές) το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα φοιτά στην Β' τάξη με ποσοστό 43,3, ακολουθεί η Γ' τάξη με ποσοστό 31,1 και τελευταία η Α' τάξη με ποσοστό 21,1%.



Γράφημα 4- Τάξη Φοίτησης

## Τομέας φοίτησης

Ως προς τον τομέα φοίτησης πρέπει να σημειωθεί πως κατά το σχολικό έτος 2017-2018 δεν λειτούργησε ο Τομέας Πληροφορικής στη Β' τάξη, καθώς δεν αποτέλεσε εκπαιδευτική επιλογή των φοιτούντων μαθητών. Από τους μαθητές που εθελοντικά συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από τους Τομείς Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού καθώς και από τον Τομέα Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας.

### Πίνακας 1

<i>Τομέας Φοίτησης (Μαθητές της Β' τάξης)</i>		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Μηχανολογίας	8	20,5
Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού	12	30,8

Υγείας & Πρόνοιας και Ευεξίας	12	30,8
Οικονομίας Διοίκησης	7	17,9
Σύνολο	39	100

### Ειδικότητα φοίτησης

Στην ειδικότητα φοίτησης αναφέρονται οι μαθητές της Γ' τάξης οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Στο επιλεγθέν σχολείο όπου διεξήχθη η έρευνα, κατά το σχολικό έτος 2017-2018 λειτούργησαν συνολικά 5 ειδικότητες (βλ. πίνακα 2). Η κατανομή αγοριών, κοριτσιών ως προς τον τομέα/ ειδικότητα φοίτησης αποτυπώνεται με σαφήνεια στον πίνακα 3.

### Πίνακας 2

Ειδικότητα Φοίτησης (Μαθητές της Γ' τάξης)		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Τεχνικός Οχημάτων	2	7,1
Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων	2	7,1
Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών	6	21,4
Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ	11	39,3
Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών	7	25
Σύνολο	28	100



### Πίνακας 3

#### B' τάξη Τομέας

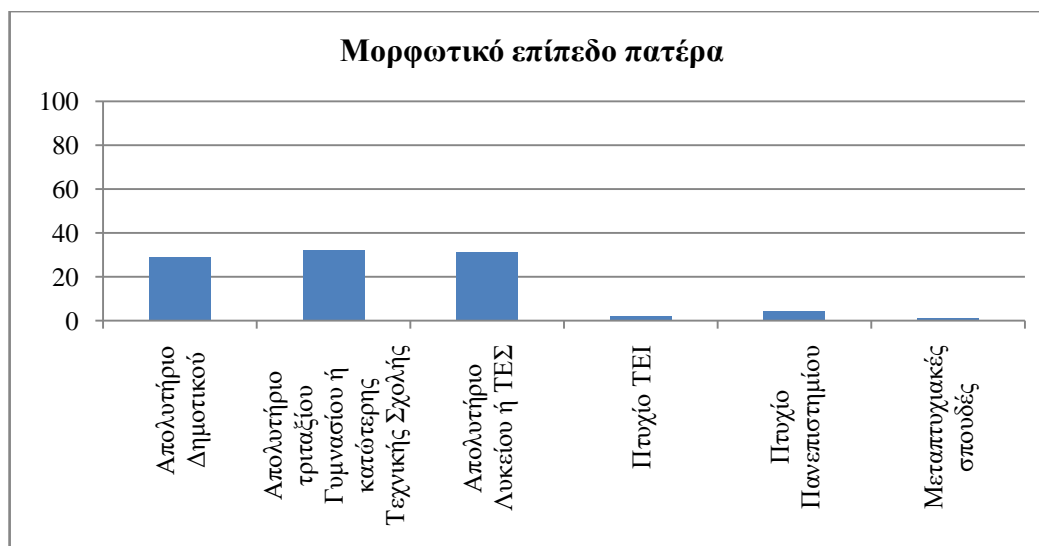
		Μηχανολογίας	Ηλεκτρολογίας /Ηλεκτρονικής	Υγείας & Πρόνοιας και Ευεξίας	Οικονομίας Διοίκησης
Φύλο	A	8	12	2	5
	K	0	0	10	2
Σύνολο		8	12	12	7

#### Γ' τάξη Ειδικότητα

		Οχημάτων	Ηλεκτρολογίας	Ηλεκτρ/κής	Πληροφ/κής	Οικον. Διοίκησης
Φύλο	A	2	2	6	10	1
	K	0	0	0	1	6
Σύνολο		2	2	6	11	7

### Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

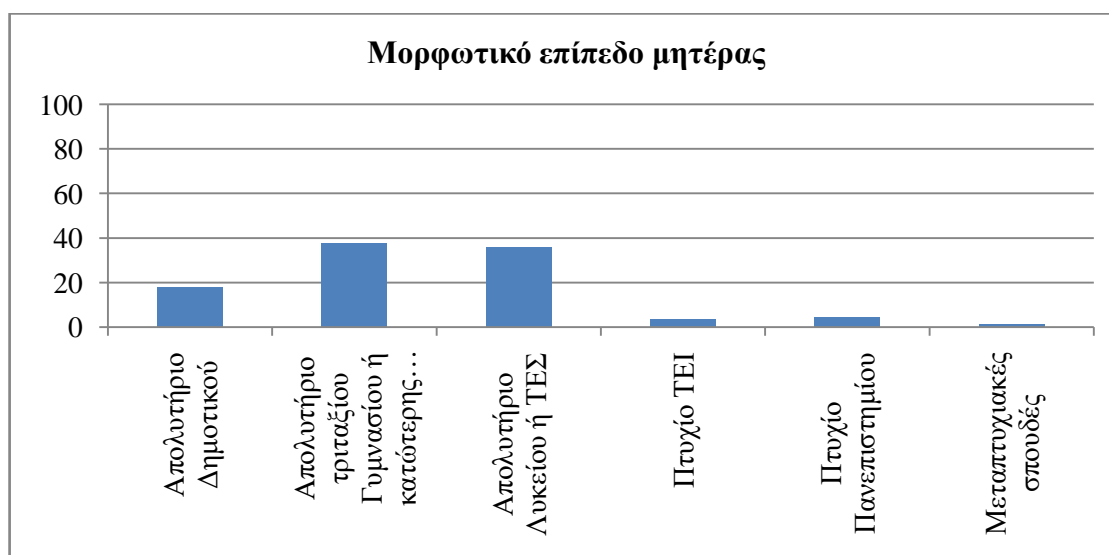
Εξετάζοντας το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των συμμετεχόντων στην έρευνα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (32,2%) έχει ολοκληρώσει το Γυμνάσιο ή Κατώτερη Τεχνική Σχολή. Στην αμέσως επόμενη θέση με ποσοστό 31,1% κατατάσσονται οι απόφοιτοι Λυκείου ή ΤΕΣ και έπονται οι απόφοιτοι δημοτικού με ποσοστό 28,9%. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο 7,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει σπουδές στο πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ), είτε σε προπτυχιακό κύκλο σπουδών, είτε ακόμα λιγότερο (1,1%) σε μεταπτυχιακό επίπεδο.



Γράφημα 5- Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

### Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

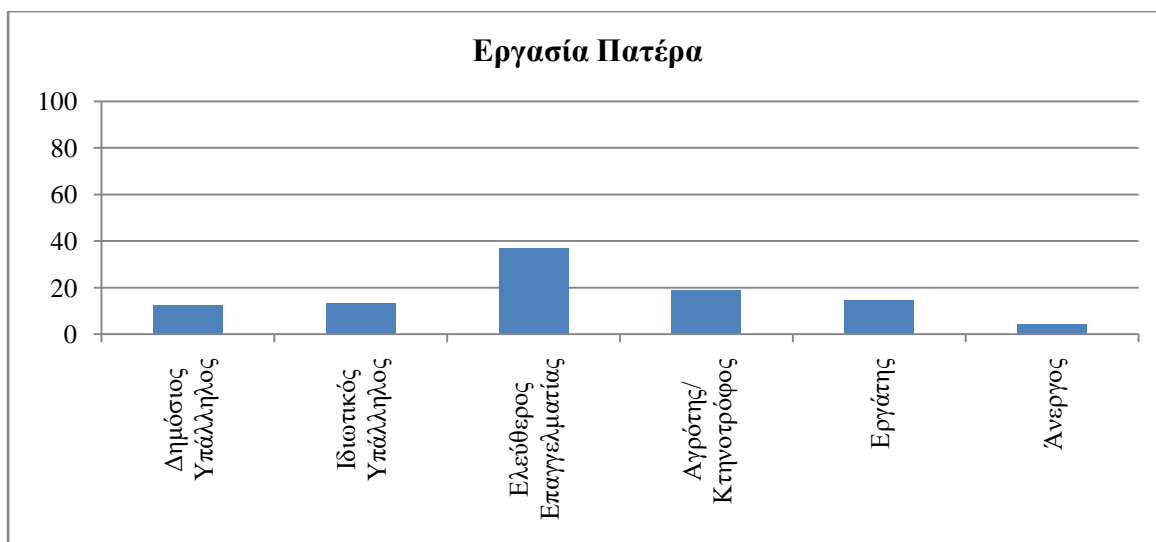
Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (37,8%) δήλωσε πως η μητέρα τους έχει τελειώσει Γυμνάσιο η κατώτερη τεχνική σχολή, ενώ το 35,6% πως έχει απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ. Το 17,8% έχει ολοκληρώσει μόνο την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ είτε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κατέχει συνολικά το 8,8%.



Γράφημα 6- Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

## Εργασία Πατέρα

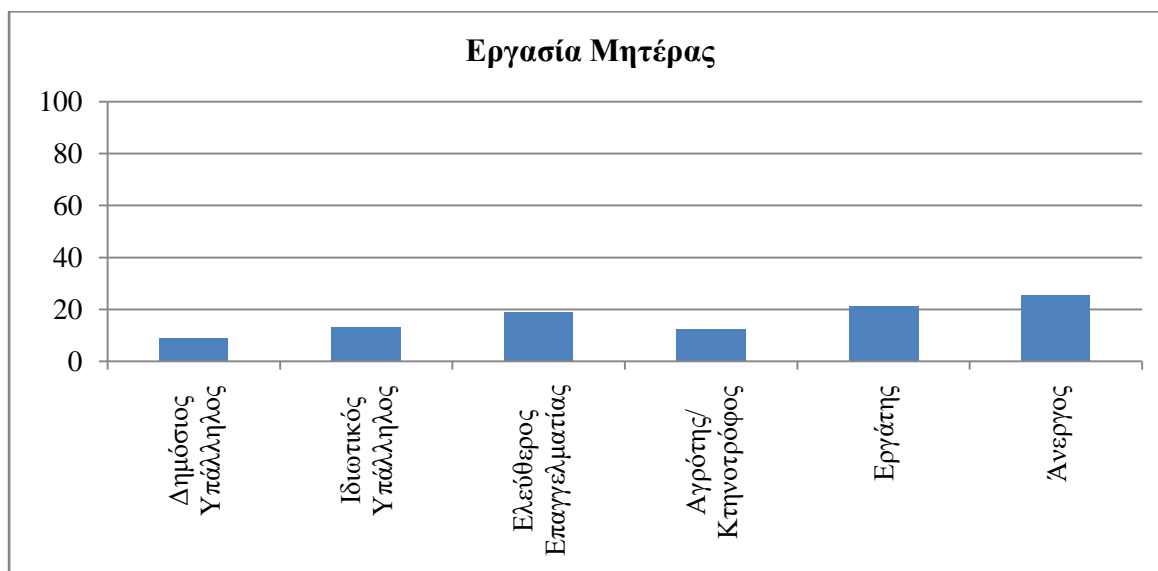
Ως προς την εργασία του πατέρα των ερωτηθέντων, το μεγαλύτερο ποσοστό (36,7%) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες με αμέσως επόμενη επιλογή με 18,9% αγρότης/κτηνοτρόφος. Υψηλά ποσοστά κατέγραψε και ο τομέας του ιδιωτικού υπάλληλου 13,3% και ο τομέας του εργάτη 14,4%, ενώ 12,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ο πατέρας τους εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος, είτε με σύμβαση αορίστου χρόνου, είτε με σύμβαση ορισμένου χρόνου.



Γράφημα 7- Εργασία Πατέρα

## Εργασία Μητέρας

Ως προς την εργασία της μητέρας τους, η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε πως δεν εργάζονται (25,6%), ενώ το 21,1% ότι κάνουν χειρωνακτική εργασία ως εργάτριες.



Γράφημα 8- Εργασία Μητέρας

## Επίδοση

Ως προς την γενικότερη εκπαιδευτική πορεία και επίδοση των μαθητών πριν την έναρξη της φοίτησης τους στο ΕΠΑ.Λ., τα ποσοστά κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, ως προς την επιλογή επανάληψης τάξης του Γυμνασίου λόγω απουσιών (5,5%) ή χαμηλής βαθμολογίας (2,2%), ενώ το ίδιο ισχύει και αναφορικά με το ποσοστό των παιδιών που έχουν επαναλάβει τάξη στο ΕΠΑ.Λ. λόγω απουσιών (5%).

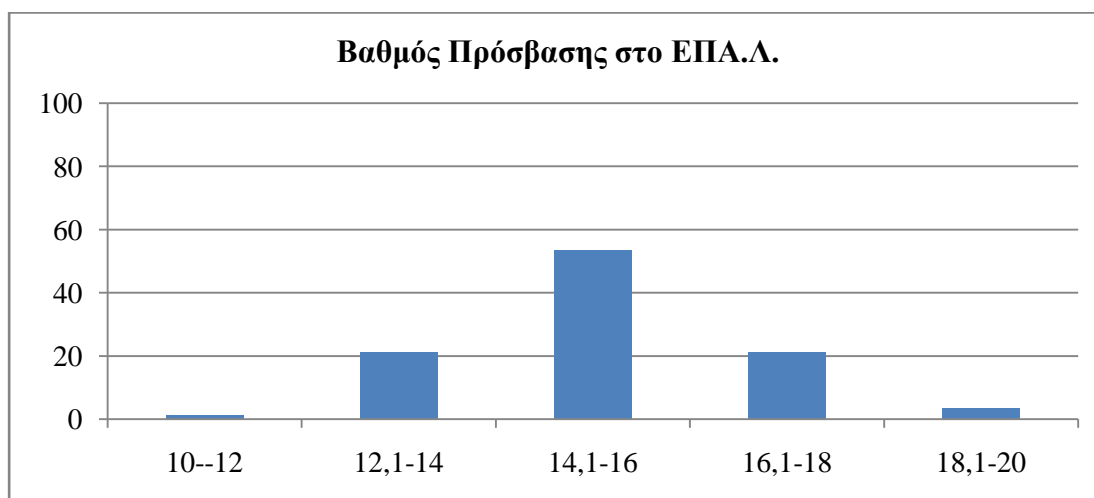
### Πίνακας 4

Επίδοση & επαρκής φοίτηση σε προηγούμενη σχολική μονάδα		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Α) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γυμνάσιο λόγω χαμηλής βαθμολογίας	2	2,2

Β) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γυμνάσιο λόγω απουσιών	5	5,5
Γ) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γενικό Λύκειο λόγω χαμηλής βαθμολογίας	0	0
Δ) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γενικό Λύκειο λόγω απουσιών	0	0
Ε) Έχω επαναλάβει τάξη στο ΕΠΑ.Λ. λόγω χαμηλής βαθμολογίας	0	0
ΣΤ) Έχω επαναλάβει τάξη στο ΕΠΑ.Λ. λόγω απουσιών	4	5

### Βαθμός Πρόσβασης στο ΕΠΑ.Λ.

Ως προς το βαθμό πρόσβασης στο ΕΠΑ.Λ. η πλειοψηφία των μαθητών (53,3%) απάντησε πως αποφοίτησε από το Γυμνάσιο με μέσο όρο που κυμαίνεται μεταξύ 14,1-16. Το 21,1% των ερωτηθέντων απάντησε πως ο βαθμός πρόσβασης ήταν μεταξύ του 12,1-14 και αντίστοιχο ποσοστό δήλωσε πως ο μέσος όρος του απολυτηρίου Γυμνασίου κυμαινόταν μεταξύ του 16,1-18. Μόνο το 3,3% των ερωτηθέντων απάντησε πως ο βαθμός πρόσβασης ήταν μεταξύ του 18,1-20, ενώ βαθμό πρόσβασης 10-12 είχε μόνο το 1,1% των ερωτηθέντων.



Γράφημα 9- Βαθμός πρόσβασης στο ΕΠΑ.Λ.

## 5.2. Επιλογή φοίτησης στην ΤΕΕ ως προς τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών

Το πρώτο μέρος της έρευνας στοχεύει στη διερεύνηση της επιλογής φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών.

### Επιλογή φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ. και όχι στο Γενικό Λύκειο

Η εκπαιδευτική επιλογή φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ., όπως φαίνεται και στον πίνακα 5 αποτελεί συνειδητή επιλογή καθώς το 34,4% των συμμετεχόντων δήλωσε πως επιθυμούσε «Πάρα Πολύ» την φοίτηση σε ΕΠΑ.Λ. λόγω της πρόθεσης φοίτησης σε συγκεκριμένη ειδικότητα. Επιπλέον, το 40% των συμμετεχόντων δήλωσε πως η φοίτηση σε ΕΠΑ.Λ. προέκυψε από την επιθυμία να παρακολουθήσει μαθήματα ειδικότητας «Πάρα Πολύ», ενώ χαμηλό ποσοστό συγκέντρωσε η επιλογή «Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο».

**Πίνακας 5**

	Λόγοι Προτίμησης του ΕΠΑ.Λ.				
	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα Πολύ %
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδίκευση και να βρω αμέσως δουλειά	10	15,6	36,7	24,4	13,3
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑΛ είχα αυτή τη δυνατότητα	7,8	12,2	23,3	22,2	34,4
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	31,1	20	15,6	11,1	22,2

Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑΛ	18,9	17,8	31,1	24,4	7,8
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑΛ είχα αυτή τη δυνατότητα	5,6	10	13,3	31,1	40

### Επιλογή Τομέα/ Ειδικότητας στο ΕΠΑ.Λ.

Αναφορικά με την επιλογή τομέα /ειδικότητας στο ΕΠΑ.Λ., παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Ως σημαντικότερος λόγος επιλογής Τομέα/ Ειδικότητας αναδεικνύεται η επιλογή «Σχετίζεται περισσότερο με τα ενδιαφέροντα μου» με ποσοστό 30% να απαντά «Πάρα Πολύ». Ακολουθεί η επιλογή «Πιστεύω ότι μπορώ να βρω δουλειά ευκολότερα» με ποσοστό 20% ενώ η επιλογή «Πιστεύω ότι θα βρω δουλειά με καλή αμοιβή» έχει επίσης υψηλό ποσοστό με το 46,7% των συμμετεχόντων να απαντά «Αρκετά».

Αντίθετα μικρό ρόλο στην επιλογή της εκπαιδευτικής διαδρομής των μαθητών φαίνεται να έχει παίξει τόσο η επιρροή από συγγενικό/ φιλικό πρόσωπο, καθώς και η μη λειτουργία τομέα/ ειδικότητας σε ΕΠΑ.Λ. της περιοχής κατοικίας των μαθητών.

### Πίνακας 6

Επιλογή Τομέα/Ειδικότητας Φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ.					
	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα Πολύ %
Α)Σχετίζεται περισσότερο με τα ενδιαφέροντα μου	2,2	15,6	23,3	28,9	30
Β)Πιστεύω ότι μπορώ να	4,4	10	36,7	28,9	20

βρω δουλειά ευκολότερα

Γ) Πιστεύω ότι θα βρω δουλειά με καλή αμοιβή	4,4	22,2	46,7	21,1	5,6
Δ) Υπάρχει συγγενικό/φιλικό πρόσωπο στο περιβάλλον μου με παρόμοια δουλειά	62,2	13,3	11,1	7,8	5,6
Ε) Δεν υπήρχε ο Τομέας/Ειδικότητα που επιθυμούσα στο σχολείο της περιοχής μου και έτσι επέλεξα το συγκεκριμένο Τομέα/Ειδικότητα	61,1	7,8	14,4	4,4	12,2

### Ενημέρωση σε σχέση με τις επαγγελματικές προοπτικές/διεξόδους μετά το

#### ΕΠΑ.Λ.

Ως προς την επαρκή ενημέρωση σχετικά με τις επαγγελματικές προοπτικές/διεξόδους που έχουν οι φοιτούντες του ΕΠΑ.Λ. μετά την αποφοίτησή τους το 36,6 % ανέφερε πως είναι ενημερωμένο «Αρκετά», 31,1% «Πάρα Πολύ» και, 22,2% «Πολύ». Μόνο το 11,1% των συμμετεχόντων απάντησε πως είναι ενημερωμένο «Λίγο», ενώ η επιλογή «Καθόλου» είναι μηδενική.



Γράφημα 10- Ενημέρωση για τις επαγγελματικές προοπτικές

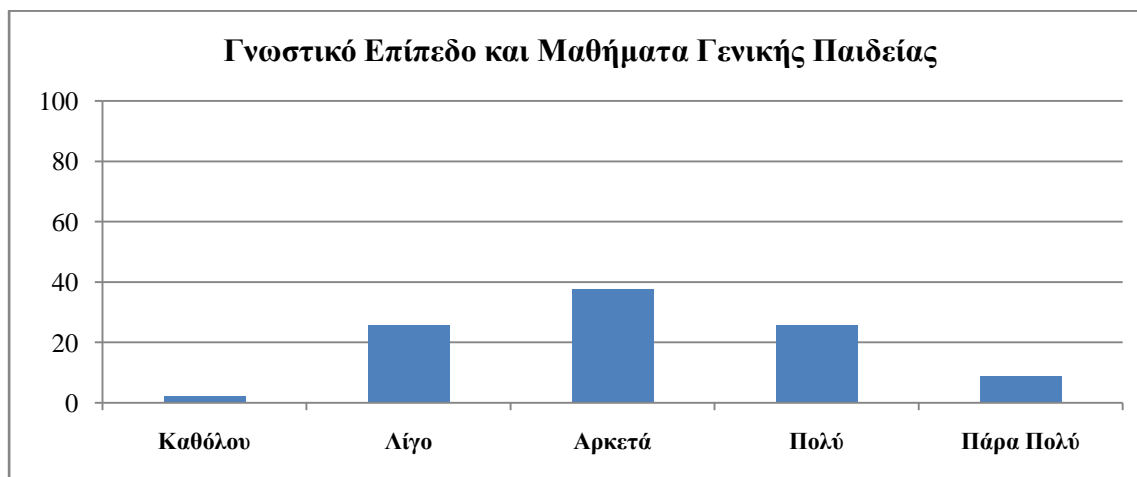


### 5.3. Η εφαρμοζόμενη πολιτική και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών ΕΠΑ.Λ.

Η διερεύνηση των παραμέτρων της εφαρμοζόμενης πολιτικής σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών ΕΠΑ.Λ. γίνεται αναφορικά με την παράμετρο της κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα –εργαστηριακών, θεωρητικών αλλά και μαθημάτων γενικής παιδείας.

#### Γνωστικό επίπεδο και μαθήματα γενικής παιδείας

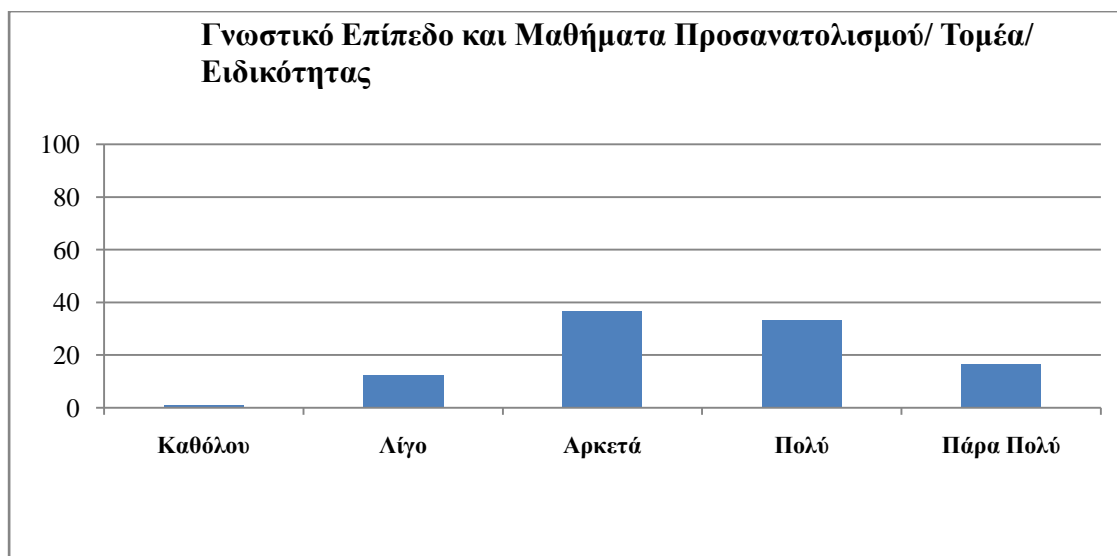
Διερευνώντας κατά πόσο ανταποκρίνεται το γνωστικό επίπεδο των μαθητών στο περιεχόμενο και τον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα 37,8% αναφέρει πως ανταποκρίνεται «Αρκετά», ενώ η επιλογή «Λίγο» και «Πάρα Πολύ» συγκεντρώνουν ποσοστό 25,6% αντίστοιχα. Μόνο το 2,2% αναφέρει πως ανταποκρίνεται «Λίγο» ενώ το 8,9% αναφέρει πως ανταποκρίνεται «Πάρα Πολύ».



Γράφημα 11- Γνωστικό Επίπεδο και Μαθήματα Γενικής Παιδείας

## Γνωστικό επίπεδο και μαθήματα προσανατολισμού/τομέα/ειδικότητας

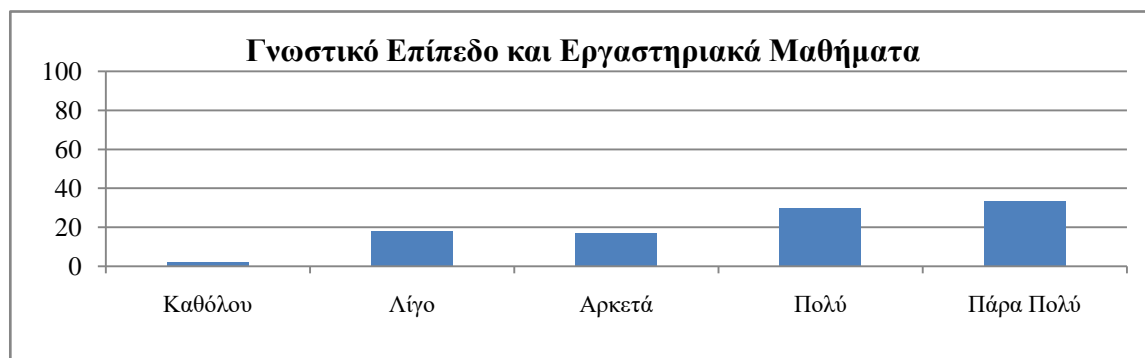
Ως προς το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε σχέση με το περιεχόμενο και τον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων Προσανατολισμού (Α' τάξη), Τομέα- Ειδικότητας (Β' και Γ' τάξη), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα 36,7% αναφέρει πως ανταποκρίνεται «Αρκετά», με αμέσως πιο δημοφιλή επιλογή το «Πολύ» με ποσοστό 33,3%. Το 16,7% αναφέρει ότι ανταποκρίνεται «Πάρα Πολύ» ενώ χαμηλό ποσοστό έχουν οι απαντήσεις «Καθόλου» 1,1% και «Λίγο» 12,2%.



Γράφημα 12- Γνωστικό Επίπεδο και Μαθήματα Τομέα/ Ειδικότητας

## Γνωστικό επίπεδο και εργαστηριακά μαθήματα

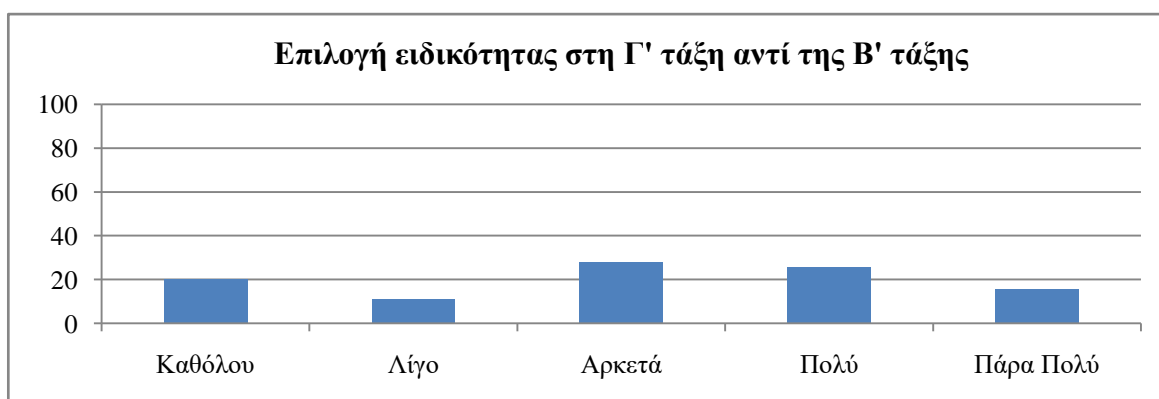
Ως προς το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε σχέση με το περιεχόμενο και τον τρόπο εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων, βλέπουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό 33,3% απάντησε «Πάρα Πολύ», με αμέσως επόμενη πιο δημοφιλή επιλογή το «Πολύ» με 30%. Χαμηλά ποσοστά κατέγραψε η επιλογή «Λίγο» 17,8% και «Αρκετά» 16,7%.



Γράφημα 13- Γνωστικό Επίπεδο και Εργαστηριακά Μαθήματα

## Επιλογή ειδικότητας στη Γ' αντί της Β' τάξης

Ως προς το θέμα της επιλογής της Ειδικότητας στην Γ' τάξη αντί της Β' τάξης οι συμμετέχοντες στην έρευνα με ποσοστό 27,8% και 25,6% επέλεξαν τις επιλογές «Αρκετά» και «Πολύ» αντιστοίχως, δηλώνοντας ότι πρόκειται για μια θετική αλλαγή. Αρκετά υψηλό ποσοστό ωστόσο που φτάνει το 20% διαφωνεί με αυτή την αλλαγή, ενώ το «Λίγο» συγκεντρώνει το 11,1% και το «Πάρα Πολύ» το 15,6%.



Γράφημα 14- Επιλογή ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης

#### **5.4. Επιλογή φοίτησης στην ΤΕΕ ως απόρροια της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής**

Το τρίτο μέρος της έρευνας στόχευε στη διερεύνηση της επιλογής φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική και πιο συγκεκριμένα αλλαγές που εφαρμόζονται στην ΤΕΕ..

##### **Αλλαγές στην ΤΕΕ και επιλογή φοίτησης**

Σε σχέση με την επιλογή φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ. σε ότι αφορά παραμέτρους της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7 η πιο δημοφιλής επιλογή «Πάρα Πολύ» με ποσοστό 33,3% είναι η επιλογή Δ, « Ο αριθμός και το είδος των μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο», ενώ εξίσου υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο» με ποσοστό 26,7%. Μικρό αντίκτυπο στην επιλογή φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ. φαίνεται να έχει η εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας με ποσοστό 64,4% να δηλώνει πως δεν επηρέασε καθόλου την εκπαιδευτική επιλογή της φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ. η συγκεκριμένη επιλογή, ενώ και αναφορικά με την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το 27,8% των ερωτηθέντων επέλεξε την επιλογή « Καθόλου» σε ότι αφορά το κατά πόσο επηρέασε αυτή η αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική την επιλογή φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ..

**Πίνακας 7**

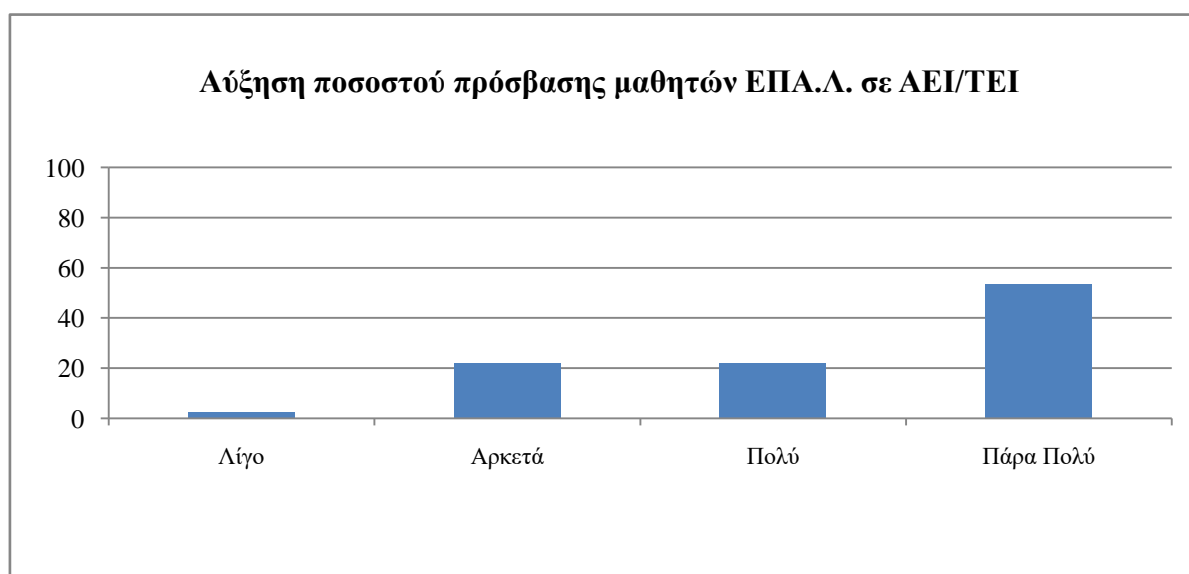
<b>Επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική επιλογή του ΕΠΑ.Λ.</b>					
	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα Πολύ %
A) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	64,4	21,1	10	3,3	1,1
B) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)	27,8	30	25,6	10	6,7
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	58,9	17,8	10	8,9	4,4
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	7,8	13,3	15,6	30	33,3
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	6,7	8,9	23,3	34,4	26,7

### **5.5. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών**

Η διερεύνηση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών μετά την αποφοίτηση τους από το ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική εξετάστηκε ως προς το θέμα της αύξησης ποσοστού πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο και της εφαρμογής του θεσμού της Μαθητείας.

### **Αύξηση ποσοστού πρόσβασης μαθητών ΕΠΑ.Λ. στο πανεπιστήμιο**

Η αύξηση του ποσοστού πρόσβασης των τελειοφοίτων μαθητών ΕΠΑ.Λ. σε ΑΕΙ/ΤΕΙ θεωρείται ένα εξαιρετικά θετικό μέτρο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα με την απάντηση «Πάρα Πολύ» να συγκεντρώνει ποσοστό 53,3%, το «Αρκετά» και το «Πολύ» 22,2%.



Γράφημα 15- Αύξηση ποσοστού πρόσβασης σε ΑΕΙ/ΤΕΙ

### **Εφαρμογή του προαιρετικού έτους Μαθητείας και επαγγελματικές προοπτικές**

Ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας, εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η καλύτερη θεωρητική και τεχνική εκμάθηση του αντικειμένου το 34,4% και το 35,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα να απαντά «Πολύ». Το 37,8% των συμμετεχόντων θεωρεί πως το προαιρετικό έτος Μαθητείας θα βοηθήσει «Πολύ» να βρουν δουλειά ευκολότερα, ενώ το 38,9% πως θα βοηθήσει «Πολύ» να βρουν δουλειά σχετική με το αντικείμενο της ειδικότητας στην οποία θα εξειδικευτούν. Αντίθετα, δηλώνουν επιφυλακτικοί προς την επίτευξη υψηλότερης αμοιβής λόγω της εφαρμογής

της Μαθητείας με το 30% να δηλώνει πως θα βοηθήσει «Λίγο» και το 34,4% να δηλώνει πως θα βοηθήσει «Αρκετά».

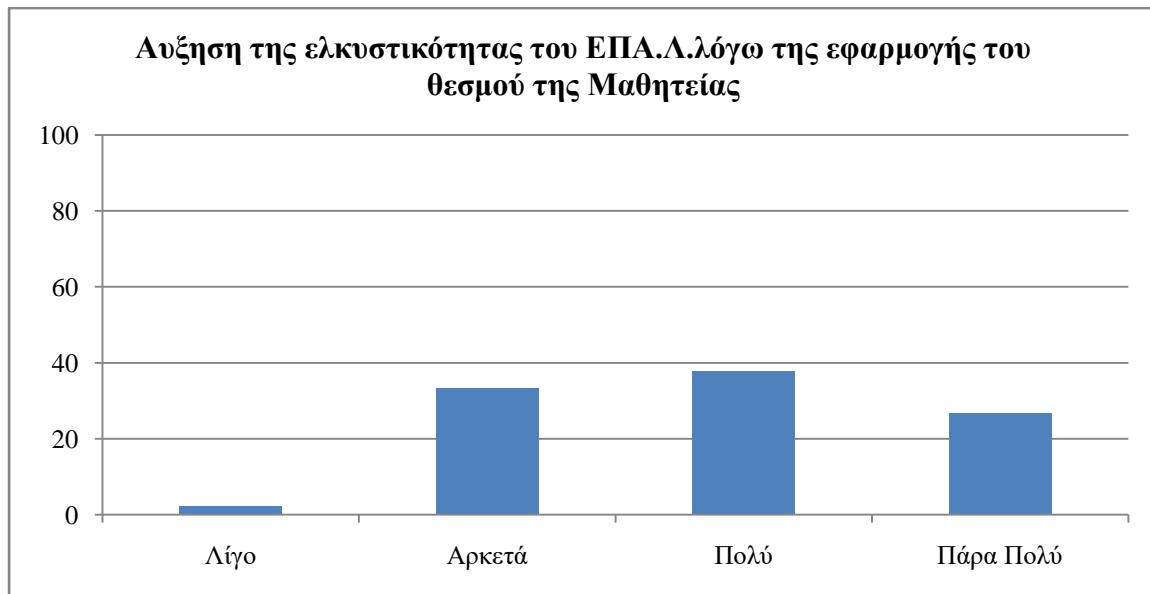
**Πίνακας 8**

<b>Η εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας ως προς τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προοπτικές των μαθητών</b>					
	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα Πολύ %
A) Θα βοηθήσει στην καλύτερη θεωρητική εκμάθηση του αντικειμένου της ειδικότητας μου	2,2	16,7	30	34,4	16,7
B) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά ευκολότερα	0	7,8	40	37,8	14,4
Γ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητα μου	1,1	8,9	31,1	38,9	20
Δ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά με καλύτερη αμοιβή	5,6	30	34,4	20	10
E) Θα βοηθήσει στην καλύτερη τεχνική κατάρτιση ως προς το αντικείμενο μου	2,2	6,7	23,3	35,6	32,2

### **Αύξηση της Ελκυστικότητας του ΕΠΑ.Λ. με την εφ αρμογή του θεσμού της Μαθητείας**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα με 37,8% δήλωσε πως η εφαρμογή του προαιρετικού έτους μαθητείας είναι θετικό μέτρο σε σχέση με την αύξηση της ελκυστικότητας του ΕΠΑ.Λ. με την επιλογή «Αρκετά» και «Πάρα Πολύ» να

συγκεντρώνουν το 33,3% και το 26,7% αντιστοίχως. Σημειώνεται πως μόνο το 2,2% απάντησε «Λίγο».



Γράφημα 16- Μαθητεία και Ελκυστικότητα ΕΠΑ.Α.

### **Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες μετά την αποφοίτηση**

Ως προς τα μελλοντικά σχέδια των μαθητών, το 27, 8% δήλωσε την πρόθεση να εργαστεί μετά την αποφοίτηση, με αμέσως δημοφιλέστερη επιλογή τη συνέχιση των σπουδών με 24,4%. Πρέπει εδώ να σημειωθεί πως στην επιλογή να συνεχίσεις τις σπουδές σου περιλαμβάνονται όλες οι πιθανές εκπαιδευτικές διαδρομές όπως η Ανώτερη Εκπαίδευση, τα ΙΕΚ, ο ΟΑΕΔ κ.α. Οι σπουδές παράλληλα με την εργασία ήταν επίσης δημοφιλής επιλογή με το 24,4% να δηλώνει πως επιθυμεί «Πολύ» να επιλέξει αυτήν την διαδρομή μετά την αποφοίτηση του.



**Πίνακας 9**

<b>Επαγγελματικά και εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητή του ΕΠΑ.Λ.</b>					
	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %	Πάρα Πολύ %
A) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου	22,2	7,8	26,7	24,4	18,9
B) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργάζεσαι	21,1	13,3	26,7	24,4	14,4
Γ) Να εργαστείς	15,6	16,7	13,3	27,8	26,7
Δ) Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις	46,7	14,4	15,6	12,2	11,1
E) Να κάνεις κάτι άλλο	38,9	25,6	7,8	13,3	14,4

### **5.6 Σύγκριση κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου με την εκπαιδευτική επιλογή του ΕΠΑ.Λ.**

Μέσα από μια σύγκριση των μέσων όρων του λόγου επιλογής του ΕΠΑ.Λ. ως προς το βαθμό πρόσβασης παρατηρούμε πως οι μαθητές ανεξαρτήτως του όρου πρόσβασης τους στο ΕΠΑ.Λ., δήλωσαν πως διάλεξαν τη συγκεκριμένη σχολική διαδρομή λόγω του ότι στο ΕΠΑ.Λ. έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα ειδικότητας και λόγω του ότι επιθυμούσαν να φοιτήσουν συγκεκριμένη ειδικότητα και μόνο στο ΕΠΑ.Λ. είχαν αυτή τη δυνατότητα ( Επιλογές Β και Ε) (βλ. Πίνακα 10).

**Πίνακας 10**

Σύγκριση μέσων όρων λόγων επιλογής ΕΠΑ.Λ. ως προς τον βαθμό πρόσβασης

Βαθμός Πρόσβασης πριν την Φοίτηση στο ΕΠΑ.Λ.		Α) Ήθελα να αποκτή σω μια ειδίκευ ση και να βρω αμέσως δουλεία	Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμέν ο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Γ) Πίστευ α ότι δεν θα μπορούσ α να τα καταφέρ ω στο Γενικό Λύκειο	Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικέ ς εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Ε) Ήθελα να παρακολουθήσ ω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα
10--12	MT	3,00	5,00	1,00	3,00	5,00
	N	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	TA	.	.	.	.	.
12,1-14	MT	3,05	3,95	2,74	2,53	3,63
	N	19,00	19,00	19,00	19,00	19,00
	TA	1,27	1,08	1,56	0,90	1,38
14,1-16	MT	3,13	3,52	3,04	3,04	3,96
	N	48,00	48,00	48,00	48,00	48,00
	TA	1,14	1,38	1,58	1,30	1,15
16,1-18	MT	3,32	3,53	2,26	2,53	3,89
	N	19,00	19,00	19,00	19,00	19,00
	TA	1,16	1,26	1,37	1,17	1,20
18,1-20	MT	3,33	3,67	1,33	3,67	4,33
	N	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	TA	1,15	1,15	0,58	1,53	1,15
Σύνολο	MT	3,16	3,63	2,73	2,84	3,90
	N	90,00	90,00	90,00	90,00	90,00
	TA	1,15	1,28	1,55	1,22	1,20

**Η φοίτηση στο ΕΠΑ.Λ. σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των****γονέων**

Συγκρίνοντας το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πατέρα των συμμετεχόντων στην έρευνα με το βαθμό ανταπόκριση του γνωστικού τους επιπέδου προς τα μαθήματα (γενικής παιδείας, προσανατολισμού και εργαστηριακά) παρατηρείται πως η υψηλότερη μέση τιμή αναφέρεται σε σχέση με την εμπλοκή τους στα εργαστηριακά μαθήματα με δεύτερη κατά σειρά την παρακολούθηση των θεωρητικών μαθημάτων προσανατολισμού/

τομέα/ ειδικότητας ( βλ. Πίνακα 10 &11). Ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πατέρα και της μητέρας τους, οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν πως στα μαθήματα γενικής παιδείας το γνωστικό τους επίπεδο υστερεί σε σχέση με τα εργαστηριακά και τα μαθήματα προσανατολισμού/ τομέα/ ειδικότητας.

**Πίνακας 11**

Σύγκριση μέσω όρων γνωστικού επιπέδου με εκπαίδευση πατέρα					
		4. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	5. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των θεωρητικών μαθημάτων Τομέα/ Ειδικότητας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	6. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	
Εκπαίδευση Πατέρα	Με το απολυτήριο Δημοτικού	MT N TA	3,04 26,00 0,96	3,50 26,00 0,95	3,58 26,00 1,17
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	MT N TA	3,07 29,00 0,88	3,55 29,00 0,87	3,97 29,00 1,02
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	MT N TA	3,32 28,00 1,12	3,54 28,00 1,00	3,68 28,00 1,25
Με πτυχίο ΤΕΙ	Με πτυχίο ΤΕΙ	MT N TA	3,00 2,00 0,00	4,00 2,00 1,41	4,50 2,00 0,71
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	MT N TA	3,25 4,00 0,96	3,50 4,00 1,29	4,00 4,00 1,15
	Με μεταπτυχιακές σπουδές	MT N TA	2,00 1,00 .	2,00 1,00 .	1,00 1,00 .
Σύνολο	Με πτυχίο ΤΕΙ	MT N TA	3,13 90,00 0,97	3,52 90,00 0,95	3,74 90,00 1,17

**Πίνακας 12**

Σύγκριση μέσων όρων γνωστικού επιπέδου με εκπαίδευση μητέρας					
		4. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	5. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των θεωρητικών μαθημάτων Τομέα/ Ειδικότητας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	6. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	
Εκπαίδευση Μητέρας	Με το απολυτήριο Δημοτικού	MT N TA	2,75 16,00 0,93	3,25 16,00 1,06	3,00 16,00 1,21
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	MT N TA	2,97 34,00 0,76	3,35 34,00 0,77	4,03 34,00 1,03
		Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	MT N TA	3,34 32,00 1,10	3,84 32,00 0,92
Με πτυχίο ΤΕΙ		MT N TA	4,00 3,00 1,00	3,67 3,00 1,53	4,00 3,00 1,73
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	MT N TA	4,00 4,00 0,82	3,75 4,00 1,26	4,00 4,00 0,82
		Με μεταπτυχιακές σπουδές	MT N TA	2,00 1,00 .	2,00 1,00 .
Σύνολο			MT N TA	3,13 90,00 0,97	3,52 90,00 0,95

## Σύγκριση εργασίας γονέων με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές

### προοπτικές των μαθητών

Συγκρίνοντας την εργασία του πατέρα με τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών παρατηρούμε ότι παιδιά με πατέρα δημόσιο υπάλληλο δήλωσαν πως θα συνεχίσουν τις σπουδές τους (μέση τιμή 3,91), ενώ τα παιδιά με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο ή ελεύθερο επαγγελματία επέλεξαν την επιλογή «θα εργαστείς» (μέση τιμή 3,83 και 3,27 αντίστοιχα). Παιδιά με πατέρα αγρότη και εργάτη δήλωσαν την πρόθεση να εργαστούν μετά την αποφοίτηση (μέση τιμή 3,41 και 3,30 αντίστοιχα), ενώ άξιο αναφοράς είναι πως τα παιδιά με πατέρα άνεργο δήλωσαν την επιθυμία να συνεχίσουν τις σπουδές τους (μέση τιμή 3,75).

Ανάλογη εικόνα υφίσταται και στη σύγκριση του επαγγέλματος της μητέρας αναφορικά με τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών με κυριότερη διαφοροποίηση τα παιδιά με μητέρα άνεργη που με μέση τιμή 3,22 δήλωσαν πρόθεση να εργαστούν αντί να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

### Πίνακας 13

		Σύγκριση μέσων όρων εργασίας πατέρα με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών			
		Μετά την αποφοίτησή σου από το ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις να συνεχίσεις τις σπουδές σου	Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργαστείς	Να εργαστείς	Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις
Εργασία Πατέρα	Δημόσιος	3,91	3,27	2,91	2,09
	Υπάλληλος	11,00	11,00	11,00	11,00
Μητέρα	TA	0,94	1,35	1,81	1,58
	Ιδιωτικός	3,42	2,92	3,83	2,33

Υπάλληλος	N	12,00	12,00	12,00	12,00
	TA	1,56	1,56	1,40	1,72
Ελεύθερος Επαγγελματίας	MT	2,76	2,67	3,27	2,33
	N	33,00	33,00	33,00	33,00
Αγρότης /Κτηνοτρόφος	TA	1,46	1,38	1,35	1,29
	MT	2,88	3,35	3,41	2,53
Εργάτης	N	17,00	17,00	17,00	17,00
	TA	1,50	1,27	1,58	1,62
Ανεργος	MT	3,08	3,00	3,38	2,00
	N	13,00	13,00	13,00	13,00
Σύνολο	TA	1,26	1,15	1,33	1,41
	MT	3,75	3,25	3,00	1,75
Εργασία	N	4,00	4,00	4,00	4,00
	TA	0,96	1,50	0,82	0,96
Μητέρας	MT	3,10	2,98	3,33	2,27
	N	90,00	90,00	90,00	90,00
Σύνολο	TA	1,41	1,35	1,43	1,44

**Πίνακας 14**

Σύγκριση μέσων όρων εργασίας μητέρας με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών

Εργασία Μητέρας		Μετά την αποφοίτηση σου από το ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις να συνεχίσεις τις σπουδές σου	Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργαστείς	Να εργαστείς	Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις
Δημόσιος Υπάλληλος	MT	3,88	3,50	3,63	2,00
	N	8,00	8,00	8,00	8,00
	TA	0,64	1,41	1,69	1,51
Ιδιωτικός Υπάλληλος	MT	2,83	2,42	3,58	2,42
	N	12,00	12,00	12,00	12,00
	TA	1,40	1,16	1,38	1,68
Ελεύθερος Επαγγελματίας	MT	3,24	3,24	3,00	2,18
	N	17,00	17,00	17,00	17,00
	TA	1,56	1,30	1,58	1,38
Αγρότης /Κτηνοτρόφος	MT	3,00	3,09	3,36	2,45
	N	11,00	11,00	11,00	11,00
	TA	1,67	1,51	1,43	1,29
Εργάτης	MT	3,00	3,32	3,47	2,37

	N	19,00	19,00	19,00	19,00
	TA	1,05	1,11	1,39	1,64
Ανεργος	MT	3,00	2,57	3,22	2,17
	N	23,00	23,00	23,00	23,00
	TA	1,62	1,47	1,38	1,34
Σύνολο	MT	3,10	2,98	3,33	2,27
	N	90,00	90,00	90,00	90,00
	TA	1,41	1,35	1,43	1,44

### Διαφορές ως προς το φύλο

Προκειμένου να ερευνηθεί αν υπάρχει στατιστική διαφορά ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (βλ. παράρτημα) ως προς τις μεταβλητές που αφορούν τις προσδοκίες από την επιλογή του ΕΠΑ.Λ. και την πολιτική αναβάθμισης των ΕΠΑ.Λ..

Παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις συγκρίσεις (διάστημα εμπιστοσύνης 95%) η τιμή p είναι μεγαλύτερη από 0.05 ( $p > 0.05$ ), συνεπώς δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ως προς το φύλο.

Εξάιρεση αποτελούν οι μεταβλητές «Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα» όπου  $t(88) = 2.62$ ,  $p < 0.05$ , όπου τα αγόρια παρουσιάζουν  $MO = 3,85$  ενώ τα κορίτσια  $MO = 3,08$  και «Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο» όπου  $t(88) = -2.96$ ,  $p < 0.01$ , όπου τα αγόρια παρουσιάζουν  $MO = 2,44$  ενώ τα κορίτσια  $MO = 3,48$ .

### Διαφορές ως προς την εκπαίδευση των γονέων

Για να ερευνηθεί αν υπάρχει στατιστική διαφορά ως προς την εκπαίδευση των γονέων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος one way ANOVA (βλ. παράρτημα) ως προς τις μεταβλητές που αφορούν τις προσδοκίες από την επιλογή του ΕΠΑ.Λ. και την πολιτική αναβάθμισης των ΕΠΑ.Λ.. Παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις συγκρίσεις (διάστημα

εμπιστοσύνης 95%) η τιμή  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0.05 ( $p > 0.05$ ), συνεπώς δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ως προς την εκπαίδευση των γονέων.

Κατ'εξαιρέση, για τη μεταβλητή που αφορά στην αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ) ως προς την εκπαίδευση της μητέρας υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F(4,85) = 3.5, p < 0.05$ ) μεταξύ αποφοίτων πανεπιστημίου συγκριτικά με τους αποφοίτους δημοτικού, τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής και Λυκείου ή ΤΕΣ.

#### **Διαφορές ως προς την εργασία των γονέων**

Επιπρόσθετα, για να ερευνηθεί αν υπάρχει στατιστική διαφορά ως προς την εργασία των γονέων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος one way ANOVA (βλ. παράρτημα.) ως προς τις μεταβλητές που αφορούν τις προσδοκίες από την επιλογή του ΕΠΑ.Λ. και την πολιτική αναβάθμισης των ΕΠΑ.Λ.. Και εδώ, παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις συγκρίσεις (διάστημα εμπιστοσύνης 95%) η τιμή  $p$  είναι μεγαλύτερη από 0.05 ( $p > 0.05$ ), συνεπώς δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ως προς την εργασία των γονέων.

#### **5.7. Συσχετίσεις μεταβλητών**

Στον πίνακα 15 απεικονίζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών από το ΕΠΑ.Λ. και των αντιστοίχων που αφορούν την εφαρμοζόμενη πολιτική αναβάθμισης του ΕΠΑ.Λ..

Η συσχέτιση μετράται με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's  $r$ . Σημαντική στατιστικά συσχέτιση (με μέτρια ισχύ) υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών «Ήθελα να αποκτήσω μια ειδίκευση και να βρω αμέσως δουλειά» και «Την δυνατότητα επιλογής



Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης» ( $r= 0,282$ ) και των μεταβλητών «Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα» και «Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο» ( $r= 0,305$ ).

Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (με χαμηλή ισχύ) παρατηρούνται μεταξύ των μεταβλητών «Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα» και «Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο» ( $r= 0,215$ ), «Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.» και «Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο» ( $r= 0,216$ ), και «Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.» με «Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)» ( $r= 0,228$ ).

**Πίνακας 15**

Συσχετίσεις Μεταβλητών						
		A) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	B) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ)	Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	E) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο
A) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδίκευση και να βρω αμέσως δουλειά	Pearson Correlation	0,2	-0,027	,282**	0,004	0,091
	p	0,058	0,8	0,007	0,971	0,394
B) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Pearson Correlation	-0,066	-0,004	0,162	0,057	,215*
	p	0,539	0,971	0,127	0,592	0,041
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Pearson Correlation	-0,046	-0,14	-0,062	0,126	-0,12
	p	0,665	0,187	0,56	0,236	0,259
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Pearson Correlation	-0,054	,228*	0,004	0,119	,216*
	p	0,611	0,031	0,971	0,264	0,041
E) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Pearson Correlation	0,021	0,082	0,105	0,067	,305**
	p	0,844	0,442	0,325	0,533	0,003

## 6. Συμπεράσματα

Η παρούσα ποσοτική έρευνα επιχείρησε την αποτύπωση των αντιλήψεων μαθητών ΕΠΑ.Λ. αναφορικά με την τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική με εθελοντική συμμετοχή δείγματος 90 μαθητών που φοιτούν σε ΕΠΑ.Λ. του Νομού Αργολίδας.

Το 86,7% του δείγματος ανήκει στο ηλικιακό εύρος 15-18 με το 13,4% να είναι άνω των 18 ετών, με το ΕΠΑ.Λ. να αποτελεί τη βασική εκπαιδευτική επιλογή για το 91,1% του δείγματος, με μόνο 8,9% να προέρχεται από μετεγγραφή μετά από φοίτηση του στο Γενικό Λύκειο.

Αναφορικά με το φύλο των μαθητών το μεγαλύτερο ποσοστό (72,2%) είναι αγόρια, με το ποσοστό των κοριτσιών να ανέρχεται στο 27,8%. Η εικόνα αυτή συμπίπτει με την αντίληψη πως η ΤΕΕ αποτελεί έναν ανδροκρατούμενο χώρο με άνιση κατανομή αγοριών –κοριτσιών, με το ποσοστό κοριτσιών να περιορίζεται στο 33,5% το 2013 (ΕΛΣΤΑΤ, 2013 οπ. αναφ. στο Παϊδούση, 2016). Ανάλογη εικόνα παρουσιάζεται και ως προς τον τομέα επιλογής με τα κορίτσια να επιλέγουν τομείς Υγείας- Πρόνοιας και Ευεξίας και Οικονομίας Διοίκησης και να έχουν ελάχιστο ποσοστό σε τομείς όπως η Ηλεκτρολογία, Μηχανολογία, Ηλεκτρονική ή ακόμα και Πληροφορική.

Σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησε πως έχει αποφοιτήσει από Γυμνάσιο ή κατώτερη τεχνική σχολή, ενώ οι μητέρες των ερωτηθέντων εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχοντας αποφοιτήσει σε μεγαλύτερο ποσοστό από Λύκειο. Συνολικά η εκπαίδευση των γονέων των παιδιών σε ποσοστό που πλησιάζει το 90% τόσο για τον πατέρα όσο και για τη μητέρα σταματά στο Λύκειο με μικρό ποσοστό να έχει σπουδές σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Το μορφωτικό επίπεδο αντανακλάται και στον τύπο εργασίας των γονέων των μαθητών, με ποσοστό 35,7% ελευθέρων επαγγελματιών και 18,9% αγροτών/

κτηνοτρόφων. Σημειώνεται πως αρκετά παιδιά δήλωσαν πως οι γονείς τους κάνουν δύο επαγγέλματα, όπως για παράδειγμα ελεύθερος επαγγελματίας στην λαϊκή αγορά και αγρότης, γεγονός που συνδέεται με την οικονομία της περιοχής του Άργους που στηρίζεται εξαιρετικά στην αγροτική παραγωγή. Όσον αφορά την εργασία της μητέρας τους τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν πως είναι άνεργη ή εργάζεται εποχιακά ως εργάτρια με ποσοστό 21,1%. Αυτή η διαπίστωση συγκλίνει με τα ευρήματα των ερευνών (Αργυρίου και Γατσώρης, 2011 · Κωστόπουλος, 2001 · Παϊδούση, 2006 · Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1991 & 1993 · Τσαλμά, 2009 · Υπουργείο Παιδείας, 2008α & 2008β, 2011) για την εργασία, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το εργασιακό πεδίο των γονιών των μαθητών που φοιτούν στην ΤΕΕ, που έχει διαπιστωθεί να είναι χαμηλότερο σε σχέση με εκείνο των γονιών των μαθητών του γενικού λυκείου.

Σε σχέση με την επίδοση των μαθητών και το βαθμό πρόσβασης τους στο ΕΠΑ.Λ. βλέπουμε πως η πλειοψηφία (53,3%) είχε βαθμό πρόσβασης μεταξύ 14,1-16. Οι αριστούχοι περιορίζονται στο 3,3% του δείγματος γεγονός που συνάδει με την γενικότερη εικόνα για το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των παιδιών που φοιτούν στο ΕΠΑ.Λ., αν και στο συγκεκριμένο δείγμα καταγράφεται ένα σαφώς υψηλότερο ποσοστό μαθητών που δήλωσαν πως έχουν βαθμό πρόσβασης μεταξύ το 16,1-18. Εξετάζοντας κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι οι εφαρμοζόμενες πολιτικές αναβάθμισης της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες τους, σε μαθησιακό επίπεδο παρατηρούμε πως βάση των στατιστικών αποτελεσμάτων οι μαθητές θεωρούν πως το γνωστικό τους επίπεδο ανταποκρίνεται «Πάρα Πολύ» (33,3%) στο περιεχόμενο και τον τρόπο εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων, ενώ μόνο το 8,9% των ερωτηθέντων απάντησε «Πάρα Πολύ» αναφορικά με τα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Αυτή η αποτύπωση συνάδει με το γενικότερο πλαίσιο συμπερασμάτων των ερευνών για

την ΤΕΕ, στις οποίες αναφέρεται πως οι μαθητές της ΤΕΕ δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στην ύλη των μαθημάτων γενικής παιδείας.

Η επιλογή του ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών συσχετίζεται με την επιθυμία τους να παρακολουθήσουν μαθήματα ειδικότητας. Αυτή η δυνατότητα τους παρέχεται κατά βάση μέσα από τις δομές της ΤΕΕ, καθώς μπορούν να εξειδικευτούν σε συγκεκριμένο τομέα/ ειδικότητα ο οποίος σχετίζεται περισσότερο με τα ενδιαφέροντα τους. Η αποτύπωση αυτή συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Υπουργείου Παιδείας (2008β) όπου με ποσοστό 79,2% οι συμμετέχοντες δήλωναν πως συνειδητά επέλεξαν τη φοίτηση τους στο ΕΠΑ.Λ. για να μάθουν ένα επάγγελμα/ τέχνη. Αξίζει να σημειωθεί πως η στατιστική ανάλυση ως προς τη μεταβλητή «Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα» κατέδειξε σημαντικά στατιστική διαφορά ως προς το φύλο, με υψηλότερη μέση τιμή για τα αγόρια (3,85) σε σχέση με τα κορίτσια (3,08).

Η επιλογή φοίτησης στην ΤΕΕ φαίνεται να επηρεάζεται από τη διαφοροποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με το Γενικό Λύκειο. Καθοριστικό ρόλο για την επιλογή των μαθητών να φοιτήσουν σε ΕΠΑ.Λ. παίζει ο αριθμός και το είδος των μαθημάτων Γενικής παιδείας, αλλά και η ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων.

Εντυπωσιακά χαμηλό είναι το ποσοστό των μαθητών που δήλωσε πως εγγράφηκε στο ΕΠΑ.Λ. λόγω της εφαρμογής του θεσμού της Μαθητείας, γεγονός που αντανάκλα την χαμηλή ενημέρωση που είχαν οι μαθητές για το συγκεκριμένο θεσμό πριν την έλευση τους στο σχολείο.

Η πολιτική αύξησης του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. σε ΑΕΙ/ ΤΕΙ, αντιμετωπίζεται θετικά από τους μαθητές σε ποσοστό 53,3%. Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως η στατιστική ανάλυση κατέδειξε πως υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά σε σχέση με την εφαρμοζόμενη πολιτική αύξησης του ποσοστού πρόσβασης των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. σε ΑΕΙ/ ΤΕΙ, σε ότι αφορά τους μαθητές των οποίων η μητέρα έχει εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου, εύρημα που μπορεί να συνδεθεί με πιθανές εκπαιδευτικές τους προσδοκίες και το τρέχον κοινωνικό τους κεφάλαιο.

Το προαιρετικό έτος Μαθητείας είναι ένας θεσμός που οι μαθητές θεωρούν πως κάνει το ΕΠΑ.Λ. πιο ελκυστικό σχολείο και το αντιμετωπίζουν θετικά ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση που δύναται να τους προσφέρει και την καλύτερη τεχνική τους κατάρτιση στο πεδίο σπουδών τους, χωρίς να προσδοκούν απαραίτητα την εύρεση εργασίας με καλύτερη αμοιβή. Αυτό συνάδει με έρευνες που καταδεικνύουν την αντίληψη των ατόμων για την έλλειψη οικονομικής ανταπόδοσης των εκπαιδευτικών τους διαπιστευτηρίων (Atkins and Flint, 2015 · Laflamme, 1996 · Marginson, 1995) στην αγορά εργασίας.

Η προτεραιότητα των μαθητών μετά την αποφοίτηση τους φαίνεται να είναι η εργασία, με δεύτερη επιλογή τις σπουδές ή την παράλληλη εργασία με τις σπουδές. Αυτό το γεγονός συνάδει με την επιλογή του ΕΠΑ.Λ. ως δίοδο που θα οδηγήσει κατά την άποψη τους στην επαγγελματική τους αποκατάσταση με το να μάθουν μια τέχνη/ επάγγελμα κοντά στα ενδιαφέροντα τους.

Εν γένει, η επιλογή του ΕΠΑ.Λ. βάση της έρευνας φαίνεται να αποτελεί κύρια εκπαιδευτική επιλογή που συνδέεται με τις επαγγελματικές προοπτικές και φιλοδοξίες των μαθητών. Η έρευνα καθότι αποτελεί μια μελέτη με περιορισμένο δείγμα συμμετεχόντων δεν δύναται να αποτυπώσει μια αντιπροσωπευτική εικόνα του θέματος,

εικόνα που μπορεί να διαμορφωθεί με περαιτέρω έρευνα ευρείας κλίμακας σε σχολεία της ΤΕΕ.





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adler, M. J. (1983). *Paideia problems and possibilities*. New York: Macmillan.

Αθανασούλα - Ρέππα (1999). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική & Επαγγελματική εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ανδριανουπολίτης, Κ. (2011). Τα «κακά παιδιά» της τεχνικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://users.sch.gr/tsakarak/?p=912>

Αργυρίου, Α., & Γατσώρης, Θ. (2011). *Η τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα- Μύθοι και αλήθειες*. Ελεύθερη ανακοίνωση στο 2ο επιστημονικό συνέδριο ΣΕΠ/ ΑΣΠΑΙΤΕ «Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης», Αθήνα.

Arum, R. (1998). Invested dollars or diverted dreams: The effect of resources on vocational students' educational outcomes. *Sociology of education*, 130-151. Doi: 10.2307/2673245

Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 187-204. Doi: 10.2307/2112684

Ashton, D. N., & Green, F. (1996). *Education, training and the global economy*, pp. 100-4. Cheltenham: Edward Elgar.

Atkins, L., & Flint, K. J. (2015). Nothing changes: perceptions of vocational education in England. *International Journal of Training Research*, 13(1), 35-48. Doi: 10.1080/14480220.2015.1051344

Aynsley, S., & Crossouard, B. (2010). Imagined futures: why are vocational learners choosing not to progress to HE?. *Journal of Education and Work*, 23(2), 129-143. Doi: 10.1080/13639080903512535

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17. Doi: 10.1080/0159630930130203

Babbie, E. R. (2013). *The basics of social research*. Cengage Learning.

Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51 (3), 184-201. doi: 10.1177/074171360105100302

Benavot, A. (1983). The rise and decline of vocational education. *Sociology of education*, 63-76. Doi: 10.2307/2112655

Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1-21. Doi: 10.1080/13636820.2013.867525

- Bills, D. B. (2003). Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. *Review of educational research*, 73(4), 441-449. 10.3102/00346543073004441
- Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308. Doi: 10.1086/669122
- Borg, I., Dobewall, H., & Aavik, T. (2016). Personal values and their structure under universal and lexical approaches. *Personality and Individual Differences*, 96, 70-77. Doi: 10.1016/j.paid.2016.02.071
- Brine, J. (1995). Educational and vocational policy and construction of the European Union. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 145-163. Doi: 10.1080/0962021950050202
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. *Oxford review of education*, 34(5), 547-567. Doi: 10.1080/03054980701782098
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Richardson, J. (Ed) (1986) Greenwood Publishing Group.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage..
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: Education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179. Doi: 10.2304/eej.2003.2.1.4
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of education*, 99-122. Doi: 10.2307/3090287
- Buchmann, C., & Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(4), 245-267. Doi: 10.1016/j.rssm.2009.10.003
- Cahuc, P., Carcillo, S., Rinne, U., & Zimmermann, K. F. (2013). Youth unemployment in old Europe: the polar cases of France and Germany. *IZA Journal of European Labor Studies*, 2(1), 18. Doi: <https://doi.org/10.1186/2193-9012-2-18>
- Cedefop, (2011), «Παρά τα πολλά της οφέλη, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση υστερεί από άποψη κύρους», Ενημερωτικό Σημείωμα, Μάιος 2011, ISSN 1831-2462.

Cedefop, (2013). Germany VET in Europe – Country report. Retrieved from: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europecountry-reports>.

Cedefop, (2017). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews- 2016 update*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper No. 61. Doi: 10.2801/414017

Γεωργιάδης, Ν. (2000). *Διαμόρφωση και εφαρμογή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής: η περίπτωση του ενιαίου πολυκλαδικού λυκείου (ΕΠΛ)* Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <http://hdl.handle.net/10442/hedi/12747>

Chesters, J., & Smith, J. (2015). Social capital and aspirations for educational attainment: a cross-national comparison of Australia and Germany. *Journal of Youth Studies*, 18(7), 932-949. Doi: 10.1080/13676261.2014.1001831

Γκλάβας, Σ. (2000). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830-1930): Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <http://hdl.handle.net/10442/hedi/20817>.

Creswell, J. W. (2008). Educational research. *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.

De la Fuente A. & Ciccone, A. ( 2002). «*Human capital in a global and knowledge-based economy*». Report for the Directorate-General for Employment and Social Affairs, European Commission, May, Brussels

Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of educational research*, 72(1), 31-60. .Doi: 10.3102/00346543072001031

Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les disillusions de la méritocratie*. Paris: Du Seuil.

Eichhorst, W., Rodriguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2015). A roadmap to vocational education and training systems around the world. *Industrial and Labour Review*, 68(2), 314-337. Doi: 10.1177/0019793914564963

Επίπεδα Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (χ.η.) Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2017 από Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. <http://proson.eopep.gr>

European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [ec.europa.eu/eurydice](http://ec.europa.eu/eurydice)

European Commission (E.C.),(2016). *Education and training monitor 2016. Greece*. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_en.pdf)

European Commission (E.C.), (2017). *Education and training monitor 2017*. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en)

Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods*. Sage publications.

Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of education*, 122-132. Doi: 10.2307/2112858

Hyland, T., & Winch, C. (2007). *A guide to vocational education and training*. London, England: Continuum.

Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of education*, 135-155. Doi: 10.2307/2112271

Giamouridis, A., & Bagley, C. (2006). Policy, politics, and social inequality in the educational system of Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 24(1), 1-21. Doi: 10.1353/mgs.2006.0004

Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), 345-363. Doi: 10.1080/00131911.2011.571763

Green, A. (1999). The roles of the state and the social partners in vocational education and training systems. In M. Flude & S. Sieminski (Eds.), *Education, training and the future of work* .(2, 63-92). London, England: Routledge.

Greinert, W. D. (2002). European vocational training systems: the theoretical context of historical development. *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*, 1, 17-27.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.

Gouvias, D. (1998). The relation between unequal access to higher education and labour-market structure: The case of Greece. *British journal of sociology of education*, 19(3), 305-333. Doi:10.1080/0142569980190303

Gouvias, D., & Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005). Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. *Journal of Education and Work*, 18(4), 421-449. Doi: 10.1080/13639080500327790

Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145. Doi:10.1080/09620214.2012.700186

Heyes, J. (2013). Vocational training, employability and the post-2008 jobs crisis: Responses in the European Union. *Economic and industrial democracy*, 34(2), 291-311. Doi: 10.1177/0143831X12445624

Jacobs, J., & Grubb, W. N. (2003). The federal role in vocational–technical education. Community College Research Center Brief, 18, 1-4. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED475560>

Jæger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?. *Social Science Research*, 36(2), 719-744. Doi: 10.1016/j.ssresearch.2006.11.003

Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του Ελληνικού και του Γερμανικού Συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρατζόγιαννης, Σ., Πανταζή, Στ. (2014). Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε από: [imegsevee.gr](http://imegsevee.gr)

Kerckhoff, A. C. (2001). Education and social stratification processes in comparative perspective. *Sociology of Education*, 3-18. Doi: 10.2307/2673250

Kiprianos, P. (2013). Greek technical–vocational education (1870–1940): intentions and failed aspirations. *Paedagogica Historica*, 49(5), 664-676. Doi: 10.1080/00309230.2013.790908

Κόκκος Α. (1982). Η στροφή στην τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση. Στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)*. Αθήνα: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών.

Κόκκος, Α. (1991). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών τεχνικού λυκείου*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <http://hdl.handle.net/10442/hedi/1655>

Κόκκος, Α. (2010). Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση το 1976-77 : Συμπεράσματα και διδάγματα. *Νέα Παιδεία*, 134.

Κόκκοτα, Π. (1978). *Ο ρόλος της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σ. Τούντα.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 26385/16-02-2017, *Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ*. Κοινή Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 491/Β/20-02-2017.

Koulaidis, V., Dimopoulos, K., Tsatsaroni, A., & Katsis, A. (2006). Young people's relationship to education: The case of Greek youth. *Educational Studies*, 32(4), 343-359. Doi:10.1080/03055690600850099

- Κυριαζή, Ν. (1998). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 293-313.
- Κωστόπουλος Π. (2001). Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών που επέλεξαν τα ΤΕΕ και οι επαγγελματικές τους προσδοκίες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 108-125
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική: οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Κωτσίκης, Β. (2002). *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Ελλην.
- Laflamme, C. (1996). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes: situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 47-72. Doi: 10.7202/031846ar
- Lauer, C. (2003). Family background, cohort and education: A French-German comparison based on a multivariate ordered probit model of educational attainment. *Labour Economics*, 10(2), 231-251. Doi: 10.1016/S0927-5371(03)00007-1
- Little, A. W. (2003). Motivating Learning and the Development of Human Capital. *Compare*, 33 (4), 437-452. Doi: 10.1080/0305792032000127748
- Λουκαΐδης, Κ. (2011). *Στατιστική επεξεργασία δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 19. Οδηγός καταχώρησης, διαχείρισης, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης στατιστικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Λευκωσία. Εκδόσεις Ηλία Επιφανίου
- Marginson, S. (1995). The decline in the standing of educational credentials in Australia. *Australian Journal of Education*, 39(1), 67-76. Doi: 10.1177/000494419503900105
- Masdonati, J., Lamamra, N., & Jordan, M. (2010). Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education+ Training*, 52(5), 404-414. Doi: 10.1108/00400911011058343
- McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory?. *International Journal of Educational Development*, 32(5), 623-631. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.12.001
- Μουσταΐρας, Π. (2004). *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών: μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <http://hdl.handle.net/10442/hedi/14214>
- Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.

Nilsson, A. (2010). Vocational education and training—an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion?. *International Journal of Training and Development*, 14(4), 251-272. Doi: 10.1111/j.1468-2419.2010.00357.x

Νόμος 3971/1959, *Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας*, ΦΕΚ Α 187/ 4/9/1959.

Νόμος 3973/1959, *Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής εκπαιδύσεως*, ΦΕΚ Α 187 7/9/1959.

Νόμος 4397/1964, *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως*, ΦΕΚ Α 182/ 1964.

Νόμος 1566/1985, *Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 167, τ. Α' / 30- 09- 1985

Νόμος 2525 /1997, *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 188/Α' /23-09-1997.

Νόμος 2640/ 1998, *Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 206/ Α' / 03 – 09- 1998.

Νόμος 3475/2006, *Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 146/ Α' /13 –07 - 2006.

Νόμος 4186/2013, *Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Λοιπές Διατάξεις*, ΦΕΚ 193/Β' /17-09-2013.

Νόμος 4127/ 2013, *Έγκριση της επικαιροποίησης του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής*. ΦΕΚ 50/Α' /28-02-2013

Νόμος 4172/2013, *Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του ν.40406/2012, του ν.4093/2012 και του ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/Α' /23-07-2013.

Νόμος 4325/2015, *Εκδημοκρατισμός της Διοίκησης - Καταπολέμηση Γραφειοκρατίας και Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Αποκατάσταση αδικιών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 47/Α' /11-05-2015.

Νόμος 4327/2015, *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 50/Α' / 14-05-2015.

Νόμος 4386/2016, *Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 83/Α' /11-05-2016.

Nyhan, B. (2002). *Taking Steps towards the Knowledge Society: Reflections on the Process of Knowledge Development. CEDEFOP Reference Series*. European Document Research, Washington DC.

Organization for Economic Co- Operation and Development (OECD), (2010). *Learning for Jobs*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond.../Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>

Organization for Economic Co- Operation and Development (OECD), (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>

Organization for Economic Co- Operation and Development (OECD), (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

Παϊδούση, Χρ. (2016). *Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Κοινωνικές και Έμφυλες διαστάσεις*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού. Ανακτήθηκε από: [www.eiead.gr](http://www.eiead.gr)

Πανούσης, Γ. (2005). Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία εκπαίδευση. Στο Γράβαρης, Δ., Παπαδάκης, Ν., Cowen, R. (Επιμ). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σελ.162-170). Αθήνα: Σαββάλας.

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (·). Επιστημολογικές, μεθοδολογικές, όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παύλου, Χ. (2016). *Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η σχολική γνώση: Η σκοπιά των μαθητών*». Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κορίνθου. Ανακτήθηκε από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <http://hdl.handle.net/10442/hedi/37774>

Persianis, P. (1998). 'Compensatory Legitimation' in Greek Educational Policy: An explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France. *Comparative Education*, 34(1), 71-83. Doi: 10.1080/03050069828351

Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *School Field*, 4(1), 69-84. Doi: 10.1177/1477878506060683

Sabates, R., Salter, E., & Obolenskaya, P. (2012). The social benefits of initial vocational education and training for individuals in Europe. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 233-244. Doi: 10.1080/13636820.2012.691530

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1818907>

Sever, M. (2012). A critical look at the theories of sociology of education. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 671-650. Retrieved from: <http://www.insanbilimleri.com/en>

Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking, and social stratification. In *Handbook of the sociology of education* (pp. 437-452). Springer, Boston, MA. Downloaded from: [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F0-387-36424-2\\_20](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F0-387-36424-2_20)

Shavit, Y., & Williams, R. A. (1985). Ability grouping and contextual determinants of educational expectations in Israel. *American Sociological Review*, 62-73. Doi: 10.2307/2095340



Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1991). Η στάση των γονέων απέναντι στη Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 18- 19, 67-80.

Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ. (1993). Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την τεχνική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 26-27, 50- 77.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ανακτήθηκε από: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)

Σταμέλος, Γ. και Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης. Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

Sullivan, A. (2008). Cultural capital, cultural knowledge and ability. *Sociological Research Online*, 12(6), 1-14. Doi: 10.5153/sro.1596

Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Triventi, M. (2011). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502. Doi: <https://doi.org/10.1093/esr/jcr092>

Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιλιγκιρόγλου - Φαχαντίδου, Α. (1986). *Η επίδοση του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press A.E.

Τσουκαλάς, Κ. (1983). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830- 1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008α), «Διαχρονική έρευνα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Έργο: ««Ανάπτυξη Παρατηρητηρίου Μετάβασης Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας» (Β΄ ΕΠΕΑΕΚ, Γ΄ ΚΠΣ). Ομάδα έργου: Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008β), «Έρευνα Απασχόλησης Αποφοίτων Ανώτερου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΤΕΕΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ)». Έργο: «Ανάπτυξη Παρατηρητηρίου Μετάβασης Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας». Ομάδα Έργου: Γκλαβιάς Σωτήριος, Ραγιαδάκος Χρήστος, Καρβέλης Ιωάννης, Ρουσέας Παναγιώτης, Βρετάκου Βασιλεία

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,(2011), «Αποτόπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑ.Λ.–ΕΠΑ.Σ. με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων

*ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων», Ενότητα Εργασίας 2, Επιστημονική σχεδίαση και διενέργεια έρευνας, Παραδοτέο Π2.3 Τελική Έκθεση, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013, <http://www.minedu.gov.gr/>*

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016α). Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας. Ανακτήθηκε από: [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016β). *Οργάνωση και λειτουργία τμημάτων «Μεταλυκειακού έτους - τάξης μαθητείας» των αποφοίτων ΕΠΑ.Α.Φ.7/179513/Δ4/1-11-2016* Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 3598/Β/01-11-2016.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της. *Σύγχρονα Θέματα*, 4 (2), 9-22.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal*, 33 (6) 867–885. Doi: 10.1080/01411920701657009

Χαδιά, Α. (2015). *Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων: η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών, της οικογένειας και του τύπου εκπαίδευσης (γενική-επαγγελματική)* Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <http://hdl.handle.net/10442/hedi/35411>

Ζάχαρης, Ε. (1989). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΕΛΕΤΕ.

Zimmermann, K. F., Biavaschi, C., Eichhorst, W., Giulietti, C., Kendzia, M. J., Muravyev, A., Pieters, J., Rodriguez- Planas, N. & Schmidl, R. (2013). Youth unemployment and vocational training. *Foundations and Trends® in Microeconomics*, 9(1–2), 1-157. Doi: 10.1561/07000000058

**ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ/ ΜΑΘΗΤΡΙΑ**

***Αγαπητέ (ή) Μαθητή/ Μαθήτρια***

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι μέρος μιας έρευνας με θέμα: «Διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων για την επιχειρούμενη πολιτική αναβάθμισης και ελκυστικότητας της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τις επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους.». Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο σπουδών για τη λήψη μεταπτυχιακού διπλώματος στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με έδρα τη Κόρινθο.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι **απαραίτητη** για τη διεξαγωγή και την επιτυχία της μελέτης, για αυτό θα σε παρακαλούσα να διαθέσεις την λίγη ώρα που απαιτείται για να το συμπληρώσεις. Θα εκτιμούσα αν διαβάσεις προσεκτικά και προσπαθήσεις να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.

Η βοήθεια σου είναι πραγματικά πολύτιμη. Θα ήθελα να επισημάνω ότι το ερωτηματολόγιο είναι απολύτως **ανώνυμο** και **απόρρητο** όπως ορίζει ο νόμος και α χρησιμοποιηθεί μόνο για στατιστική ανάλυση και σε κανένα σημείο δεν θα αναφερθούν προσωπικά στοιχεία κανενός μαθητή.

Σε ευχαριστώ για τη συνεργασία σου και για τη πολύτιμη συμβολή σου στη διεξαγωγή της έρευνας.

***Με εκτίμηση,***

***Μορώνη Αιμιλία***

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**ΗΛΙΚΙΑ** .....ετών (συμπληρώστε)

#### ΦΥΛΟ

(σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο)

**ΑΓΟΡΙ**                       **ΚΟΡΙΤΣΙ**

**Πριν πάω στο ΕΠΑ.Λ. φοιτούσα σε:**

(σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο)

Γυμνάσιο                       Γενικό Λύκειο

**Τάξη στην οποία φοιτώ :**

(σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο)

Α' Λυκείου                       Β' Λυκείου                       Γ' Λυκείου

**Τομέας/ Ειδικότητα στην οποία φοιτώ:**

(συμπληρώστε τον Τομέα/ Ειδικότητα φοίτησης)

**Τομέας :**..... (μαθητές Β' τάξης)

**Ειδικότητα:** ..... (μαθητές Γ' τάξης)

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ**

(επιλέξτε βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Η εκπαίδευση των γονέων μου ολοκληρώθηκε:	Πατέρας	Μητέρα
Με το απολυτήριο Δημοτικού		
Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής		
Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ (Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών)		
Με πτυχίο ΤΕΙ		
Με πτυχίο Πανεπιστημίου		
Με μεταπτυχιακές σπουδές		

**ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ**

(επιλέξτε βάζοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Πατέρας	Μητέρα
Δημόσιος Υπάλληλος		
Ιδιωτικός Υπάλληλος		
Ελεύθερος Επαγγελματίας		
Αγρότης/ Κτηνοτρόφος		
Εργάτης		
Άνεργος		

**Σημείωσε στις παρακάτω ερωτήσεις τι ισχύει για εσένα**

**(Απάντησε σε κάθε ερώτηση σημειώνοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι)**

	Ποτέ	Μία φορά	Δύο φορές	Πάνω από δύο φορές	Δεν ισχύει για εμένα
Α) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γυμνάσιο λόγω χαμηλής βαθμολογίας					
Β) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γυμνάσιο λόγω απουσιών					
Γ) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γενικό Λύκειο λόγω χαμηλής βαθμολογίας					
Δ) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γενικό Λύκειο λόγω απουσιών					
Ε) Έχω επαναλάβει τάξη στο ΕΠΑ.Λ. λόγω χαμηλής βαθμολογίας					
ΣΤ) Έχω επαναλάβει τάξη στο ΕΠΑ.Λ. λόγω απουσιών					

**Ο βαθμός πρόσβασης μου στην τελευταία τάξη που φοιτούσα πριν πάω στο ΕΠΑ.Λ. ήταν**

**(Βαλε X στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα)**

Μικρότερος του 10	
10-12	
12,1-14	
14,1-16	
16,1-18	
18,1-20	

**Μέρος Πρώτο: Επιλογή φοίτησης στην ΤΕΕ ως προς τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών**

**1. Επέλεξα να φοιτήσω στο ΕΠΑ.Λ. και όχι στο Γενικό Λύκειο επειδή:**

**(Απάντησε σε κάθε ερώτηση σημειώνοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι )**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδίκευση και να βρω αμέσως δουλειά					
Β)Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα					
Γ)Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο					
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.					
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα					

**2. Επέλεξα τον Τομέα/ Ειδικότητα που παρακολουθώ στο ΕΠΑ.Λ. γιατί:**

**(Απάντησε σε κάθε ερώτηση σημειώνοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι )**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Α) Σχετίζεται περισσότερο με τα ενδιαφέροντα μου					
Β) Πιστεύω ότι μπορώ να βρω δουλειά ευκολότερα					
Γ)Πιστεύω ότι θα βρω δουλειά με καλή αμοιβή					
Δ)Υπάρχει συγγενικό/ φιλικό πρόσωπο στο περιβάλλον μου με παρόμοια δουλειά					
Ε)Δεν υπήρχε ο Τομέας /Ειδικότητα που επιθυμούσα στο σχολείο της περιοχής μου και έτσι επέλεξα το συγκεκριμένο Τομέα/ Ειδικότητα					

3. Είμαι κατάλληλα ενημερωμένος για τις Επαγγελματικές Προοπτικές που έχω ολοκληρώνοντας τη φοίτηση μου στο ΕΠΑ.Λ.

**(Βαλε X στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα )**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

Μέρος Δεύτερο Η εφαρμοζόμενη πολιτική και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών ΕΠΑ.Λ.

4. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο

**(Βαλε X στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα )**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

5. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των θεωρητικών μαθημάτων Τομέα/ Ειδικότητας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο

**(Βαλε X στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα )**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

6. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο

**(Βαλε X στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα )**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

7. Η επιλογή ειδικότητας στη Γ' τάξη είναι προτιμότερη από την επιλογή ειδικότητας στη Β' τάξη

**(Βαλε X στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα )**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ



Μέρος Τρίτο Η εφαρμοζόμενη πολιτική αναβάθμισης του ΕΠΑ.Λ. και η συσχέτιση της με την επιλογή φοίτησης στην ΤΕΕ

8. Η επιλογή φοίτησης μου στο ΕΠΑ.Λ. έγινε με βάση:

(Απάντησε σε κάθε ερώτηση σημειώνοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
A) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας					
B) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)					
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης					
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο					
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο					

Μέρος Τέταρτο Η εφαρμοζόμενη πολιτική αναβάθμισης του ΕΠΑ.Λ. και οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών

9. Η αύξηση του ποσοστού μαθητών ΕΠΑ.Λ. που έχουν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση- ΑΕΙ/ΤΕΙ) είναι ένα θετικό μέτρο για τους μαθητές του ΕΠΑ.Λ.

(Βαλε Χ στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

10. Η εφαρμογή του θεσμού της προαιρετικής τάξης Μαθητείας μετά το πέρας της φοίτησης στα ΕΠΑ.Λ. :

(Απάντησε σε κάθε ερώτηση σημειώνοντας Χ στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
A) Θα βοηθήσει στην καλύτερη θεωρητική εκμάθηση του αντικειμένου της ειδικότητας μου					

B) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά ευκολότερα					
Γ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητά μου					
Δ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά με καλύτερη αμοιβή					
Ε) Θα βοηθήσει στην καλύτερη τεχνική κατάρτιση ως προς το αντικείμενό μου					

**11. Το ΕΠΑ.Λ. έχει γίνει πιο ελκυστικό σχολείο για τους μαθητές με την εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας**

**(Βάλε X στην απάντηση που αντιστοιχεί σε εσένα )**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

**12. Μετά την αποφοίτησή σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις**

**(Απάντησε σε κάθε ερώτηση σημειώνοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι )**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
A) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου					
B) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργάζεσαι					
Γ) Να εργαστείς					
Δ) Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις					
E) Να κάνεις κάτι άλλο					



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2- ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακες

Δημογραφικά Στοιχεία

### I.

Ηλικία		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
15-18	78	86,7
19-21	7	7,8
Άνω των 22	5	5,6
Σύνολο	90	100

### II.

Φύλο		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Αγόρι	65	72,2
Κορίτσι	25	27,8
Σύνολο	90	100

### III.

Σχολείο Φοίτησης πριν το ΕΠΑ.Λ.		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Γυμνάσιο	82	91,1
ΓΕΛ	8	8,9
Σύνολο	90	100

### IV.

Τάξη φοίτησης		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
A' Λυκείου	23	25,6
B' Λυκείου	39	43,3
Γ' Λυκείου	28	31,1
Σύνολο	90	100

**V.***Τομέας Φοίτησης (Μαθητές της Β' τάξης)*

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Μηχανολογίας	8	20,5
Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού	12	30,8
Υγείας & Πρόνοιας και Ευεξίας	12	30,8
Οικονομίας Διοίκησης	7	17,9
Σύνολο	39	100

**VI.***Ειδικότητα Φοίτησης (Μαθητές της Γ' τάξης)*

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Τεχνικός Οχημάτων	2	7,1
Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων	2	7,1
Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών	6	21,4
Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ	11	39,3
Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών	7	25
Σύνολο	28	100

**VII.***Β' τάξη Τομέας*

	Μηχανολογίας	Ηλεκτρολογίας/Ηλεκτρονικής	Υγείας & Πρόνοιας και Ευεξίας	Οικονομίας Διοίκησης
Φυλο				
A	8	12	2	5
K	0	0	10	2
Σύνολο	8	12	12	7

*Γ' τάξη Ειδικότητα*

	Οχημάτων	Ηλεκτρολογία	Ηλεκτρονικής	Πληροφορικής	Οικονομίας Διοίκησης
Φυλο					
A	2	2	6	10	1
K	0	0	0	1	6
Total	2	2	6	11	7

**VIII.**

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Απολυτήριο Δημοτικού	26	28,9
Απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	32,2
Απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	31,1
Πτυχίο ΤΕΙ	2	2,2
Πτυχίο Πανεπιστημίου	4	4,4
Μεταπτυχιακές σπουδές	1	1,1
Σύνολο	90	100

**IX.**

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Απολυτήριο Δημοτικού	16	17,8
Απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	37,8
Απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	35,6
Πτυχίο ΤΕΙ	3	3,3
Πτυχίο Πανεπιστημίου	4	4,4
Μεταπτυχιακές σπουδές	1	1,1
Σύνολο	90	100

**X.**

Εργασία Πατέρα		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Δημόσιος Υπάλληλος	11	12,2
Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	13,3
Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	36,7
Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	18,9
Εργάτης	13	14,4
Άνεργος	4	4,4
Σύνολο	90	100

**XI.**

Εργασία Μητέρας		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Δημόσιος Υπάλληλος	8	8,9
Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	13,3
Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	18,9
Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	12,2
Εργάτης	19	21,1
Άνεργος	23	25,6
Σύνολο	90	100

**XII.**

Επίδοση & επαρκής φοίτηση σε προηγούμενη σχολική μονάδα		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Α) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γυμνάσιο λόγω χαμηλής βαθμολογίας	2	2,2
Β) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γυμνάσιο λόγω απουσιών	5	5,5
Γ) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γενικό Λύκειο λόγω χαμηλής βαθμολογίας	0	0
Δ) Έχω επαναλάβει τάξη στο Γενικό Λύκειο λόγω απουσιών	0	0
Ε) Έχω επαναλάβει τάξη στο ΕΠΑ.Λ. λόγω χαμηλής βαθμολογίας	0	0
ΣΤ) Έχω επαναλάβει τάξη στο ΕΠΑ.Λ. λόγω απουσιών	4	5

**XIII.**

Βαθμός Πρόσβασης στο ΕΠΑ.Λ.		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
10-12	1	1,1
12,1-14	19	21,1
14,1-16	48	53,3
16,1-18	19	21,1
18,1-20	3	3,3
Σύνολο	90	100

**XIV.**

Λόγοι προτίμησης του ΕΠΑ.Λ.			
	N	ΜΤ	ΤΑ
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	90	3,16	1,15
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	90	3,63	1,28
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	90	2,73	1,55
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	90	2,84	1,22
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	90	3,9	1,2

**XV.**

	Λόγοι Προτίμησης του ΕΠΑ.Λ.									
	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.
		Συχν (%)		Συχν (%)		Συχν (%)		Συχν (%)		Συχν (%)
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	9	10	14	15,6	33	36,7	2	24,4	12	13,3
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑΛ είχα αυτή τη δυνατότητα	7	7,8	11	12,2	21	23,3	20	22,2	31	34,4
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	28	31,1	18	20	14	15,6	10	11,1	20	22,2
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑΛ	17	18,9	16	17,8	28	31,1	22	24,4	7	7,8
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑΛ είχα αυτή τη δυνατότητα	5	5,6	9	10	12	13,3	28	31,1	36	40



**XVI.****Επιλογή Τομέα/ Ειδικότητας στο ΕΠΑ.Λ.**

	N	ΜΤ	ΤΑ
Α) Σχετίζεται περισσότερο με τα ενδιαφέροντα μου	90	3,69	1,13
Β) Πιστεύω ότι μπορώ να βρω δουλειά ευκολότερα	90	3,50	1,06
Γ) Πιστεύω ότι θα βρω δουλειά με καλή αμοιβή	90	3,01	0,92
Δ) Υπάρχει συγγενικό/ φιλικό πρόσωπο στο περιβάλλον μου με παρόμοια δουλειά	90	1,81	1,24
Ε) Δεν υπήρχε ο Τομέας /Ειδικότητα που επιθυμούσα στο σχολείο της περιοχής μου και έτσι επέλεξα το συγκεκριμένο Τομέα/ Ειδικότητα	90	1,99	1,43

**XVII.****Επιλογή Τομέα/Ειδικότητας Φοίτησης στο ΕΠΑ.Λ.**

	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.
	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ					
Α) Σχετίζεται περισσότερο με τα ενδιαφέροντα μου	2	2,2	14	15,6	21	23,3	26	28,9	27	30
Β) Πιστεύω ότι μπορώ να βρω δουλειά ευκολότερα	4	4,4	9	10	33	36,7	26	28,9	18	20
Γ) Πιστεύω ότι θα βρω δουλειά με καλή αμοιβή	4	4,4	20	22,2	42	46,7	19	21,1	5	5,6
Δ) Υπάρχει συγγενικό/φιλικό πρόσωπο στο περιβάλλον μου με παρόμοια δουλειά	56	62,2	12	13,3	10	11,1	7	7,8	5	5,6
Ε) Δεν υπήρχε ο Τομέας/ Ειδικότητα που επιθυμούσα στο σχολείο της περιοχής μου και έτσι επέλεξα το συγκεκριμένο Τομέα/Ειδικότητα	55	61,1	7	7,8	13	14,4	4	4,4	11	12,2

**XVIII.**

Ενημέρωση για τις Επαγγελματικές Προοπτικές μετά την φοίτηση στο ΕΠΑ.Λ.			
	N	MT	TA
Είμαι κατάλληλα ενημερωμένος για τις Επαγγελματικές Προοπτικές που έχω ολοκληρώνοντας τη φοίτηση μου στο ΕΠΑ.Λ.	90	3,73	1,02

**XIX.**

Ενημέρωση για τις επαγγελματικές προοπτικές μετά την αποφοίτηση από το ΕΠΑ.Λ.		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Καθόλου	0	0
Λίγο	10	11,1
Αρκετά	32	35,6
Πολύ	20	22,2
Πάρα Πολύ	28	31,1
Σύνολο	90	100

**XX.**

Γνωστικό Επίπεδο ως προς τα μαθήματα Γενικής Παιδείας			
	N	MT	TA
Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	90	3,13	0,97

**XXI.**

Γνωστικό Επίπεδο και Μαθήματα Γενικής Παιδείας		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Καθόλου	2	2,2
Λίγο	23	25,6
Αρκετά	34	37,8
Πολύ	23	25,6
Πάρα Πολύ	8	8,9
Σύνολο	90	100

**XXII.**

Γνωστικό Επίπεδο και Μαθήματα Προσανατολισμού/ Τομέα/ Ειδικότητας			
	N	ΜΤ	ΤΑ
Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των θεωρητικών μαθημάτων Τομέα/ Ειδικότητας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	90	3,52	0,95

**XXIII.**

Γνωστικό Επίπεδο και Μαθήματα Προσανατολισμού/ Τομέα/ Ειδικότητας		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Καθόλου	1	1,1
Λίγο	11	12,2
Αρκετά	33	36,7
Πολύ	30	33,3
Πάρα Πολύ	15	16,7
Σύνολο	90	100

**XXIV.**

Γνωστικό Επίπεδο και Εργαστηριακά Μαθήματα			
	N	ΜΤ	ΤΑ
Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	90	3,74	1,16

**XXV.**

Γνωστικό Επίπεδο και Εργαστηριακά Μαθήματα		
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Καθόλου	2	2,2
Λίγο	16	17,8
Αρκετά	15	16,7
Πολύ	27	30
Πάρα Πολύ	30	33,3
Σύνολο	90	100

**XXVI.**

Επιλογή ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί στη Β' τάξη

	N	MT	TA
Η επιλογή ειδικότητας στη Γ' τάξη είναι προτιμότερη από την επιλογή ειδικότητας στη Β' τάξη	90	3,05	1,34

**XXVII.**

Επιλογή ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί στη Β' τάξη

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Καθόλου	18	20
Λίγο	10	11,1
Αρκετά	25	27,8
Πολύ	23	25,6
Πάρα Πολύ	14	15,6
Σύνολο	90	100

**XXVIII.**

Επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική επιλογή του ΕΠΑ.Λ.

	N	MT	TA
Α) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	90	1,56	0,89
Β) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)	90	2,38	1,19
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	90	1,82	1,19
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	90	3,68	1,28
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	90	3,66	1,16

**XXIX.****Επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική επιλογή του ΕΠΑ.Λ.**

	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.	Συχν	Σχετ.
	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν	Συχν
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
Α) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	58	64,4	19	21,1	9	10	3	3,3	1	1,1
Β) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)	25	27,8	27	30	23	25,6	9	10	6	6,7
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	53	58,9	16	17,8	9	10	8	8,9	4	4,4
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	7	7,8	12	13,3	14	15,6	27	30	30	33,3
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	6	6,7	8	8,9	21	23,3	31	34,4	24	26,7

**XXX.****Αύξηση ποσοστού πρόσβασης μαθητών ΕΠΑ.Λ. σε ΑΕΙ/ΤΕΙ**

	N	MT	TA
Η αύξηση του ποσοστού μαθητών ΕΠΑΛ που έχουν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο είναι ένα θετικό μέτρο για τους μαθητές του ΕΠΑΛ	90	4,26	,88

**XXXI.****Αύξηση ποσοστού πρόσβασης μαθητών ΕΠΑ.Λ. σε ΑΕΙ/ΤΕΙ**

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Καθόλου	2	2,2
Λίγο	20	22,2
Αρκετά	20	22,2
Πολύ	48	53,3
Πάρα Πολύ	90	100
Σύνολο	2	2,2

**XXXII.**

Η εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας ως προς τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προοπτικές των μαθητών

	N	ΜΤ	ΤΑ
A) Θα βοηθήσει στην καλύτερη θεωρητική εκμάθηση του αντικειμένου της ειδικότητας μου	90	3,47	1,03
B) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά ευκολότερα	90	3,59	0,83
Γ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητα μου	90	3,68	0,93
Δ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά με καλύτερη αμοιβή	90	2,99	1,07
E) Θα βοηθήσει στην καλύτερη τεχνική κατάρτιση ως προς το αντικείμενο μου	90	3,89	1,01

**XXXIII.**

Η εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας ως προς τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προοπτικές των μαθητών

	Συχν		Συχν		Συχν		Συχν		Συχν	
	Συχν	Σχετ. (%)	Συχν	Σχετ. (%)	Συχν	Σχετ. (%)	Συχν	Σχετ. (%)	Συχν	Σχετ. (%)
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
A) Θα βοηθήσει στην καλύτερη θεωρητική εκμάθηση του αντικειμένου της ειδικότητας μου	2	2,2	15	16,7	27	30	31	34,4	15	16,7
B) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά ευκολότερα	0	0	7	7,8	36	40	34	37,8	13	14,4
Γ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητα μου	1	1,1	8	8,9	28	31,1	35	38,9	18	20
Δ) Θα βοηθήσει να βρω δουλειά με καλύτερη αμοιβή	5	5,6	27	30	31	34,4	18	20	9	10
E) Θα βοηθήσει στην καλύτερη τεχνική κατάρτιση ως προς το αντικείμενο μου	2	2,2	6	6,7	21	23,3	32	35,6	29	32,2

**XXIV.**

Αύξηση ελκυστικότητας του ΕΠΑ.Λ. με την εφαρμογή του θεσμού της μαθητείας

	N	MT	TA
Το ΕΠΑΛ έχει γίνει πιο ελκυστικό σχολείο για τους μαθητές με την εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας	90	3,88	,82

**XXXV.**

Αύξηση ελκυστικότητας του ΕΠΑ.Λ. με την εφαρμογή του θεσμού της μαθητείας

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Καθόλου	2	2,2
Λίγο	30	33,3
Αρκετά	34	37,8
Πολύ	24	26,7
Πάρα Πολύ	90	100
Σύνολο	2	2,2

**XXXVI.**

Επαγγελματικά και εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών του ΕΠΑ.Λ.

	N	MT	TA
A) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου	90	3,10	1,41
B) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργάζεσαι	90	2,98	1,35
Γ) Να εργαστείς	90	3,33	1,43
Δ) Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις	90	2,27	1,47
E) Να κάνεις κάτι άλλο	90	2,39	1,47

**XXVII.**

	<b>Επαγγελματικά και εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών του ΕΠΑ.Λ.</b>									
	Συχν	Σχετ. Συχν (%)	Συχν	Σχετ. Συχν (%)	Συχν	Σχετ. Συχν (%)	Συχν	Σχετ. Συχν (%)	Συχν	Σχετ. Συχν (%)
	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
A) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου	20	22,2	7	7,8	24	26,7	22	24,4	17	18,9
B) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργάζεσαι	19	21,1	12	13,3	24	26,7	22	24,4	13	14,4
Γ) Να εργαστείς	14	15,6	15	16,7	12	13,3	25	27,8	24	26,7
Δ) Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις	42	46,7	13	14,4	14	15,6	11	12,2	10	11,1
Ε) Να κάνεις κάτι άλλο	35	38,9	23	25,6	7	7,8	12	13,3	13	14,4



**XXXVIII.**

Σύγκριση μέσων όρων λόγων επιλογής ΕΠΑ.Λ. ως προς τον βαθμό πρόσβασης						
Ο βαθμός πρόσβασης μου στην τελευταία τάξη που φοιτούσα πριν πάω στο ΕΠΑ.Λ. ήταν		Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερα μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα
10--12	MT	3,00	5,00	1,00	3,00	5,00
	N	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	TA	.	.	.	.	.
12,1-14	MT	3,05	3,95	2,74	2,53	3,63
	N	19,00	19,00	19,00	19,00	19,00
	TA	1,27	1,08	1,56	0,90	1,38
14,1-16	MT	3,13	3,52	3,04	3,04	3,96
	N	48,00	48,00	48,00	48,00	48,00
	TA	1,14	1,38	1,58	1,30	1,15
16,1-18	MT	3,32	3,53	2,26	2,53	3,89
	N	19,00	19,00	19,00	19,00	19,00
	TA	1,16	1,26	1,37	1,17	1,20
18,1-20	MT	3,33	3,67	1,33	3,67	4,33
	N	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	TA	1,15	1,15	0,58	1,53	1,15
Σύνολο	MT	3,16	3,63	2,73	2,84	3,90
	N	90,00	90,00	90,00	90,00	90,00
	TA	1,15	1,28	1,55	1,22	1,20

## XXXIX.

## Σύγκριση μέσων όρων γνωστικού επιπέδου με εκπαίδευση πατέρα

Εκπαίδευση Πατέρα		4. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	5. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των θεωρητικών μαθημάτων Τομέα/Ειδικότητας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	6. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο
Με το απολυτήριο Δημοτικού	<i>MT</i>	3,04	3,50	3,58
	N	26,00	26,00	26,00
	TA	0,96	0,95	1,17
Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	<i>MT</i>	3,07	3,55	3,97
	N	29,00	29,00	29,00
	TA	0,88	0,87	1,02
Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	<i>MT</i>	3,32	3,54	3,68
	N	28,00	28,00	28,00
	TA	1,12	1,00	1,25
Με πτυχίο ΤΕΙ	<i>MT</i>	3,00	4,00	4,50
	N	2,00	2,00	2,00
	TA	0,00	1,41	0,71
Με πτυχίο Πανεπιστημίου	<i>MT</i>	3,25	3,50	4,00
	N	4,00	4,00	4,00
	TA	0,96	1,29	1,15
Με μεταπτυχιακές σπουδές	<i>MT</i>	2,00	2,00	1,00
	N	1,00	1,00	1,00
	TA	.	.	.
Σύνολο	<i>MT</i>	3,13	3,52	3,74
	N	90,00	90,00	90,00
	TA	0,97	0,95	1,17

**XL.**

## Σύγκριση μέσων όρων γνωστικού επιπέδου με εκπαίδευση μητέρας

Εκπαίδευση Μητέρας		4. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	5. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των θεωρητικών μαθημάτων Τομέα/ Ειδικότητας ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο	6. Η ύλη και ο τρόπος εξέτασης των εργαστηριακών μαθημάτων ανταποκρίνονται στο γνωστικό μου επίπεδο
Με το απολυτήριο Δημοτικού	<i>MT</i>	2,75	3,25	3,00
	N	16,00	16,00	16,00
	TA	0,93	1,06	1,21
Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	<i>MT</i>	2,97	3,35	4,03
	N	34,00	34,00	34,00
	TA	0,76	0,77	1,03
Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	<i>MT</i>	3,34	3,84	3,81
	N	32,00	32,00	32,00
	TA	1,10	0,92	1,15
Με πτυχίο ΤΕΙ	<i>MT</i>	4,00	3,67	4,00
	N	3,00	3,00	3,00
	TA	1,00	1,53	1,73
Με πτυχίο Πανεπιστημίου	<i>MT</i>	4,00	3,75	4,00
	N	4,00	4,00	4,00
	TA	0,82	1,26	0,82
Με μεταπτυχιακές σπουδές	<i>MT</i>	2,00	2,00	2,00
	N	1,00	1,00	1,00
	TA	.	.	.
Σύνολο	<i>MT</i>	3,13	3,52	3,74
	N	90,00	90,00	90,00
	TA	0,97	0,95	1,17

**XLI.**

Σύγκριση μέσων όρων εργασίας πατέρα με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών

Εργασία Πατέρα		Μετά την αποφοίτησή σου από το ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις να συνεχίσεις τις σπουδές σου	Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργαστείς	N εργαστείς	Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις
Δημόσιος Υπάλληλος	<i>MT</i>	3,91	3,27	2,91	2,09
	N	11,00	11,00	11,00	11,00
	TA	0,94	1,35	1,81	1,58
Ιδιωτικός Υπάλληλος	<i>MT</i>	3,42	2,92	3,83	2,33
	N	12,00	12,00	12,00	12,00
	TA	1,56	1,56	1,40	1,72
Ελεύθερος Επαγγελματίας	<i>MT</i>	2,76	2,67	3,27	2,33
	N	33,00	33,00	33,00	33,00
	TA	1,46	1,38	1,35	1,29
Αγρότης /Κτηνοτρόφος	<i>MT</i>	2,88	3,35	3,41	2,53
	N	17,00	17,00	17,00	17,00
	TA	1,50	1,27	1,58	1,62
Εργάτης	<i>MT</i>	3,08	3,00	3,38	2,00
	N	13,00	13,00	13,00	13,00
	TA	1,26	1,15	1,33	1,41
Άνεργος	<i>MT</i>	3,75	3,25	3,00	1,75
	N	4,00	4,00	4,00	4,00
	TA	0,96	1,50	0,82	0,96
Σύνολο	<i>MT</i>	3,10	2,98	3,33	2,27
	N	90,00	90,00	90,00	90,00
	TA	1,41	1,35	1,43	1,44

**ΧΛΗ.**

Σύγκριση μέσων όρων εργασίας μητέρας με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών

Εργασία Μητέρας		Μετά την αποφοίτηση σου από το ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις να συνεχίσεις τις σπουδές σου	Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργαστείς	N εργαστείς	Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις
Δημόσιος Υπάλληλος	<i>MT</i>	3,88	3,50	3,63	2,00
	N	8,00	8,00	8,00	8,00
	TA	0,64	1,41	1,69	1,51
Ιδιωτικός Υπάλληλος	<i>MT</i>	2,83	2,42	3,58	2,42
	N	12,00	12,00	12,00	12,00
	TA	1,40	1,16	1,38	1,68
Ελεύθερος Επαγγελματίας	<i>MT</i>	3,24	3,24	3,00	2,18
	N	17,00	17,00	17,00	17,00
	TA	1,56	1,30	1,58	1,38
Αγρότης /Κτηνοτρόφος	<i>MT</i>	3,00	3,09	3,36	2,45
	N	11,00	11,00	11,00	11,00
	TA	1,67	1,51	1,43	1,29
Εργάτης	<i>MT</i>	3,00	3,32	3,47	2,37
	N	19,00	19,00	19,00	19,00
	TA	1,05	1,11	1,39	1,64
Ανεργος	<i>MT</i>	3,00	2,57	3,22	2,17
	N	23,00	23,00	23,00	23,00
	TA	1,62	1,47	1,38	1,34
Σύνολο	<i>MT</i>	3,10	2,98	3,33	2,27
	N	90,00	90,00	90,00	90,00
	TA	1,41	1,35	1,43	1,44

**XLIII.**

<b>Συσχετίσεις Μεταβλητών</b>						
		A) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	B) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ)	Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	E) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Pearson Correlation	0,2	-0,027	<b>,282**</b>	0,004	0,091
	Sig. (2-tailed)	0,058	0,8	0,007	0,971	0,394
	N	90	90	90	90	90
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Pearson Correlation	-0,066	-0,004	0,162	0,057	<b>,215*</b>
	Sig. (2-tailed)	0,539	0,971	0,127	0,592	0,041
	N	90	90	90	90	90
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Pearson Correlation	-0,046	-0,14	-0,062	0,126	-0,12
	Sig. (2-tailed)	0,665	0,187	0,56	0,236	0,259
	N	90	90	90	90	90
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Pearson Correlation	-0,054	<b>,228*</b>	0,004	0,119	<b>,216*</b>
	Sig. (2-tailed)	0,611	0,031	0,971	0,264	0,041
	N	90	90	90	90	90
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Pearson Correlation	0,021	0,082	0,105	0,067	<b>,305**</b>
	Sig. (2-tailed)	0,844	0,442	0,325	0,533	0,003
	N	90	90	90	90	90

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

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

**XLIV.**

**Σύγκριση μέσων όρων για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες**

Φυλο		N	ΜΤ	ΤΑ	Std. Error ΜΤ
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Αγόρι	65	3,0923	1,11416	0,13819
	Κορίτσι	25	3,3200	1,24900	0,24980
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Αγόρι	65	3,8462	1,17567	0,14582
	Κορίτσι	25	3,0800	1,41185	0,28237
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Αγόρι	65	2,4462	1,41455	0,17545
	Κορίτσι	25	3,4800	1,66132	0,33226
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Αγόρι	65	2,7077	1,10004	0,13644
	Κορίτσι	25	3,2000	1,44338	0,28868
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Αγόρι	65	4,0769	1,02023	0,12654
	Κορίτσι	25	3,4400	1,50222	0,30044
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Α) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου	Αγόρι	65	3,0462	1,41896	0,17600
	Κορίτσι	25	3,2400	1,39284	0,27857
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Β) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργάζεσαι	Αγόρι	65	2,8769	1,36368	0,16914
	Κορίτσι	25	3,2400	1,30000	0,26000
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Γ) Να εργαστείς	Αγόρι	65	3,3692	1,36438	0,16923
	Κορίτσι	25	3,2400	1,61452	0,32290
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Δ) Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις	Αγόρι	65	2,7538	1,41455	0,17545
	Κορίτσι	25	1,0000	0,00000	0,00000
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Ε) Να κάνεις κάτι άλλο	Αγόρι	65	2,3077	1,42438	0,17667
	Κορίτσι	25	2,6000	1,60728	0,32146

**XLV.**

**T test ως προς το φύλο**

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of MTs								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MT Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Equal variances assumed	1,779	0,186	-0,839	88	0,403	-0,22769	0,27123	-0,76670	0,31132
	Equal variances not assumed			-0,798	39,549	0,430	-0,22769	0,28548	-0,80487	0,34948
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Equal variances assumed	0,804	0,372	2,616	88	0,010	0,76615	0,29289	0,18410	1,34821
	Equal variances not assumed			2,411	37,508	0,021	0,76615	0,31780	0,12252	1,40979
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Equal variances assumed	3,169	0,079	-2,956	88	0,004	-1,03385	0,34970	-1,72879	-0,33890
	Equal variances not assumed			-2,751	38,138	0,009	-1,03385	0,37574	-1,79441	-0,27328
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Equal variances assumed	4,570	0,035	-1,738	88	0,086	-0,49231	0,28322	-1,05514	0,07052
	Equal variances not assumed			-1,542	35,261	0,132	-0,49231	0,31930	-1,14034	0,15573
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Equal variances assumed	11,581	0,001	2,310	88	0,023	0,63692	0,27570	0,08902	1,18483
	Equal variances not assumed			1,954	32,882	0,059	0,63692	0,32601	-0,02643	1,30028
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Α) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου	Equal variances assumed	0,029	0,865	-0,583	88	0,561	-0,19385	0,33227	-0,85417	0,46648
	Equal variances not assumed			-0,588	44,336	0,559	-0,19385	0,32951	-0,85779	0,47009
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Β) Να συνεχίσεις τις σπουδές σου και παράλληλα να εργάζεσαι	Equal variances assumed	0,172	0,679	-1,146	88	0,255	-0,36308	0,31691	-0,99287	0,26672
	Equal variances not assumed			-1,171	45,553	0,248	-0,36308	0,31018	-0,98760	0,26144
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Γ) Να εργαστείς	Equal variances assumed	2,991	0,087	0,382	88	0,703	0,12923	0,33817	-0,54280	0,80126
	Equal variances not assumed			0,354	37,922	0,725	0,12923	0,36456	-0,60884	0,86730



12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Δ ) Να εκπληρώσεις τις στρατιωτικές σου υποχρεώσεις	Equal variances assumed	74,982	0,000	6,178	88	0,000	1,75385	0,28390	1,18966	2,31803
	Equal variances not assumed			9,996	64,000	0,000	1,75385	0,17545	1,40334	2,10436
12. Μετά την αποφοίτηση σου από τα ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζεις Ε) Να κάνεις κάτι άλλο	Equal variances assumed	1,903	0,171	-0,841	88	0,403	-0,29231	0,34748	-0,98285	0,39824
	Equal variances not assumed			-0,797	39,343	0,430	-0,29231	0,36681	-1,03404	0,44942

XLVI.

ANOVA Προσδοκίες -εκπαίδευση πατέρα

		N	MT	TA	F	p
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	3,1154	1,33647	0,575	0,682
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	3,2069	1,23576		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	3,1786	0,90487		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	4	1,41421		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	2,6	0,89443		
	Total	90	3,1556	1,15058		
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	3,5	1,39284	0,955	0,436
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	3,5517	1,35188		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	3,8214	1,15642		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	5	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,2	1,09545		
	Total	90	3,6333	1,28474		
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	2,7308	1,6866	0,806	0,525
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	2,8621	1,55205		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	2,6429	1,41981		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	1	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,2	1,78885		
	Total	90	2,7333	1,54919		
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	2,6538	1,41258	0,532	0,712
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	3,0345	1,08505		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	2,75	1,2057		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	3,5	0,70711		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3	1,22474		
	Total	90	2,8444	1,21702		
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	4,1154	1,33647	0,879	0,48
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	3,8621	1,12517		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	3,6786	1,21879		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	5	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,8	0,83666		
	Total	90	3,9	1,19972		

**XLVII.**

**ANOVA Προσδοκίες- εκπαίδευση μητέρας**

		N	MT	TA	F	p
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	2,8125	1,27639	1,42	0,234
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	3,4118	1,0764		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	2,9688	1,12119		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	3	1		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,8	1,30384		
	Total	90	3,1556	1,15058		
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	3,5	1,36626	0,238	0,916
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	3,5294	1,30814		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	3,75	1,27		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	4	1,73205		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,8	1,09545		
	Total	90	3,6333	1,28474		
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	2,8125	1,55858	0,052	0,995
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	2,7353	1,6013		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	2,6563	1,55769		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	3	2		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	2,8	1,48324		
	Total	90	2,7333	1,54919		
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	2,875	1,66833	0,557	0,694
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	2,7353	1,08177		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	2,8438	1,13903		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	2,6667	1,1547		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,6	1,14018		
	Total	90	2,8444	1,21702		
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	3,25	1,52753	1,996	0,102
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	4,0882	0,99598		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	3,875	1,2115		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	4,3333	1,1547		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	4,6	0,54772		
	Total	90	3,9	1,19972		

**ΛVIII.**

**ANOVA Πολιτική αναβάθμισης ΕΠΑ.Λ. –εκπαίδευση πατέρα**

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	p
Α) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	1,4231	1,02657	1,423	0,233
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	1,4828	0,78471		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	1,8571	0,89087		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	1	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	1,2	0,44721		
	Total	90	1,5556	0,88826		
Β) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	2,2308	1,21021	1,857	0,125
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	2,4483	1,15221		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	2,1786	1,12393		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	3	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,6	1,34164		
	Total	90	2,3778	1,18585		
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	2	1,41421	0,55	0,699
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	1,8276	1,10418		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	1,6786	1,09048		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	2,5	2,12132		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	1,4	0,89443		
	Total	90	1,8222	1,19529		
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	4	1,16619	0,856	0,494
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	3,6552	1,20344		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	3,5357	1,37389		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	3,5	2,12132		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3	1,58114		
	Total	90	3,6778	1,27929		
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Με το απολυτήριο Δημοτικού	26	3,5	1,30384	1,304	0,275
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	29	3,7931	1,0481		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	28	3,6786	1,12393		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	2	5	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3	1,22474		
	Total	90	3,6556	1,16273		

**XLIX.**

**ANOVA Πολιτική αναβάθμισης ΕΠΑ.Α. – εκπαίδευση μητερας**

		N	ΜΤ	ΤΑ	Std. Error	F	p
Α) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	1,5	1,09545	0,27386	1,39	0,244
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	1,4118	0,74336	0,12749		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	1,6875	0,89578	0,15835		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	1	0	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	2,2	1,09545	0,4899		
	Total	90	1,5556	0,88826	0,09363		
Β) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Α. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	2,25	1,18322	0,2958	3,499	0,011
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	2,2353	1,10258	0,18909		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	2,3125	1,11984	0,19796		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	2,3333	1,1547	0,66667		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	4,2	1,09545	0,4899		
	Total	90	2,3778	1,18585	0,125		
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	1,75	1,18322	0,2958	2,737	0,034
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	1,9706	1,21818	0,20892		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	1,5625	1,07576	0,19017		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	1	0	0		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	3,2	1,30384	0,5831		
	Total	90	1,8222	1,19529	0,12599		
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Α. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	3,75	1,34164	0,33541	0,785	0,538
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	3,5588	1,3301	0,22811		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	3,6563	1,26004	0,22275		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	3,3333	1,52753	0,88192		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	4,6	0,54772	0,24495		
	Total	90	3,6778	1,27929	0,13485		
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Α. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Με το απολυτήριο Δημοτικού	16	3,25	1,39044	0,34761	1,325	0,267
	Με το απολυτήριο τριταξίου Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής	34	3,7059	1,11544	0,1913		
	Με το απολυτήριο Λυκείου ή ΤΕΣ	32	3,75	1,04727	0,18513		
	Με πτυχίο ΤΕΙ	3	3	2	1,1547		
	Με πτυχίο Πανεπιστημίου	5	4,4	0,54772	0,24495		
	Total	90	3,6556	1,16273	0,12256		

## L.

## ANOVA Επιλογή ΕΠΑ.Λ. – εργασία πατέρα

		N	MT	TA	F	Sig.
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Δημόσιος Υπάλληλος	11	3,1818	0,98165	0,287	0,919
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	2,8333	1,40346		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	3,1515	1,17583		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	3,2941	1,0467		
	Εργάτης	13	3,3077	1,31559		
	Άνεργος	4	3	0,8165		
	Total	90	3,1556	1,15058		
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Δημόσιος Υπάλληλος	11	3,2727	1,00905	0,32	0,9
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,8333	1,33712		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	3,6061	1,47774		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	3,5882	1,00367		
	Εργάτης	13	3,7692	1,42325		
	Άνεργος	4	4	1,1547		
	Total	90	3,6333	1,28474		
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Δημόσιος Υπάλληλος	11	2,9091	1,81409	0,155	0,978
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	2,9167	1,62135		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	2,7576	1,62077		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	2,7059	1,44761		
	Εργάτης	13	2,4615	1,39137		
	Άνεργος	4	2,5	1,73205		
	Total	90	2,7333	1,54919		
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Δημόσιος Υπάλληλος	11	3,2727	1,27208	0,95	0,453
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,0833	1,24011		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	2,6061	1,14399		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	2,5882	1,22774		
	Εργάτης	13	3,0769	1,18754		
	Άνεργος	4	3,25	1,70783		
	Total	90	2,8444	1,21702		
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Δημόσιος Υπάλληλος	11	3,7273	1,10371	1,378	0,241
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,3333	1,557		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	4,1515	1,14895		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	3,7059	1,31171		
	Εργάτης	13	4,3077	0,75107		
	Άνεργος	4	3,5	1		
	Total	90	3,9	1,19972		

LI.

ANOVA Επιλογή ΕΠΑ.Λ. – εργασία μητέρας

		N	MT	TA	F	Sig.
Α) Ήθελα να αποκτήσω μια ειδικευση και να βρω αμέσως δουλειά	Δημόσιος Υπάλληλος	8	2,75	1,28174	0,638	0,671
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,1667	1,2673		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	3,1765	1,13111		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	3,2727	0,90453		
	Εργάτης	19	3,4737	1,1239		
	Άνεργος	23	2,9565	1,22394		
	Total	90	3,1556	1,15058		
Β) Ήθελα να σπουδάσω στον συγκεκριμένο τομέα και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Δημόσιος Υπάλληλος	8	3,875	0,99103	0,632	0,676
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,0833	1,56428		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	3,7647	1,20049		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	3,6364	1,02691		
	Εργάτης	19	3,8421	1,38497		
	Άνεργος	23	3,5652	1,34252		
	Total	90	3,6333	1,28474		
Γ) Πίστευα ότι δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω στο Γενικό Λύκειο	Δημόσιος Υπάλληλος	8	2,75	1,66905	1,391	0,236
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3	1,4771		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	3,4706	1,77192		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	2,1818	1,66242		
	Εργάτης	19	2,6316	1,38285		
	Άνεργος	23	2,3913	1,37309		
	Total	90	2,7333	1,54919		
Δ) Θεώρησα ότι η πρόσβαση σε ΤΕΙ θα είναι ευκολότερη δίνοντας Πανελλαδικές εξετάσεις ως τελειόφοιτος ΕΠΑ.Λ.	Δημόσιος Υπάλληλος	8	3,625	1,30247	1,492	0,201
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	2,5	1,08711		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	2,7647	1,20049		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	2,2727	1,00905		
	Εργάτης	19	3	1,20185		
	Άνεργος	23	2,9565	1,29609		
	Total	90	2,8444	1,21702		
Ε) Ήθελα να παρακολουθήσω περισσότερο μαθήματα ειδικότητας και μόνο στα ΕΠΑ.Λ. είχα αυτή τη δυνατότητα	Δημόσιος Υπάλληλος	8	3,375	1,76777	1,146	0,343
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,5	1,24316		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	4,3529	0,93148		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	4,0909	1,13618		
	Εργάτης	19	3,9474	1,07877		
	Άνεργος	23	3,8261	1,23038		
	Total	90	3,9	1,19972		

**ΛΠ.**

**ANOVA Πολιτική αναβάθμισης ΕΠΑ.Λ. –εργασία πατέρα**

		N	ΜΤ	ΤΑ	F	Sig.
Α) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	Δημόσιος Υπάλληλος	11	1,6364	1,02691	1,164	0,334
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	1,3333	0,65134		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	1,5455	0,90453		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	1,2941	0,58787		
	Εργάτης	13	2	1,22474		
	Άνεργος	4	1,75	0,5		
	Total	90	1,5556	0,88826		
Β) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)	Δημόσιος Υπάλληλος	11	2,7273	1,61808	2,035	0,082
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	2,1667	0,83485		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	2,2727	1,20605		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	2,1765	0,80896		
	Εργάτης	13	2,3077	1,25064		
	Άνεργος	4	4	0,8165		
	Total	90	2,3778	1,18585		
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	Δημόσιος Υπάλληλος	11	1,8182	1,25045	1,42	0,225
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	1,8333	1,33712		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	2,0606	1,36792		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	1,4706	0,87447		
	Εργάτης	13	1,3846	0,76795		
	Άνεργος	4	2,75	0,95743		
	Total	90	1,8222	1,19529		
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Δημόσιος Υπάλληλος	11	3,9091	1,22103	0,615	0,689
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,75	1,3568		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	3,7576	1,17341		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	3,4706	1,32842		
	Εργάτης	13	3,7692	1,42325		
	Άνεργος	4	2,75	1,70783		
	Total	90	3,6778	1,27929		
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Δημόσιος Υπάλληλος	11	4	1	0,686	0,635
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,8333	1,2673		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	33	3,4545	1,25227		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	17	3,5294	1,28051		
	Εργάτης	13	3,6923	0,94733		
	Άνεργος	4	4,25	0,5		
	Total	90	3,6556	1,16273		



**ΛΠΙ.**

**ANOVA Πολιτική αναβάθμισης ΕΠΑ.Λ. – εργασία μητέρας**

		N	MT	TA	F	Sig.
Α) Την εφαρμογή του Θεσμού της Μαθητείας	Δημόσιος Υπάλληλος	8	1,875	1,12599	0,822	0,537
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	1,4167	0,66856		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	1,2941	0,77174		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	1,5455	0,68755		
	Εργάτης	19	1,7895	1,08418		
	Άνεργος	23	1,5217	0,89796		
	Total	90	1,5556	0,88826		
Β) Την αύξηση του ποσοστού πρόσβασης αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ)	Δημόσιος Υπάλληλος	8	3,5	1,51186	2,206	0,061
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	2,6667	0,98473		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	2,0588	1,08804		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	2,4545	0,8202		
	Εργάτης	19	2,2632	1,28418		
	Άνεργος	23	2,1304	1,14035		
	Total	90	2,3778	1,18585		
Γ) Την δυνατότητα επιλογής Ειδικότητας στη Γ' τάξη αντί της Β' τάξης	Δημόσιος Υπάλληλος	8	2,5	1,41421	1,267	0,286
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	2	1,2792		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	1,9412	1,47778		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	2,0909	1,3751		
	Εργάτης	19	1,4737	0,90483		
	Άνεργος	23	1,5652	0,89575		
	Total	90	1,8222	1,19529		
Δ) Τον αριθμό και το είδος των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Δημόσιος Υπάλληλος	8	3,625	1,68502	1,462	0,211
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	3,6667	1,07309		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	4,1765	0,88284		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	3,5455	1,03573		
	Εργάτης	19	3,9474	1,35293		
	Άνεργος	23	3,1739	1,43502		
	Total	90	3,6778	1,27929		
Ε) Την ύπαρξη μεγάλου αριθμού εργαστηριακών μαθημάτων στο ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το Γενικό Λύκειο	Δημόσιος Υπάλληλος	8	4	1,41421	1,91	0,101
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	4	0,95346		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	17	3,8824	1,0537		
	Αγρότης/ Κτηνοτρόφος	11	3,8182	0,75076		
	Εργάτης	19	3,7368	1,14708		
	Άνεργος	23	3,0435	1,29609		
	Total	90	3,6556	1,16273		