



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΣΤΗΝ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

της ΜΑΡΩΝΙΤΟΥ ΕΙΡΗΝΗΣ

Ιούνιος 2020



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΣΤΗΝ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

της ΜΑΡΩΝΙΤΟΥ ΕΙΡΗΝΗΣ

Επιβλέπων καθηγητής: Σταμπουλής Μιλτιάδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού
διπλώματος ειδίκευσης στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια
Βίου Μάθησης

Ιούνιος 2020

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2020

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ ΣΤΗΝ
ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

ΕΙΡΗΝΗΣ ΜΑΡΩΝΙΤΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής : Μιλτιάδης Σταμπουλής

Μέλη: Ιωάννα Παπαβασιλείου

Αθανάσιος Τσιρίκας

Ιούνιος, 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση στα τμήματα της Φιλοσοφικής σχολής έχει δεχθεί σημαντική κριτική αναφορικά με την καταλληλότητα του περιεχομένου των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών, την επάρκεια των διδακτικών προσεγγίσεων και την προετοιμασία των φοιτητών ως προς τη μελλοντική τους ένταξη στην αγορά εργασίας. Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών παρέχουν επαρκές γνωστικό υπόβαθρο αλλά δεν εστιάζουν επαρκώς στην εργασιακή ετοιμότητα των αποφοίτων, λαμβάνοντας υπόψη τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής, αλλά και εκπροσώπων των οργανισμών της ιδιωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην ιδιωτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, προκύπτουν ελλείψεις των εγχώριων προγραμμάτων σπουδών σχετικά με την κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία και ετοιμότητα των φοιτητών, επισημαίνοντας πως οι κοινωνικές, μεθοδολογικές και συμμετοχικές δεξιότητες είναι κρίσιμης σημασίας για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Φιλοσοφική, προγράμματα σπουδών, εργασιακή ετοιμότητα, επαγγελματικές δεξιότητες.

ABSTRACT

Education in the departments of the Faculty of Philosophy has received considerable criticism for the appropriateness of the content of the respective curricula, the adequacy of the teaching approaches and the preparation of students for their future integration into the labor market. At the tertiary level, the curricula provide sufficient cognitive background but do not focus sufficiently on graduates' work readiness, given the ever-increasing demands of the market. The purpose of this thesis is to investigate the views of the graduates of the Faculty of Philosophy, as well as representatives of private education organizations on issues related to the professional integration of graduates of the Faculty of Philosophy in private education. According to the research results, there are shortages of domestic curricula for the appropriate professional preparation and readiness of students, pointing out that social, methodological and participatory skills are crucial for their integration into the labor market.

Keywords: Philosophy, curriculum, work readiness, professional skills.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	15
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ	15
1.1 ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15
1.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ	17
1.3 ΤΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑΣ: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	23
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	23
2.1 ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΑ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΤΥΠΑ	23
2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ	24
2.3 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	33
ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ	33
3.1 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	33
3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ	36
3.3 Η ΣΚΙΩΔΗΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	39
3.4 ΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	45
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
4.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
4.2 ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
4.3 ΟΡΓΑΝΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	46
Βάσει του οδηγού της συνέντευξης δομούνται 6 ερευνητικοί άξονες, οι οποίοι μελετώνται με τη χρήση της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, οι οποίοι είναι οι εξής:.....	48
4.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	50

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	80
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	102

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά	51
Πίνακας 2: Αξιολόγηση των στοιχείων επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή	52
Πίνακας 3: Εταιρικότητες των στοιχείων επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή.....	52
Πίνακας 4: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή	52
Πίνακας 5: Φορτίσεις των διαστάσεων της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή.....	53
Πίνακας 6: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή.....	53
Πίνακας 7: Αξιολόγηση των στοιχείων ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας	54
Πίνακας 8: Εταιρικότητες των στοιχείων ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας	54
Πίνακας 9: Επεξηγούμενη διακύμανση της διάστασης της ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας	54
Πίνακας 10: Φορτίσεις της διάστασης της ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας	55

Πίνακας 11: Αξιολόγηση της διάστασης της ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας.....	55
Πίνακας 12: Αξιολόγηση των στοιχείων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία	55
Πίνακας 13: Εταιρικές των στοιχείων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία	56
Πίνακας 14: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία	57
Πίνακας 15: Φορτίσεις των διαστάσεων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία	57
Πίνακας 16: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία	57
Πίνακας 17: Αξιολόγηση του βαθμού ευκολίας εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης.....	58
Πίνακας 18: Χρόνος αναμονής για πρόσληψη	58
Πίνακας 19: Αξιολόγηση των στοιχείων δυσκολίας εισόδου στην αγορά	58
Πίνακας 20: Εταιρικές των στοιχείων δυσκολίας εισόδου στην αγορά.....	59
Πίνακας 21: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά.....	59
Πίνακας 22: Φορτίσεις των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά	60
Πίνακας 23: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου δυσκολίας εισόδου στην αγορά	60
Πίνακας 24: Αξιολόγηση των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά.....	61
Πίνακας 25: Εταιρικές των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά.....	61
Πίνακας 26: Επεξηγούμενη διακύμανση των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά.....	62
Πίνακας 27: Φορτίσεις των διαστάσεων των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά.....	63
Πίνακας 28: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά	63
Πίνακας 29: Αξιολόγηση των στοιχείων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής	64

Πίνακας 30: Εταιρικότητες των στοιχείων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.....	64
Πίνακας 31: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.....	65
Πίνακας 32: Φορτίσεις των διαστάσεων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής	65
Πίνακας 33: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή.....	65
Πίνακας 34: Αξιολόγηση των στοιχείων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.....	66
Πίνακας 35: Εταιρικότητες των στοιχείων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.....	66
Πίνακας 36: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.....	66
Πίνακας 37: Φορτίσεις των διαστάσεων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.....	67
Πίνακας 38: Αξιολόγηση των διαστάσεων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.....	67
Πίνακας 39: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας	68
Πίνακας 40: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ανταπόκρισης στην εργασία	68
Πίνακας 41: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και δυσκολιών εισόδου στην αγορά.....	68
Πίνακας 42: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά	69
Πίνακας 43: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ικανοποίησης από την εργασία.....	69
Πίνακας 44: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία	69
Πίνακας 45: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ανταπόκρισης στην εργασία	70

Πίνακας 46: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και δυσκολίας εισόδου στην αγορά	70
Πίνακας 47: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά	70
Πίνακας 48: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ικανοποίησης από την εργασία.....	71
Πίνακας 49: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία	71
Πίνακας 50: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και δυσκολίας εισόδου στην αγορά	71
Πίνακας 51: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά	72
Πίνακας 52: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και ικανοποίησης από την εργασία	72
Πίνακας 53: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία	72
Πίνακας 54: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων δυσκολίας και ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά	73
Πίνακας 55: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης από την εργασία.....	73
Πίνακας 56: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία	74
Πίνακας 57: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης από την εργασία	74
Πίνακας 58: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία.....	75
Πίνακας 59: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ικανοποίησης από την εργασία και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία	75
Πίνακας 60: T-test για ανεξάρτητα δείγματα των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση το φύλο	76
Πίνακας 59: Συσχέτιση κατά Pearson των μέσων βαθμολογιών και της ηλικίας	77
Πίνακας 60: One Way ANOVA των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση το φύλο	78

Πίνακας 59: Συσχέτιση κατά Pearson των μέσων βαθμολογιών και του χρόνου εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση79

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η άποψη πως οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων, ιδιαίτερα στις κλασσικές επιστήμες, δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την ένταξή τους στους σύγχρονους χώρους εργασίας είναι ευρέως διαδεδομένη (Andrews & Higson, 2008). Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, πολλές χώρες έχουν ενσωματώσει την ιδέα της «εργασιακής ετοιμότητας», αναφερόμενη στην ικανότητα απασχολησιμότητας των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως μέσο οικονομικής ανάπτυξης και προώθησης της ανταγωνιστικότητας στην παγκόσμια οικονομία. Παρόλα αυτά, πολλές ανησυχίες εξακολουθούν να υπάρχουν σχετικά με την ικανότητα των προπτυχιακών προγραμμάτων να εφοδιάσουν τους φοιτητές με τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά (Cranner, 2006).

Ίσως, ο βασικότερος λόγος της παρατηρούμενης έλλειψης ικανότητας απασχολησιμότητας στους αποφοίτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απορρέει από την αναντιστοιχία μεταξύ δεξιοτήτων που αποκτούνται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αυτών που απαιτούνται από την αγορά εργασίας (Wilton, 2008). Ενώ μία σημαντική συζήτηση εξελίσσεται ως προς την ακριβή φύση και εύρος των εν λόγω ανεπαρκειών, τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία αποδεικνύουν πως οι εργοδότες, σε παγκόσμια κλίμακα, εξακολουθούν να ανησυχούν για την ικανότητα των αποφοίτων να καλύψουν τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες των θέσεων εργασίας (Jackson, 2009).

Την ίδια στιγμή, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν αυξανόμενες απαιτήσεις λογοδοσίας, διαφάνειας και αποτελεσματικότητας, οι οποίες οφείλονται τόσο στις εξωτερικές πιέσεις, όπως είναι η όξυνση του παγκόσμιου ανταγωνισμού και οι μεταβαλλόμενες ανάγκες των καταναλωτών, όσο και σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι προσπάθειες διεθνοποίησης και οι πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση της ποιότητας σε διοικητικό επίπεδο (Azevedo et al, 2012).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι πιέσεις αυτές έχουν συμβάλει στην προώθηση σημαντικών αλλαγών σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση σε πολλές χώρες του ΟΟΣΑ, εστιάζοντας στα μαθησιακά αποτελέσματα, κυρίως στην αποκτούμενη γνώση και τις δεξιότητες (Moskal et al, 2008). Μάλιστα, στην Ευρώπη,

σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών προσόντων (European Qualifications Framework – EQF), τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία ορίζονται ως τα αποτελέσματα της γνώσης, της κατανόησης και της ικανότητας μετά την ολοκλήρωση μίας μαθησιακής διαδικασίας, είναι εξαιρετικά σημαντικά για την ικανότητα των αποφοίτων να ενσωματωθούν ομαλά και αποδοτικά στην αγορά εργασίας (Cedefop, 2008).

Η έμφαση που αποδίδεται στα εν λόγω αποτελέσματα αντανakλά μία ευρύτερη ιδεολογικής φύσης μετατόπιση όσον αφορά το ρόλο των πανεπιστημίων, τα οποία γίνονται σήμερα αντιληπτά ως ιδρύματα που εξυπηρετούν τις ανάγκες της «αγοράς» ή της «οικονομίας της γνώσης» (Boden & Nevada, 2010). Έτσι, η τριτοβάθμια εκπαίδευση πλέον ακολουθεί ένα μοντέλο που προσανατολίζεται στην αγορά, ενώ η αντίληψη πως τα πανεπιστήμια αποτελούν αυτόνομες οντότητες βρίσκει όλο και λιγότερους υποστηρικτές. Ως αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων, σήμερα έχει αναδειχθεί περισσότερο από ποτέ η ανάγκη ευθυγράμμισης των δεξιοτήτων και γνώσεων που αποκτούνται κατά τη φοίτηση στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις απαιτούμενες από την αγορά ικανότητες.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι Knight & Yorke (2004) προτείνουν τέσσερις βασικούς τομείς δεξιοτήτων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο περιεχόμενο της απασχολησιμότητας των αποφοίτων:

1. την κατανόηση, δηλαδή τη γνώση του αντικειμένου στο πεδίο αρμοδιότητας,
2. την επιδεξιότητα, αποτελούμενη από τις γενικές και ειδικές δεξιότητες,
3. τις πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και,
4. τη μετα-γνώση, δηλαδή τη συνειδητοποίηση του ατόμου σχετικά με τον αντίκτυπο των πράξεων και ελλείψεών του, καθώς και αναφορικά με την ικανότητά του αναπτύσσει νέες δεξιότητες. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι υπάρχει ευρεία αναγνώριση σχετικά με την ανάγκη ανάπτυξης γενικών και ειδικών δεξιοτήτων, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητών τονίζει την ιδιαίτερη σημασία των γενικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η απασχόληση ταυτίζεται πλέον την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στο χώρο εργασίας (Prokou, 2008).

Ο Harvey (2005), συνοψίζοντας διάφορες πρωτοβουλίες που έχουν σχεδιαστεί και υλοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων, διακρίνει τέσσερις βασικές κατηγορίες:

1. την ενσωμάτωση διάφορων πρωτοβουλιών προσωπικής ανάπτυξης στα προγράμματα σπουδών,
2. την παροχή επαγγελματικής υποστήριξης στους φοιτητές,
3. την παροχή ευκαιριών απόκτησης εργασιακής εμπειρίας,
4. την παροχή ευκαιριών συμμετοχής σε δραστηριότητες «ενεργού προβληματισμού», όπως είναι τα προγράμματα διαχείρισης επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Γενικότερα, υπάρχει μεγάλη ποικιλία μεθόδων ενίσχυσης της απασχολησιμότητας των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Cranmer, 2006). Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν επαρκή εμπειρικά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και αναφορικά με την ανάγκη αντιστοίχισης απαιτήσεων της αγοράς και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση και παρά τις προαναφερθείσες προκλήσεις, η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων και η εμφύσηση των επαγγελματικών ικανοτήτων έχουν καταστεί κεντρικής σημασίας στόχος της σύγχρονης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιχειρούν να ενσωματώσουν στα προγράμματα σπουδών τους την έννοια της απασχολησιμότητας των αποφοίτων, ως την επάρκειά τους να ανταγωνιστούν στην αγορά εργασίας, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων. Μάλιστα, στο πλαίσιο της ΕΕ, το ζήτημα της απασχολησιμότητας των αποφοίτων γίνεται αντιληπτό ως ζωτικής σημασίας στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Process) σχετικά με την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένης της ανάγκης εναρμόνισης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων σπουδών (Prokou, 2008).

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης σύγκλισης ανάμεσα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας όσον αφορά τις δεξιότητες και ικανότητες των αποφοίτων των σχολών της Φιλοσοφικής, καθώς και των

προϋποθέσεων και των προβλημάτων που απορρέουν από την προσπάθεια τους για ένταξη στην ιδιωτική εκπαίδευση ως εργαζόμενοι.

Το σημαντικότερο βήμα για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, μετά τη θεματική επιλογή, είναι η διατύπωση του σκοπού της. Ο σκοπός στην έρευνα λειτουργεί κατευθυντικά και εξασφαλίζει στον ερευνητή τη γνώση για τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ώστε να φτάσει στο σκοπό που έχει θέσει (Καραγεώργος, 2002).

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλείται να απαντήσει η μελέτη είναι τα κάτωθι:

- 1) Κατά πόσο το περιεχόμενο βασικών σπουδών που παρέχουν τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα η Φιλοσοφική σχολή είναι επαρκές ώστε να ανταποκριθούν οι πτυχιούχοι στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας;
- 2) Ποιο το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, μεθοδολογικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων συμμετοχής που θα πρέπει να κατέχουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας;
- 3) Ποια τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής για την ανεύρεση εργασίας στην Ιδιωτική Εκπαίδευση και την επαγγελματικού βίου φυσιολογικής ροής;
- 4) Κατά πόσο είναι απαραίτητη η κατοχή από μέρους των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και η παρακολούθηση σεμιναριακών προγραμμάτων για την ένταξη τους στην ιδιωτική εκπαίδευση ως εργαζόμενοι;

Η εκπαίδευση στις κλασικές επιστήμες διήλθε σημαντικών αλλαγών κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ως απόρροια των κρίσιμων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και της ανάγκης βελτίωσης της επαγγελματικής εικόνας αποφοίτων της Φιλοσοφικής. Παρόλα αυτά παρατηρείται έλλειψη ικανότητας απασχολησιμότητας στους αποφοίτους της Φιλοσοφικής σχολής απορρέει από την αναντιστοιχία μεταξύ δεξιοτήτων που αποκτούνται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αυτών που απαιτούνται από την αγορά εργασίας, ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα. Ενώ μία σημαντική συζήτηση εξελίσσεται ως προς την ακριβή φύση και εύρος των εν λόγω προβλημάτων, τα διαθέσιμα εμπειρικά στοιχεία αποδεικνύουν πως οι εργοδότες, σε παγκόσμια κλίμακα, εξακολουθούν να ανησυχούν για την ικανότητα των αποφοίτων

να καλύψουν τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες των θέσεων εργασίας. Η αναγκαιότητα αυτής της έρευνας έγκειται στο έλλειμμα που παρατηρείται στη χώρα μας τόσο ερευνητικά πάνω στο εν λόγω ζήτημα όσο και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής για την ένταξή τους στην ιδιωτική εκπαίδευση ως εργαζόμενοι. Πέραν τούτου, μέχρι σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί οι απόψεις ίδιων των αποφοίτων της Φιλοσοφικής για τις προϋποθέσεις που έχουν διαμορφωθεί για την επιτυχή ανεύρεση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα συμβάλλουν τόσο στην αναγνώριση των απόψεων και στάσεων από την πλευρά των αποφοίτων της φιλοσοφικής αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, όσο και στην πληροφόρηση των αρμοδίων αρχών, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην απόκτηση δεξιοτήτων από τη μεριά των αποφοίτων που θα τους καταστήσουν ικανότερους να ενταχθούν με αποτελεσματικότητα στο ιδιωτικό εργασιακό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ

1.1 ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της ευθυγράμμισης μεταξύ των απαιτήσεων και αναγκών της αγοράς εργασίας με τις επαγγελματικές δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παράλληλα, το θέμα της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετείται στο επίκεντρο του δημόσιου διαλόγου, ενώ πολλές παρεμβάσεις σε επίπεδο δημόσιας πολιτικής για την εκπαίδευση έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τον καθορισμό, την αξιολόγηση και μέτρηση της ποιότητας αυτής (Finnie & Usher, 2005). Ωστόσο, παρά την αδιαμφισβήτητη πρόοδο που έχει επιτευχθεί, σημαντικά ερωτήματα παραμένουν σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προετοιμάζουν τους αποφοίτους τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο και ολοένα πιο απαιτητικό περιβάλλον εργασίας (Hills et al, 2003).

Γενικότερα, η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί εν μέρει να αξιολογηθεί από τις ικανότητες και δεξιότητες που αποκτούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με μία μετά-ανάλυση του Sahlberg (2006), οι βασικότερες δεξιότητες και ικανότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις ομάδες, ως εξής:

- Τεχνικές και άλλες ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκτέλεση των καθημερινών καθηκόντων και υποχρεώσεων
- Γενικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκτέλεση καθηκόντων που έχουν προστιθέμενη αξία και προσεγγίζονται με ολιστικό τρόπο
- Ειδικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων

Πιο συγκεκριμένα, η κατηγορία των τεχνικών και άλλων δεξιοτήτων περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

1. κριτική ικανότητα και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως είναι η χρήση περιπτώσιολογικών μελετών, η διαχείριση της αλλαγής και η ικανότητα λήψης αποφάσεων,
2. δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, που περιλαμβάνουν τη χρήση των μέσων επικοινωνίας,
3. αποτελεσματικές και ενεργές δεξιότητες μάθησης,
4. ικανότητες χρήσης της τεχνολογίας με υπεύθυνο τρόπο, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη χρήση Η/Υ και του Διαδικτύου,
5. τεχνικές δεξιότητες σε διάφορα θεματικά πεδία,
6. ικανότητες ανάλυσης, διαμόρφωσης λογικών επιχειρημάτων και σύνοψης (αριθμητικές και διανοητικές ικανότητες),
7. κριτική ανάγνωση και συγκέντρωση πληροφοριών.

Επιπλέον, οι γενικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. ικανότητες διαχείρισης ομάδας και εργασίας μέσα σε ομάδα,
2. διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με έμφαση στη δέσμευση, την ενεργητικότητα, την αυτό-παρακίνηση και την αυτό-διαχείριση,
3. ικανότητες συμβολής στην κοινωνία και προσωπικής καταξίωσης με υπεύθυνο τρόπο, στο πλαίσιο βελτίωσης της ιδιότητας ως πολίτης,
4. διαπροσωπικές δεξιότητες,
5. ηθικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις,
6. διανοητική ευελιξία και προσαρμοστικότητα,
7. ικανότητα ανάπτυξης πλάνων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης,
8. ικανότητα τήρησης των προθεσμιών και των χρονικών πλαισίων,
9. ικανότητες διαπραγμάτευσης,
10. υψηλό βαθμό ευαισθησίας στις πολιτισμικές και εθνοτικές διαφορές,
11. ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες διαχείρισης έργων,
12. υψηλές προσωπικές αξίες, με έμφαση στην κοινωνία και τη δημιουργία, την προσήλωση στην ποιότητα της εργασίας, τη δέσμευση, την ανεξαρτησία, τον επαγγελματισμό και την ακεραιότητα.

Τέλος, οι ειδικές δεξιότητες είναι περισσότερο τεχνικής μορφής και αφορούν συγκεκριμένες απαιτήσεις αναφορικά με τους ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς των εργαζομένων.

Επίσης, οι Brannick et al (2012) προτείνουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο απαιτούμενων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Knowledge-Skills-Abilities – KSAs) που είναι σημαντικές για τους σύγχρονους εργαζομένους, περιλαμβάνοντας γενικές γνώσεις, δεξιότητες επικοινωνίας, διαπροσωπικές δεξιότητες, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα χρήσης των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας και άλλες προσωπικές στάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Sodhi & Son (2008), τα σημαντικότερα πεδία των γενικών δεξιοτήτων των εργαζομένων περιλαμβάνουν τα εξής:

- I. διανοητικές δεξιότητες, οι οποίες ορίζονται ως «οι ικανότητες τοποθέτησης, απόκτησης και οργάνωσης της πληροφορίας, καθώς και οι ικανότητες εντοπισμού και επίλυσης μη δομημένων προβλημάτων σε περίπλοκα περιβάλλοντα και λήψης κριτικών αποφάσεων βάσει της κατανόησης ενός αφηρημένου συνόλου δεδομένων»,
- II. δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες αφορούν «τη λήψη και μετάδοση της πληροφόρησης και των δεδομένων, συμπεριλαμβάνοντας αποτελεσματική ανάγνωση, ακρόαση, γραφή και συνομιλία»,
- III. διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν «την ικανότητα αποτελεσματικής εργασίας σε ομάδες και ηγεσίας, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο», και
- IV. ενδοπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν τη βάση της επικοινωνίας και συμπεριλαμβάνουν την αυτοπεποίθηση, την παρακίνηση, την ανεξαρτησία και την ικανότητα λήψης ισχυρών και ηθικών αποφάσεων.

1.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε, η έλλειψη ευθυγράμμισης ανάμεσα στις απαιτήσεις της αγοράς και το επίπεδο ικανότητας και απασχολησιμότητας των αποφοίτων έχει ευρέως αναγνωριστεί ως βασικό προβληματικό ζήτημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η

έλλειψη επαγγελματικών δεξιοτήτων των αποφοίτων που εισέρχονται στην αγορά εργασίας περιορίζει την ικανότητά των επιχειρήσεων να προσελκύουν εξειδικευμένους εργαζομένους, με τους υπεύθυνους των ανθρωπίνων πόρων και τους διευθυντές να επικαλούνται ως βασικά προβλήματα της έλλειψη «επιχειρηματικού δαιμονίου» και την ανεπάρκεια της εργασιακής εμπειρίας (Gamble et al, 2010).

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια σημαντικές πρωτοβουλίες εκ μέρους των κυβερνητικών φορέων έχουν υλοποιηθεί ως προς την αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων που διαθέτουν τα προσόντα να ανταγωνιστούν στην αγορά εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Bradley et al, 2008). Οι τάσεις αυτές εντοπίζονται σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους.

Επιπλέον, οι εργοδότες διαμορφώνουν πλέον συγκεκριμένες προτάσεις και απόψεις σχετικά με τις δεξιότητες απασχολησιμότητας που απαιτούνται από τους αποφοίτους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Τριτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης, θεωρώντας ωστόσο πως οι πτυχιούχοι που εισέρχονται στην αγορά εργασίας δεν έχουν διδαχθεί επαρκώς τις γενικές δεξιότητες που απαιτούνται στην πραγματικότητα (Barrie, 2006). Οι Lowden et al (2011), εξετάζοντας τις σχετικές απόψεις των εργοδοτών, διαπιστώνουν πως αν και αυτοί εξακολουθούν να απαιτούν ένα βασικό επίπεδο τεχνικών δεξιοτήτων, παράλληλα αναμένουν από τους αποφοίτους να έχουν υψηλό βαθμό «ευαισθητοποίησης» σχετικά με τη λειτουργία των επιχειρήσεων και την κατανόηση του «πραγματικού κόσμου».

Ακόμη, οι Crebert et al (2004) καταδεικνύουν πως οι εργοδότες θεωρούν πως η επιστημονική γνώση που αποκτάται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς και πως τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να αναπτύσσουν ειδικά προγράμματα σπουδών που εστιάζουν την εμφύσηση συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, η Taylor (2005) αναφέρει πως οι εργοδότες αναζητούν πλέον αποφοίτους που διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα μη τεχνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ικανότητα γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, η αυτό-διαχείριση, η ομαδική εργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επιχειρηματική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ικανότητα χρήσης νέων τεχνολογιών, ο σχεδιασμός και η οργάνωση. Μάλιστα, η ερευνήτρια επισημαίνει πως η αξιολόγηση των παραπάνω δεξιοτήτων συχνά χρησιμοποιείται στο πλαίσιο προσέλκυσης των καταλληλότερων

υποψηφίων, δεδομένου ότι στο χώρο εργασίας η ευσυνειδησία, η αφοσίωση και η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι κρίσιμης σημασίας στο περιβάλλον αβεβαιότητας που λειτουργούν οι σύγχρονες επιχειρήσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πιέσεις που απορρέουν από την αγορά εργασίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιχειρούν πλέον να βελτιώσουν σημαντικά την ποιότητα των αποφοίτων, ενσωματώνοντας στα προγράμματα σπουδών ένα νέο και βελτιωμένο περιεχόμενο που εστιάζει σε κατάλληλες δεξιότητες και στην ενεργοποίηση της ανάγκης προσωπικής ανάπτυξης των σπουδαστών (Radloff et al, 2009). Η βασική πρόθεση πίσω από αυτές τις πρωτοβουλίες είναι τα πανεπιστήμια πλέον να εξοπλίζουν τους αποφοίτους με δεξιότητες κριτικής ανάλυσης και ανεξάρτητης σκέψης, υποστηρίζοντας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο τη δημιουργία ενός παραγωγικού και επαγγελματικά ενσυνείδητου εργατικού δυναμικού, δεδομένου του διαφοροποιημένου και δυναμικού παγκόσμιου περιβάλλοντος (Bradley et al, 2008).

Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχεδιάζονται πλέον εστιάζοντας και στις πρακτικές πτυχές του επαγγέλματος (D'amour & Oandasan, 2003). Ο Fook (1999) επισημαίνει πως σύμφωνα με τις εξελίξεις στην παγκόσμια οικονομία και τις αγορές, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να αμφισβητούν τις υπάρχουσες παιδαγωγικές, διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν, επανεξετάζοντας το ρόλο τους στην παγκόσμια κοινότητα και προσθέτοντας αξία στη μαθησιακή διαδικασία που συμμετέχουν οι σπουδαστές. Επίσης, ο Cranmer (2006) υποστηρίζει πως οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται σε ακαδημαϊκό επίπεδο αναφορικά με τη διδασκαλία δεξιοτήτων απασχολησιμότητας των φοιτητών έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν συνδυάζουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης και παρέχουν ευκαιρίες απόκτησης εργασιακής εμπειρίας.

Σύμφωνα με τον Bridgstock (2009), η πρακτική άσκηση και η «έκθεση» των σπουδαστών σε ρεαλιστικά εργασιακά περιβάλλοντα υποστηρίζει τη διαδικασία ανάπτυξης των απαιτούμενων από την αγορά επαγγελματικών δεξιοτήτων, βελτιστοποιώντας τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι Wye & Lim (2009) αναφέρουν πως το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών των εργοδοτών και των πραγματικών δεξιοτήτων των αποφοίτων των εκπαιδευτικών

προγραμμάτων αποτελεί πιθανόν το βασικότερο πρόβλημα της αποτελεσματικότητάς τους.

Συμπερασματικά, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναθεωρώντας πλέον το ρόλο τους στην κοινωνία, προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς, επιχειρώντας να διαμορφώσουν «εργασιακά έτοιμους» αποφοίτους (Barrie, 2006). Ένας σημαντικός αριθμός προγραμμάτων σπουδών έχουν αρχίσει να σχεδιάζονται, ενσωματώνοντας επαγγελματικές και εργασιακές δεξιότητες ως μέρος του περιεχομένου των μαθημάτων και των αντίστοιχων διδακτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται. Για παράδειγμα, ένας από τους τρόπους με τους οποίους τα πανεπιστήμια προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις προαναφερθείσες προκλήσεις είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων μάθησης στο χώρο εργασίας (Work-Integrated Learning – WIL Programs), καθιστώντας την εργασιακή εμπειρία ως προϋπόθεση της ολοκλήρωσης των σπουδών και της αποφοίτησης (Lebihan, 2007). Βέβαια, η προσπάθεια αυτή γίνεται με αργούς ρυθμούς και διαφοροποιείται σημαντικά από χώρα σε χώρα. Παρόλα αυτά, η ανάγκη προετοιμασίας αποφοίτων που μπορούν να ανταποκριθούν στο τρέχον δυναμικό επιχειρησιακό και εργασιακό περιβάλλον είναι περισσότερο εμφανής από ποτέ.

1.3 ΤΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑΣ: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Όπως προαναφέρθηκε, ο ρόλος και η σημασία των δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις και ανάγκες της αγοράς και το σύγχρονο ρόλο της, αποτελεί ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας και έχει διερευνηθεί από αρκετούς ερευνητές και ακαδημαϊκούς. Ουσιαστικά, ο κεντρικός άξονας των ερευνών αυτών αφορά την αντιστοίχιση μεταξύ των απαραίτητων δεξιοτήτων εκ μέρους των αποφοίτων με τις προσδοκίες των εργοδοτών, η οποία αναδεικνύει ένα σχετικό χάσμα, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις ικανότητες επικοινωνίας και επίλυσης σύνθετων προβλημάτων στο μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως η προηγούμενη ερευνητική

βιβλιογραφία λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των επαγγελματιών, των εργοδοτών, των ακαδημαϊκών αλλά και των φοιτητών.

Επί παραδείγματι, σύμφωνα με έρευνα της Επιτροπής AECC αναφορικά με την ετοιμότητα των αποφοίτων προγραμμάτων σπουδών λογιστικής, τεκμηριώθηκε πως οι φοιτητές δεν αναπτύσσουν επαρκώς κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθούν κατάλληλα στην αγορά εργασίας (AECC, 1990), ένα ερευνητικό αποτέλεσμα που έθεσε στις ΗΠΑ υπό αμφισβήτηση το ρόλο των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών. Βάσει της έκθεσης αυτής, οι Gray & Collison (2002) υποστήριξαν την ανάγκη επανασχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, ενώ η Επιτροπή AECC (1990) ανέπτυξε προτάσεις για την ενσωμάτωση διδακτικών μεθόδων που εστιάζουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών.

Επίσης, ένας αριθμός ερευνών έχει επικεντρωθεί στις απόψεις των εργοδοτών σχετικά με τα αναγκαία προσόντα των αποφοίτων. Παραδειγματικά, οι Dunne et al (2000), εξετάζοντας τις προτεραιότητες των εργοδοτών αναφορικά με τις απαιτούμενες δεξιότητες των εργαζομένων, αποδεικνύουν πως οι σημαντικότερες εξ αυτών είναι οι δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, εύρημα ερχόμενο σε αντίθεση με τις απόψεις των σπουδαστών, οι οποίοι θεωρούν πως οι εν λόγω δεξιότητες δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές, τοποθετώντας μάλιστα στη 12^η θέση από μία λίστα 22 δεξιοτήτων. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Ramli et al (2010) τεκμηριώνει πως οι απόψεις των επαγγελματιών φυσιοθεραπευτών και των ακαδημαϊκών σχετικά με τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας των αποφοίτων διαφέρουν σημαντικά, αναδεικνύοντας έτσι το χάσμα μεταξύ απαιτήσεων της αγοράς και περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών.

Επίσης, οι Jacob et al (2006), εξετάζοντας τις απόψεις των εργοδοτών σχετικά με γενικά θέματα σπουδών, καθώς και αναφορικά με συγκεκριμένα απαιτούμενα προσόντα των αποφοίτων, καταδεικνύουν πως οι βασικότερες δεξιότητες αφορούν την αποτελεσματική επικοινωνία και τη διαχείριση του άγχους στην καθημερινή εργασία, επισημαίνοντας ακόμη πως οι εργοδότες θεωρούν αναγκαίο τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Zaid & Abraham (1994), οι οποίοι διερευνούν τις ανάγκες των εργοδοτών στην αγορά της Αυστραλίας. Επίσης, οι Sarkar et al (2016) αποδεικνύουν πως υπάρχει χάσμα μεταξύ των απόψεων

των φοιτητών και των εργοδοτών σχετικά με τις απαραίτητες ποσοτικές δεξιότητες, οι οποίες σύμφωνα με τις απόψεις των δεύτερων θα πρέπει να καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα τεχνικών ικανοτήτων.

Επιπροσθέτως, οι Neiterman & Bourgeault (2015) επιχειρούν να εντοπίσουν τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ιεράρχηση των δεξιοτήτων μεταξύ σπουδαστών και επαγγελματιών, αποδεικνύοντας πως οι εργαζόμενοι θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις δεξιότητες επικοινωνίας ενώ οι φοιτητές τη διαχείριση του εργασιακού χρόνου. Στην ίδια έρευνα, τεκμηριώθηκε πως η σημαντικότερη δεξιότητα από την πλευρά των εργοδοτών αφορά τη διαχείριση των νέων εργαλείων τεχνολογίας και επικοινωνίας. Οι Hall et al (1995) διερευνούν τις απόψεις διάφορων ομάδων ενδιαφέροντος (εργοδότες, διευθυντές, επαγγελματίες, ακαδημαϊκοί), βρίσκοντας πως οι «μετα-δεξιότητες» είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία των ατόμων, περιλαμβάνοντας τις δεξιότητες προσαρμοστικότητας, ευελιξίας, φαντασίας και επίλυσης σύνθετων προβλημάτων.

Οι Schomburg & Teichler (2007) εξετάζουν, επίσης, τις απόψεις ακαδημαϊκών και επαγγελματιών αναφορικά με τα απαραίτητα προσόντα των αποφοίτων, διαπιστώνοντας πως και οι δύο ομάδες ενδιαφέροντος θεωρούν πως η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η προσεκτική ακρόαση, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι τεχνικές δεξιότητες συνθέτουν το βασικό σύνολο των αναγκαίων προσόντων, στα οποία θα πρέπει να εστιάσουν τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Ομοίως, οι Farooqui & Ahmed (2009) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εργοδότες δίνουν περισσότερη έμφαση στις δεξιότητες της προφορικής επικοινωνίας, της πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων και της προσαρμοστικότητας σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς. Τέλος, ο Qi (2011) εντοπίζει διαφορές στις αντιλήψεις περί απαιτούμενων δεξιοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικών, σπουδαστών και επαγγελματιών στην Κίνα, καταδεικνύοντας πως οι ανάγκες των επιχειρήσεων είναι περισσότερο διευρυμένες σε σχέση με την πραγματικότητα της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

2.1 ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΑ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΤΥΠΑ

Στην περίοδο της μεταπολίτευσης, βασικός στόχος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η ανάπτυξη της τεχνικής, της δευτεροβάθμιας, της μετά δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν και η Ελλάδα εντάσσεται στις υπό ανάπτυξη χώρες, αποτελεί μία ειδική περίπτωση. Σύμφωνα με τους Σταμέλος και συν (2015: 31-32), τρία είναι τα σημεία που διαφοροποιούν τη χώρα από τον υπόλοιπο ανεπτυγμένο κόσμο, πρώτον, η εστίαση στην έννοια της εξάρτησης, δεύτερον, τα υψηλά ποσοστά εξαγωγής φοιτητών και παράλληλης εισαγωγής τεχνικής βοήθειας, και τρίτον, το γεγονός ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σπανίως βασίζεται σε κάποιο συντεταγμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από περιορισμένη συνέχεια και συνέπεια.

Σε κάθε περίπτωση, κατά τη δεκαετία του 1990 αρχίζει να συντελείται πιο έντονα η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, με τα σύνορα μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών να καθίσταται διαπερατά και να παρατηρούνται σημαντικές πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές χώρες (Σταμέλος, 2009: 83). Σε επίπεδο ΕΕ, πραγματοποιείται μία ριζοσπαστική μετατόπιση από τη συλλογική ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος στο άτομο, ενώ τα ευρωπαϊκά προγράμματα δίνουν μεγάλη ώθηση ως προς την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης στα κράτη-μέλη (Καβασακάλης, 2015: 174).

Στο πλαίσιο αυτό, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εντάσσεται στην ευρύτερη πολιτική ατζέντα της χώρας κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1990, της οποίας βασικός στόχος είναι η ένταξη της Ελλάδας στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ). Ωστόσο, και πάλι η ελληνική ιδιαιτερότητα χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια εκπαιδευτικής στόχευσης, καθώς το σύστημα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης δεν αντικαθίσταται με κάποιο νέο, ενώ παράλληλα αυξάνεται η εισροή μεταναστών, δημιουργώντας μία εν πολλοίς κρισιακή κατάσταση (Σταμέλος και συν, 2015: 123). Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται από μία προσπάθεια εναρμόνισης της χώρας με τις διεθνείς και κυρίως με τις ευρωπαϊκές τάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να συντονίζεται πλέον με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά μέσω της ενσωμάτωσης στο νομοθετικό πλαίσιο και της εφαρμογής των κοινών ευρωπαϊκών πολιτικών (Stamelos et al, 2012: 548).

Σημαντικό χαρακτηριστικό αυτών των εξελίξεων σε όρους εναρμόνισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την κοινή ευρωπαϊκή πολιτική είναι η αύξηση της χρηματοδότησης από τους κοινοτικούς πόρους. Ανάλογες είναι οι εξελίξεις και στην επόμενη δεκαετία, η οποία συμπίπτει με μία ωριμότερη φάση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, επηρεάζοντας με κρίσιμο τρόπο την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αν και πάλι η χώρα παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην ήπια φύση του κοινοτικού δικαίου, υπό την έννοια της ερμηνείας του ως μη σημαντικό όταν οι σχετικές μεταρρυθμίσεις, οδηγίες και κατευθύνσεις είναι μη υποχρεωτικές, δεδομένων και των διαχρονικών ανεπαρειών της ελληνικής δημόσιας διοίκησης (Σταμέλος και συν, 2015: 141). Σε γενικές γραμμές, η πολιτική της ΕΕ αποτελεί βασικό στοιχείο της εξέλιξης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη δεκαετία του 1990 τόσο σε επίπεδο δημόσιου λόγου όσο και σε όρους νομοθετικών μεταρρυθμίσεων και αντίστοιχων δράσεων (Ματθαίου, 2005: 293). Η πορεία αυτή εκφράζεται στο σύνολο των νομοθετικών εξελίξεων αυτής της περιόδου στο πλαίσιο της προσαρμογής της χώρας στις ευρωπαϊκές πολιτικές, ιδιαίτερα μετά την ίδρυση της ΟΝΕ και τη Στρατηγική της Λισαβόνας.

2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ

Με την έναρξη της εναρμόνισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή και την εφαρμογή των προγραμμάτων χρηματοδότησης στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις προσβλέπουν σε τρεις βασικούς στόχους (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 154-156): (1) στον περιορισμό

της εθνικής ομοιογένειας και την ανάπτυξη της πολιτισμικής ετερογένειας στο σχολείο, (2) στην προετοιμασία των μαθητών για τη μετέπειτα ένταξή τους στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, και (3) στην αξιοποίηση της χρηματοδότησης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δομών και συστημάτων. Αρχικά, με τα Προεδρικά Διατάγματα 390/1990 (Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων), 392/1990 (Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων) και 393/1990 (Οργάνωση και λειτουργία γυμνασίων) αναδιοργανώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση, με βασικά σημεία την επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας και την καθιέρωση γραπτών εξετάσεων για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και το Γυμνάσιο, καθώς και την εισαγωγή του παιδαγωγικού ελέγχου. Παράλληλα, καταργείται ο θεσμός των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων.

Στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας αυτής δημιουργείται μία μεγάλη κρίση με πολλές αντιδράσεις από τους εμπλεκόμενους φορείς, οδηγώντας σε νέες νομοθετικές αλλαγές. Με το νόμο 1966/91 καθιερώνονται νέα κριτήρια για την επιλογή των σχολικών συμβούλων, με το ΠΔ 462/91 επαναφέρονται οι γραπτές εξετάσεις προαγωγής για τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και το Γυμνάσιο, ενώ με το ΠΔ 429/91 εισάγεται ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας. Παράλληλα, με το νόμο 1946/91 ξεκινάει μία προσπάθεια ανάπτυξης των Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΠΕΠ), τα οποία καθιερώνονται τελικά με το ΠΔ 250/92, το οποίο καθορίζει τον αριθμό τους, το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, το πρόγραμμα μαθημάτων και άλλες σχετικές διαδικασίες.

Ο νόμος 2043/92 καθορίζει τους όρους επιλογής των διευθυντών και των προϊσταμένων τους, και με την ψήφιση του νόμου 2009/92 καθιερώνεται το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ), ιδρύεται ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) και προβλέπεται η δημιουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης, ο νόμος 2083/92 δημιουργείται το πλαίσιο για το αυτοδιοίκητο των πανεπιστημίων και εισάγεται ο θεσμός του τετραετούς προγραμματισμού, ενώ προβλέπεται και η ανάπτυξη των μεταπτυχιακών σπουδών. Ο νόμος αυτός ήταν ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς εισήγαγε για πρώτη φορά το θεσμό της αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ (άρθρο 24), συνδέοντάς την με το ύψος της δημόσιας χρηματοδότησης, σύμφωνα με την ευρωπαϊκή πρακτική (Καβασακάλης, 2015: 228-230).

Παράλληλα, με το νόμο 2327/1995 θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ), του οποίου βασικός σκοπός ήταν ο συγκερασμός της αξιολόγησης με το σχεδιασμό της ανώτατης εκπαίδευσης, αν και το ΕΣΥΠ τελικά δεν λειτούργησε ποτέ. Επίσης, με το νόμο 2083/92 ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Ακόμη, με το ΠΔ 451/93 ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η μελέτη και εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, και με το ΠΔ 320/93 εισάγεται ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε εθνικό επίπεδο, αν και τον επόμενο χρόνο της ψήφισής του ο νόμος παγώνει. Σε γενικές γραμμές, οι νομοθετικές εξελίξεις αυτής της περιόδου όσον αφορά την ανώτατη εκπαίδευση στοχεύουν στην αναβάθμιση των ελληνικών πανεπιστημίων, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Δεδομένης της προσπάθειας εναρμόνισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με το κοινοτικό πλαίσιο, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι) αποτέλεσε το εθνικό πρόγραμμα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες κατά την περίοδο μεταξύ 1994 και 1999. Το πρόγραμμα αυτό, χρηματοδοτούμενο από δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Β ΚΠΣ) άλλαξε ριζικά το εκπαιδευτικό τοπίο στη χώρα, με αιχμή του δόρατος τους σχετικούς νόμους του 1997 και 1998. Βασικοί άξονες του προγράμματος ήταν η κατοχύρωση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαιδευτική πρόσβαση, η διεύρυνση των εκπαιδευτικών επιλογών, η θεσμοθέτηση της δια βίου μάθησης, η αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΕΠΘ, 1998: 8-9).

Σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Λευκής Βίβλου για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση, το ΕΠΕΑΚ Ι είχε ως κεντρικό στόχο την εξασφάλιση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και τη βελτίωση των αντίστοιχων υποδομών (Σταμέλος και συν, 2015: 130). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι με την ευθύνη της ελληνικής πολιτείας, η εφαρμογή του προγράμματος καθυστέρησε σημαντικά, με αποτέλεσμα να μην βασιστεί σε έναν συνολικό σχεδιασμό με μακροπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα και οι σχετικές μεταρρυθμίσεις να εφαρμοστούν ανεπαρκώς (Πασιάς & Ρουσάκης, 2002). Το ΕΠΕΑΚ Ι αναπτύχθηκε στη βάση τεσσάρων υπο-προγραμμάτων και αντίστοιχων

μέτρων, συμπεριλαμβανομένων των εξής: (1) Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση (αναμόρφωση προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης, ενιαίο λύκειο, εκπαίδευση εκπαιδευτικών) (2) Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΙΕΚ, φορείς αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης), (3) Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, μεταπτυχιακές σπουδές, σύνδεση εκπαίδευσης και παραγωγής), και (4) Οργανωτικός και Διοικητικός Εκσυγχρονισμός (τεχνική βοήθεια, υποδομές και εξοπλισμός) (Καβασακάλης, 2015).

Για την εφαρμογή του ΕΠΕΑΕΚ Ι ψηφίστηκε ο νόμος 2525/97 («Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»). Με το νόμο αυτό εισάγεται ο θεσμός του ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, θεσμοθετείται το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το ολοήμερο Δημοτικό σχολείο, με βασικό στόχο την αναβάθμιση της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και δημιουργείται το ενιαίο λύκειο, αναβαθμίζοντας την ποιότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, ιδρύονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) στο πλαίσιο της αναμόρφωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, και εισάγεται σύστημα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου (Επιτροπή Αξιολόγησης Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2000).

Ακόμη, ο νόμος ρύθμισε το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναδιαρθρώνοντας παράλληλα τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων, ιδρύοντας νέα μεταπτυχιακά προγράμματα, ενισχύοντας το ρόλο των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών και ρυθμίζοντας το θεσμό της φοιτητικής μέριμνας. Επιπρόσθετα, εισάγεται ο θεσμός της δια βίου εκπαίδευσης μέσω του ΕΑΠ και των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), ρυθμίζεται το πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ομογενών, ενώ εισάγονται νέα μέτρα και την ειδική εκπαίδευση και αγωγή. Τέλος, αναλαμβάνονται δράσεις υποστήριξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η αναβάθμιση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Επιτροπή Αξιολόγησης Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2000).

Εκτός των παραπάνω, σημαντική μεταρρύθμιση που εισήγαγε ο νόμος 2525/97 ήταν ο πρόταση υλοποίησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), με στόχο την προώθηση της δια βίου μάθησης και την καταπολέμηση των φαινομένων αποκλεισμού από την εκπαίδευση, ώστε να ενισχύονται οι ευκαιρίες απασχόλησης των νέων (Βεκρής, 2003: 17). Στο νόμο, επίσης, για πρώτη φορά εισάγεται η δημιουργία του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων, ενώ καθιερώνεται ένα νέο πλαίσιο διορισμού για τους εκπαιδευτικούς δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων βάσει του Ανώτερου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) και την κατάργηση της επετηρίδας. Τέλος, ιδρύονται τα Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας, καθώς και το Εθνικό Κέντρο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τα αντίστοιχα Κέντρα Συμβουλευτικής Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) στις έδρες των νομών της ελληνικής περιφέρειας και γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στα σχολεία.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της περιόδου ψηφίστηκε και ο νόμος 2640/98 για τη δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, δημιουργώντας έτσι ένα διπλό δίκτυο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις προβλέψεις αυτού του νόμου, οι απόφοιτοι των ΤΕΕ δεν είχαν τη δυνατότητα να διορίζονται ισότιμα στο δημόσιο, μία ρύθμιση που άλλαξε το 2002 με νομοθετική διάταξη του νόμου 3027/2002. Ένα ζήτημα που προκάλεσε αντιδράσεις και συνεχόμενες νομοθετικές αλλαγές ήταν αυτό της πρόσβασης των αποφοίτων των ΤΕΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς αρχικά ο νόμος 2640/98 καθιέρωσε ως προϋπόθεση τη δεκαοκτάμηνη επαγγελματική εμπειρία. Με το νόμο 2817/2000 προβλέφθηκε πως η επαγγελματική εμπειρία μπορεί να αντικατασταθεί με την παρακολούθηση ενός δεύτερου κύκλου σπουδών στα ΤΕΕ που διαρκούσε ένα εξάμηνο και είχε ως στόχο να προετοιμάσει τους υποψηφίους, και τελικά, με το νόμο 2909/2001 εισάγονται νέες ρυθμίσεις, σύμφωνα με τις οποίες δημιουργήθηκε ένα σύστημα πανελλαδικών εξετάσεων με τρία μαθήματα για την εισαγωγή των αποφοίτων στα ΤΕΙ.

Συνολικά, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των τελευταίων ετών της δεκαετίας του 1990 με την εφαρμογή του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ Ι και την ψήφιση των σχετικών νόμων ήταν εναρμονισμένη με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές τάσεις στο πλαίσιο της

προσπάθειας ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Ωστόσο, η εισαγωγή ορισμένων καινοτόμων δράσεων και μέτρων που χρειαζόταν περισσότερη προετοιμασία είχε ως αποτέλεσμα σημαντικές καθυστερήσεις στην υλοποίησή τους, ενώ παράλληλα σημειώθηκαν ανεπάρκειες ως προς τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους (Σταμέλος και συν, 2015: 137). Βέβαια, οι νομοθετικές αυτές εξελίξεις συνέβαλαν σημαντικά στην εναρμόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες της περιόδου, με το εκπαιδευτικό σύστημα να αποκτά νέα δομική διάρθρωση και να αναβαθμίζεται σε όρους ποιότητας, επιχειρώντας να εισέλθει στη νέα πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα.

Όπως αναφέρει ο Χαραλάμπους (2007: 139), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997-1998 αναμόρφωσε σε σημαντικό βαθμό το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε αυτό να λειτουργήσει ως μία εκσυγχρονιστική συνέχεια της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, δεδομένων και των εξελίξεων σε αυτό το πεδίο μετά την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ, τον αναβαθμισμένο ρόλο του ΟΟΣΑ και τους άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας που οικοδομήθηκαν σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να υποστηριχθεί πως παρά τα θετικά σημεία της μεταρρύθμισης, η ανολοκλήρωτη εφαρμογή της δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δεδομένων βέβαια και των μαζικών αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και άλλους συλλογικούς φορείς σε αυτήν την περίοδο.

2.3 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στην περίοδο μετά το 2000, οι σημαντικότερες αλλαγές που έλαβαν χώρα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνουν τον τομέα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (επέκταση στα 10 χρόνια, εκμάθηση δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), τη μεταύποχρεωτική εκπαίδευση (ίδρυση Επαγγελματικών Λυκείων και Επαγγελματικών Σχολών), τη δια βίου μάθηση και την ανώτατη εκπαίδευση (ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου, διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, αξιολόγηση πανεπιστημίων, ίδρυση του Διαπανεπιστημιακού Οργανισμού Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης – ΔΟΑΤΑΠ) (Σταμέλος και συν, 2015: 138-139).

Με την ψήφιση του νόμου 2916/2001 προωθήθηκε η μετατροπή των ΤΕΙ σε ΑΕΙ και υπάγονται πλέον στον Τεχνολογικό Τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και, έτσι, οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ λαμβάνουν τον αντίστοιχο τίτλο, έχοντας τη δυνατότητα άσκησης του επαγγέλματος και πρόσβαση στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών. Με την Υπουργική Απόφαση 60671/Ε5 του 2002 δίνεται η δυνατότητα σύμπραξης των τμημάτων των ΤΕΙ στο σύστημα των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών με τα πανεπιστήμια εσωτερικού και εξωτερικού. Επίσης, με το νόμο 2986/2002 οργανώθηκαν οι περιφερειακές υπηρεσίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ και καθορίστηκε η οργανωτική δομή και οι αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, καθώς και των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων των σχολείων.

Σημαντικό σημείο του νόμου 2986/2002 ήταν η ρύθμιση των ζητημάτων που άπτονται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, σε συνάρτηση με τα θέματα που αφορούν την επιμόρφωσή τους. Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στόχευε στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητά της και να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Ο νόμος προέβλεπε την ενσωμάτωση στη διαδικασία αξιολόγησης ορισμένων πρότυπων δεικτών και κριτηρίων. Πιο συγκεκριμένα, υπεύθυνο για τον έλεγχο της αξιολόγησης ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) σχετικά με την τυποποίηση των δεικτών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) αναφορικά με την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης. Επιπλέον, ως στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τέθηκαν η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, ο σχηματισμός μίας εικόνας απόδοσης του έργου τους, η βελτίωση της προσφοράς στο μαθητή, η επισήμανση των αδυναμιών του και η παροχή κινήτρων εξέλιξης.

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 2986/2002, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο, ενώ ο διευθυντής από τον προϊστάμενο γραφείο ή το διευθυντή εκπαίδευσης, ο οποίος με τη σειρά του αξιολογείται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης. Η ατομική έκθεση αξιολόγησης προσδιορίστηκε για τους υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικούς για τα πρώτα δύο χρόνια, για τα στελέχη της εκπαίδευσης ανά δύο χρόνια, για τους εκπαιδευτικούς με 14 έτη υπηρεσίας ανά τρία χρόνια και για αυτούς με υπηρεσία μέχρι 26 χρόνια ανά

τέσσερα. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά δύο πεδία: (1) την επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα (επαρκή γνώση γνωστικών αντικειμένων, επιστημονική δραστηριότητα), και (2) την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα (διδασκαλία, ευελιξία στη διδακτική πράξη, αξιοποίηση διδακτικού χρόνου και μέσων διδασκαλίας, υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων, αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργασιών, ποιότητα μάθησης, κλίμα στην τάξη, αξιολόγηση μαθητών).

Η συγκεκριμένη νομοθετική πρωτοβουλία κατέστησε την αξιολόγηση σε ένα βαθμό προαιρετική, επιχειρώντας ωστόσο την εναρμόνιση του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Σταμέλος και συν (2015: 144), η σχετική με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων νομοθεσία απέρρευε κυρίως από τις διεθνείς δεσμεύσεις της χώρας, ενώ το σύστημα δεν ήταν εξοικειωμένο με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης, στοιχεία τα οποία σε συνδυασμό με την ασυνέπεια των νομοθετημάτων, οδήγησαν ουσιαστικά στη μη εφαρμογή του νόμου, μέχρι το 2013 που τέθηκε σε εφαρμογή το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προβλέποντας τα όργανα, τα κριτήρια και τη διαδικασία αξιολόγησης εκ νέου.

Σε συνάρτηση με τους στόχους της στρατηγικής της Λισαβόνας της ΕΕ, το 2003 ψηφίστηκε ο νόμος 3191/2003 για τη δια βίου μάθηση, περιλαμβάνοντας ρυθμίσεις για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση και την εκπαιδευτική κατάρτιση. Στο πλαίσιο του νόμου θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), με σκοπό να ικανοποιούνται οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων σε γνώσεις και δεξιότητες και να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι στρατηγικοί στόχοι του ΕΣΣΕΕΚΑ ήταν η δημιουργία ενός αξιόπιστου συστήματος για την έρευνα των αναγκών της αγοράς εργασίας, η διαμόρφωση προδιαγραφών για τις σχετικές ειδικότητες και η συσχέτισή τους με τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, ο συντονισμός των υπηρεσιών των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και η δημιουργία κοινών κανόνων για την αξιολόγηση και πιστοποίησή της, καθώς και για τη διαδικασία καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων.

Η εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης εδραιώθηκε με το νόμο 3369/2005, ο οποίος προέβλεπε την ενεργοποίηση του ΕΣΣΕΕΚΑ. Στο νόμο αυτό

προσδιορίστηκε ότι οι υπηρεσίες δια βίου μάθησης παρέχονται από τα ΣΔΕ σε όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τις Σχολές Γονέων και τις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης σε όσους έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και από τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης σε όσους έχουν αποφοιτήσει από την ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, σύμφωνα με το νόμο 3369/2005, τα ΙΕΚ που υπάγονται στον ΟΕΕΚ παρέχουν υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) παρέχουν υπηρεσίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Τέλος, για το προσωπικό της δημόσιας διοίκησης, υπεύθυνοι φορείς επαγγελματικής κατάρτισης είναι το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης και οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις που έχουν τη δυνατότητα να ιδρύσουν φορείς δια βίου μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί πως η εδραίωση του χώρου δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων εντάσσεται στο Σχέδιο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΣΠΑ) της περιόδου 2000-2006 και ειδικότερα στον άξονα «Ανθρώπινοι Πόροι» και στα Επιχειρησιακά Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ II.

Στην περίοδο μέχρι και το 2005, ιδιαίτερα σημαντική μεταρρύθμιση ήταν αυτή που εισήγαγε ο νόμος 3374/2005 σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο νόμος καθόριζε τη διαδικασία αξιολόγησης για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ, καθώς και την εφαρμογή του συστήματος ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) για τη μεταφορά και συσσώρευση πιστωτικών μονάδων. Η ευθύνη της αξιολόγησης μεταβιβάζεται στα ίδια τα ιδρύματα, μέσω διαφανών διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς και συγκεκριμένων κριτηρίων και δεικτών ποιότητας. Παράλληλα, συστήνεται η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ). Τα κριτήρια και δείκτες ποιότητας που προέβλεπε ο νόμος αφορούν τέσσερις κατηγορίες: (1) την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, (2) την ποιότητα του διδακτικού έργου, (3) την ποιότητα του ερευνητικού έργου, και (4) την ποιότητα των λοιπών παρεχόμενων υπηρεσιών. Επίσης, υπεύθυνα όργανα για τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση είναι η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) σε επίπεδο ιδρύματος, η Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) σε επίπεδο ακαδημαϊκής μονάδας και όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, και η ειδική Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (ΕΕΑ) όσον αφορά την εξωτερική, ενώ σε εθνικό επίπεδο, υπεύθυνος φορέας της αξιολόγησης είναι η ΑΔΙΠ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ

3.1 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, η παγκόσμια οικονομία έχει δει το απόθεμα του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού να αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς, παράλληλα με μια αυξανόμενη τάση στη σχετική ζήτηση για ειδικευμένους εργαζόμενους, γεγονός που υποδηλώνει τη συμπληρωματικότητα του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού και της ύπαρξης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού (Krusell et al., 2000). Με βάση το παραπάνω πλαίσιο η αναλογία του μισθού μεταξύ ειδικευμένων και ανειδίκευτων εργαζομένων αυξήθηκε ιδιαίτερα γρήγορα από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, παρά η αύξηση της προσφοράς δεξιοτήτων στο σύνολο των οικονομιών (Juhn et al., 1993).

Επιπλέον, το μεγαλύτερο επίπεδο αναβάθμισης δεξιοτήτων συγκεντρώθηκε κατά κύριο λόγο στους κλάδους στους οποίους οι χρήσεις των ηλεκτρονικών υπολογιστών ήταν περισσότερο εντατική (Katz & Krueger, 1998). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, που ήταν και η δεκαετία της επανάστασης της μικροηλεκτρονικής παρατηρήθηκε ότι οι λιγότερο ειδικευμένοι εργαζόμενοι υπέστησαν μείωση σχετική τόσο με το επίπεδο των μισθών τους όσο και με τη ζήτηση για τις υπηρεσίες που προσέφεραν (Acemoglu, & Autor, 2011). Αντίθετα, η αύξηση της ζήτησης για περισσότερο εξειδικευμένες τεχνολογικά δεξιότητες φαίνεται να ήταν διάχυτη στις ανεπτυγμένες χώρες, με τεκμηριωμένες αντίστοιχες αλλαγές στη δομή των μισθών σε πολλές χώρες, και ιδιαίτερα στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Machin & Reenen, 1998).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι αλλαγές των μισθών και της απασχόλησης μεταξύ του 1960 και του 1980 σχετίζονται άμεσα με τις δεξιότητες των εργαζομένων και την τεχνολογική αλλαγή (Katz & Murphy, 1992). Ειδικότερα, η χρήση από μέρους των εργαζομένων των ηλεκτρονικών υπολογιστών φαίνεται να επιδρά ευθέως και θετικά στους μισθούς τους (Krueger, 1993). Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν στο συμπέρασμα

ότι η τεχνολογική πρόοδος ευνοεί τους ειδικευμένους εργαζόμενους στη βάση ότι δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς για την απόσπαση υψηλότερων μισθών και περισσότερων ευκαιριών απασχόλησης.

Οι David et al. (2006) υπερθεμάτισαν υπέρ αυτής της παραδοχής αποδεικνύοντας την μεγάλη διαφορά στα επίπεδα απασχόλησης των εργαζομένων που μπορούσαν να χειριστούν την τεχνολογική πρόοδο σε σχέση με τους υπολοίπους εργαζόμενους στις Η.Π.Α., ενώ οι Goos & Manning (2007) κατέληξαν ακριβώς στο ίδιο συμπέρασμα όσον αφορά την οικονομία του Ηνωμένου Βασιλείου. Ειδικότερα οι David et al. (2006) παρέθεσαν μια συγκεκριμένη άποψη για τις επιπτώσεις των τεχνολογικών αλλαγών στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με την οποία η τεχνολογία αλλάζει τα καθήκοντα που εκτελούνται από τους εργαζόμενους στις θέσεις εργασίας τους και εν συνεχεία ως απόρροια αυτού με τη σειρά της αλλάζει και η ζήτηση για ανθρώπινες δεξιότητες. Στη μελέτη τους οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι το επίπεδο της τεχνολογικής προόδου και η ικανότητα των εργαζομένων να ανταποκρίνονται σε αυτό οδηγεί σε άμεση επίδραση των μισθών με τους εξειδικευμένους, βάσει του δοσμένου επιπέδου τεχνολογίας, να απολαμβάνουν υψηλότερους μισθούς σε σχέση με τους μη εξειδικευμένους εργαζόμενους.

Ένα από τα κύρια ζητήματα που αφορούν την οικονομική συγκυρία είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιδρά στην ίδια την αγορά εργασίας. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία ευρέως αναφέρει ότι ανειδίκευτοι εργαζόμενοι είναι οι περισσότερο προσβεβλημένοι από τις κρίσεις του οικονομικού συστήματος, καθώς συχνά χάνουν τη δουλειά σε περιπτώσεις που αυτοί εκτελούν επαναλαμβανόμενες εργασίες ρουτίνας. Ειδικότερα τις τελευταίες δεκαετίες η ανεργία βρίσκεται σε άνοδο σε τομείς που βασίζονται κυρίως στην χειρωνακτική εργασία ως αποτέλεσμα της παραπάνω διαπίστωσης (Bogliacino, 2014).

Ωστόσο, την ίδια στιγμή οι ευκαιρίες απασχόλησης για εργασίες των οποίων οι απαιτούμενες δεξιότητες είναι συμπληρωματικές, όπως για παράδειγμα, οι εργασίες της πληροφορικής και των επιστημών που σχετίζονται με τη μηχανική ολοένα και αυξάνονται (Frey & Osborne, 2015). Άρα σε όρους απασχόλησης, η οικονομική και τεχνολογική πρόοδος ωφελεί τους εργαζόμενους οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι και ικανοί να χειρίζονται τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα.

Η κυριότερη οικονομική επίπτωση οικονομικής κρίσης είναι ότι δημιουργεί μια αντίστροφη σχέση μεταξύ των επιπέδων παραγωγικότητας και της απασχόλησης. Σύμφωνα με την οικονομική θεωρία, τα επίπεδα απασχόλησης αυξάνονται λόγω της αύξησης της παραγωγικότητας και του πλήθους του εν δυνάμει εργατικού δυναμικού. Παρόλα αυτά, αυτό δεν συμβαίνει σε περιόδους που αναπτύσσεται ραγδαία η καινοτομία και η τεχνολογία (Blaug, 1997). Με βάση την ανάλυση που επιχειρεί ο Vivarelli (1995), η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα τη μεγέθυνση των ρυθμών ανάπτυξης των χωρών με την ταυτόχρονη αύξηση της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας και της κερδοφορίας. Παράλληλα, δεδομένου ότι η βελτίωση της τεχνολογίας οδηγεί σε μείωση του κόστους παραγωγής, παρατηρείται αρνητική επίδραση της τεχνολογίας στις τιμές των προϊόντων. Με τη σειρά του, το ΑΕΠ επίσης αυξάνεται ως αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών, δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με το εισόδημα των καταναλωτών το οποίο συρρικνώνεται λόγω της αύξησης της ανεργίας σε πολλούς κλάδους επαγγελματιών. Σαν αποτέλεσμα των παραπάνω δημιουργούνται σημαντικές οικονομικές ανισότητες εντός του οικονομικά ενεργού πληθυσμού των οικονομιών. Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί η εμφάνιση της οικονομικής κρίσης είναι πιθανό να οδηγήσει στη διόγκωση του χάσματος το μεταξύ πλουσίων και φτωχών, όπως επίσης και στη δημιουργία ανισοτήτων μεταξύ χωρών βάσει του παραγωγικού μοντέλου που αυτές ακολουθούν.

Παράλληλα σε περιόδους οικονομικών κρίσεων παρατηρούνται έντονα επίπεδα διαρθρωτικής ανεργίας η οποία προκαλείται από την αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς της απασχόλησης και των δεξιοτήτων των εργαζομένων (Vivarelli, 2014). Στο πλαίσιο αυτού του είδους της ανεργίας, τα άτομα πρέπει να επανεκπαιδευθούν και να αποκτήσουν νέες αρμοδιότητες, προκειμένου να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν μια άλλη εργασία. Το παραπάνω φαινόμενο γίνεται ακόμη εντονότερο σε περιόδους κυκλικών οικονομικών κρίσεων καθώς σε αυτές παρατηρείται αύξηση της ανεργίας γενικά, ακόμη και σε κλάδους οι εργαζόμενοι των οποίων είναι εξειδικευμένοι ως αποτέλεσμα της γενικής τάσης ύφεσης που διέπει το μηχανισμό απασχόλησης στις οικονομίες.

3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ

Η διδασκαλία στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω συμβατικών ή ελαφρώς αναθεωρημένων δασκαλοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών. Ωστόσο, ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως ο τεχνικός και διαδικαστικός προσανατολισμός των μαθημάτων οδηγεί στη διαμόρφωση παθητικών μεθόδων διδασκαλίας που επικεντρώνονται απλά στη μετάδοση της σχετικής γνώσης η οποία δεν είναι αξιοποιήσιμη στην πράξη (Shulman, 1998). Τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από μονόδρομη επικοινωνία και βασίζονται κατά κύριο λόγο στα εγχειρίδια, εστιάζοντας στο ειδικό περιεχόμενό της και αποσκοπώντας στην προετοιμασία των φοιτητών για τις τελικές εξετάσεις.

Οι Springer & Borthick (2007) υποστηρίζουν πως ο μεγάλος βαθμός εξάρτησης της διδασκαλίας από τα ακαδημαϊκά εγχειρίδια δημιουργεί το «σύνδρομο της μίας σωστής απάντησης», με αποτέλεσμα οι νέοι επιστήμονες να μην αναπτύσσουν επαρκώς δεξιότητες κριτικής σκέψης και αυτό-προβληματισμού. Έτσι, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί προτείνουν πως τα βιβλία πρέπει να χρησιμοποιούνται περισσότερο ως πηγές πληροφόρησης και όχι ως το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι Hannay et al (2010) αποδεικνύουν πως μόνο το 45% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα υποστηρίζουν την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων που δεν εστιάζουν στα εγχειρίδια. Σε πιο πρόσφατη μελέτη του McFall (2005), επίσης διαπιστώθηκε πως τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα εξακολουθούν σε μεγάλο βαθμό να βασίζονται στα εγχειρίδια ως βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία.

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν τη χρησιμότητα του μοντέλου της ενεργής μάθησης, το οποίο ενθαρρύνει τους νέους επιστήμονες να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Bloom, 2006). Η υιοθέτηση μίας ενεργούς προσέγγισης της μάθησης, ωστόσο, απαιτεί καινοτομίες στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενός παιδαγωγικού μαθητοκεντρικού μοντέλου, το οποίο προωθεί το μετασχηματισμό της γνώσης (Bisman, 2005). Επιπλέον, τα διδακτικά αυτά υποδείγματα βασίζονται και στη χρήση

της τεχνολογίας και άλλων καινοτόμων τεχνικών, όπως είναι τα ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Προς την κατεύθυνση της εφαρμογής της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας στο πλαίσιο της ανάγκης για επαγγελματική αποκατάσταση, η έρευνα των Groot & Van Den Brink (2000), αποκάλυψε πως οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για αρνητικές αντιλήψεις των νέων επιστημόνων απέναντι στην επιστήμη, καθώς και για την έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων αναλυτικής και κριτικής σκέψης. Συνεπώς, η επανεξέταση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει να συνοδεύεται από αντίστοιχες αναθεωρήσεις των μεθόδων διδασκαλίας, με απώτερο στόχο την εμφύσηση των αναγκαίων γενικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την είσοδο στην αγορά εργασίας. Οι Humburg et al (2017) αναφέρουν πως η αναθεώρηση και εξέλιξη των διδακτικών τεχνικών σχετίζεται και με την αντιμετώπιση των ανησυχιών των εργοδοτών αναφορικά με τις ανεπάρκειες των αποφοίτων κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Παράλληλα, οι επαγγελματικές ενώσεις υποστηρίζουν με σαφή τρόπο την ανάγκη αλλαγής των εφαρμοζόμενων υποδειγμάτων διδασκαλίας. Παραδειγματικά, η Επιτροπή ICAA στην Αυστραλία αναφέρει πως τα προγράμματα σπουδών στην οικονομία θα πρέπει να αποσκοπούν στην ενίσχυση των τεχνικών, διανοητικών και προσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των αποφοίτων, παρά στη μετάδοση ενός συγκεκριμένου συνόλου τεχνικών γνώσεων (ICAA, 2008). Με τον τρόπο αυτό, οι επαγγελματικές ενώσεις υποστηρίζουν την προώθηση διδακτικών τεχνικών που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών, ώστε αυτοί να αποκτούν κριτική σκέψη και ικανότητες επίλυσης μη δομημένων και ρεαλιστικών προβλημάτων, αντίθετα με τις παθητικές μαθησιακές πρακτικές που εστιάζουν στην απομνημόνευση λεπτομερειών και στην επανάληψη. Ο Watson (2000) αναφέρει πως η εκπαιδευτική αλλαγή θα πρέπει να στοχεύει σαφώς στην αναθεώρηση των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, καθώς μόνο έτσι μπορούν να αναπτυχθούν οι γενικές δεξιότητες των φοιτητών που απαιτούνται και από την αγορά εργασίας.

Συνοπτικά, οι βασικότερες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην σύγχρονη πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις ακόλουθες ομάδες (Davis, 2019):

- I. αρθρωτές μέθοδοι, κατά τις οποίες οι σπουδαστές εργάζονται με το δικό τους ρυθμό αλλά σύμφωνα με προσχεδιασμένους μαθησιακούς στόχους για κάθε διδακτική ενότητα,
- II. μέθοδοι με βάση την εμπειρία, με τις οποίες οι φοιτητές μαθαίνουν από την εμπειρία που αποκτούν μέσω περιπτωσιολογικών μελετών, προβλημάτων, προσομοιώσεων, παιγνίων ρόλων και πρακτικής άσκησης,
- III. μέθοδοι με βάση τα αποτελέσματα, βάσει των οποίων η μαθησιακή διαδικασία αποσκοπεί σε συγκεκριμένους στόχους, αποτελέσματα και ικανότητες στον πραγματικό χώρο εργασίας,
- IV. μέθοδοι συνεργατικής μάθησης, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται βοηθώντας ο ένας τον άλλον,
- V. διαδραστικές μέθοδοι, με τις οποίες οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο του μαθήματος, με τους συναδέλφους τους, τους καθηγητές και το περιβάλλον, και
- VI. μέθοδοι που χρησιμοποιούν διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, όπως πολυμέσα και H/Y.

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι παραπάνω διδακτικές προσεγγίσεις συχνά αλληλεπικαλύπτονται, συνδυάζοντας κοινά χαρακτηριστικά και μαθησιακές θεωρίες. Σύμφωνα με το Wilson (2018), τα στοιχεία που συνθέτουν μία αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση είναι τα εξής:

- (i) έχουν επίκεντρο το μαθητή,
- (ii) ενσωματώνουν ένα σχετικά μη δομημένο μαθησιακό περιβάλλον,
- (iii) ασχολούνται με ένα ευρύ φάσμα περιεχομένου,
- (iv) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός και οι εκπαιδευόμενοι έχουν ενεργό μαθησιακό ρόλο που αποσκοπεί στη δια βίου μάθηση,
- (v) επιτρέπουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την πορεία τους,
- (vi) εστιάζουν στις αναγκαίες δεξιότητες και δίνουν την ευκαιρία ομαδικής εργασίας,
- (vii) περιλαμβάνουν τη χρήση κατάλληλης τεχνολογίας,
- (viii) ενσωματώνουν την πρακτική εμπειρία από τον εργασιακό χώρο.

Συμπερασματικά, υπάρχει ανάγκη αναθεώρησης των παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών και παθητικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες εστιάζουν στις τεχνικές εκφάνσεις των επιστημών και επικεντρώνονται στην απομνημόνευση των

σχετικών γνώσεων, αποθαρρύνοντας τους σπουδαστές από το να αναπτύσσουν βασικές ικανότητες κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, προβληματισμού, ηθικής ευσυνειδησίας και επικοινωνίας. Σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, οι καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στη χρησιμότητα της επιστήμης για την επιχειρησιακή λειτουργία και προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων μπορούν να παρέχουν περισσότερα εφόδια για την οικοδόμηση των γενικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη σύγχρονη οργανωσιακή πρακτική.

3.3 Η ΣΚΙΩΔΗΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Από τη δεκαετία του 1960, παράλληλα με το δωρεάν, επίσημο, δημόσιο Πρωτοβάθμιο και Δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα, στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί, ένα καλά οργανωμένο, κερδοσκοπικό, ιδιωτικό, σύστημα σκιώδους ή συμπληρωματικής εκπαίδευσης, οποία περιγράφεται και ως παραπαιδεία. Το συγκεκριμένο σύστημα της σκιώδους εκπαίδευσης έχει εξελιχθεί και έχει καταστεί ως καθοριστικός παράγοντας για την πρόσβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το σύστημα σκιώδους εκπαίδευσης αποτελεί έναν καλά οργανωμένο και μεγάλο κλάδο, περισσότερο ευέλικτο και προσαρμοστικό και για αρκετούς πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο από το δημόσιο σύστημα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικοοικονομικό εκπαιδευτικό μηχανισμό που ανταγωνίζεται με επιτυχία τις δημόσιες δομές εκπαίδευσης, τροφοδοτείται από τις δυσλειτουργίες και τα στοιχεία αναποτελεσματικότητας του και ιδίως από την αδυναμία του δημόσιου συστήματος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να προετοιμάσει τον μαθητικό πληθυσμό ώστε να επιτύχει στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Liodakis (2010), τονίζει ότι η ιδιωτική εκπαίδευση έχει καταστεί σημαντικός θεσμός για την εκπαιδευτική κινητικότητα στην Ελλάδα αλλά και την αναπαραγωγή διευρυσμένων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Το φαινόμενο σκιώδους εκπαίδευσης δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό. Σε πολλές χώρες του κόσμου, υπάρχουν διάφορα συστήματα λειτουργίας παράλληλων ιδιωτικών εκπαιδευτικών δομών, τα οποία στην πραγματικότητα γίνονται ολοένα και πιο σημαντικά (Aurini et al, 2013). Στην Ευρώπη, φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση του εύρους παρουσίας των αντίστοιχων δομών μεταξύ των χωρών του

βορρά, όπου η ένταση της παρουσίας της είναι χαμηλή και του νότου (Ελλάδα, Κύπρος, Ιταλία και Μάλτα) όπου είναι υψηλότερη. Παράλληλα, η ύπαρξη δομών σκιώδους και ιδιωτικής εκπαίδευσης καθίσταται πλέον περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές στην Ευρωπαϊκή Ένωση λόγω του αυξημένου ανταγωνισμού για εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια από τις χώρες της Ανατολικής όσο και Κεντρικής Ευρώπης (Bray 2011).

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για την αύξηση του εύρους της παρουσίας δομών ιδιωτικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο Bray (1999), αποδίδει τη συγκεκριμένη τάση στις κυβερνητικές πολιτικές που έχουν ως αποτέλεσμα τα υπερβολικά φορτωμένα προγράμματα σπουδών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην αδυναμία του δημόσιου συστήματος παιδείας να προσφέρει απτά θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, οι γονείς συχνά πιστεύουν ότι οι δομές σκιώδους εκπαίδευσης ενισχύουν τις επιδόσεις των μαθητών και οδηγούν στην επιτυχημένη είσοδο τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την υψηλή ανταγωνιστικότητα για την εισαγωγή σε αυτή να αυξάνει τον αριθμό των αντίστοιχων δομών ιδιωτικής μάθησης (Πυργιωτάκης, 2000).

Στην Ελλάδα, ιδιαίτερα διευρυμένη είναι η παρουσία των φροντιστηρίων, με τον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευτήριων να εμφανίζεται και σε άλλες χώρες όπως τα cramming schools στις χώρες της Κεντρικής Ασίας και τα juku και kumon στην Ιαπωνία (Bray 2013). Παράλληλα, η ανάπτυξη δομών ιδιωτικής εκπαίδευσης μπορεί να οφείλεται και σε κοινωνικούς, οικονομικούς και ακόμη και πολιτισμικούς παράγοντες. Σε αρκετές χώρες, η αναποτελεσματικότητα του δημοσίου συστήματος εκπαίδευσης θεωρείται δεδομένη, όχι μόνο όσον αφορά την παροχή των εφοδίων για μελλοντική πρόσβαση στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και από την άποψη της επακόλουθης σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης και μέλλοντος και της παροχής κοινωνικού κύρους (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005). Στην Ελλάδα, δεδομένου του μεγέθους και του πεδίου εφαρμογής της σκιώδους εκπαίδευσης, θεωρείται ότι η ιδιωτική εκπαίδευση έχει μετατραπεί σε «πολιτισμική εμμονή» (Λιοδάκης 2010), εφόσον θεωρηθεί ότι ως πολιτισμική συμπεριφορά νοείται το σύνολο ατομικών ή/ και ομαδικών πρακτικών που αναλαμβάνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και συνθήκες (Satzewich & Liodakis, 2013).

Υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά που κάνουν την ελληνική περίπτωση της σκιάδους και ιδιωτικής εκπαίδευσης ιδιαίτερη και μοναδική στην Ελλάδα: α) η μόνιμη και απόλυτη εξάρτησή της από το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης και β) το πολύ υψηλό κόστος. Για παράδειγμα, σε έρευνα της Πολυχρονάκη (2004), εκτιμήθηκε ότι το 95% των εισακτέων στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της Γ' Λυκείου ήταν εγγεγραμμένοι σε φροντιστήρια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό ήταν αισθητά χαμηλότερο το 1984, καθώς ήταν ίσο με 64%. Ακόμη, οι Psacharopoulos & Parakonstantinou (2005), σε αντίστοιχη μελέτη παρατηρούν ότι το 80% των μαθητών παρακολουθούσε προγράμματα ιδιωτικής μάθησης, με το 50% αυτών να αναφέρει ότι παρακολουθεί έστω και μια ώρα ιδιαίτερου ιδιωτικού μαθήματος ανά εβδομάδα.

Ακόμη, σε μελέτη του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Φροντιστών Αττικής (2014), η οποία συμπεριέλαβε 534 νοικοκυριά, προέκυψε ότι το 99% όλων των μαθητών της Γ' Λυκείου παρακολούθησαν είτε φροντιστήριο (54%), είτε ιδιωτικά μαθήματα (21%) ή και τα δύο (24%). Το 2015 ένας αριθμός 245.000 μαθητών του Λυκείου παρακολουθούσαν κάποια μορφή ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιπροσωπεύοντας τα δύο τρίτα του συνόλου των μαθητών Λυκείου (ΣΕΦΑ, 2015). Τα συγκεκριμένα νούμερα, δεν απαντώνται σε άλλες χώρες εντός Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ στην πραγματικότητα, η ελληνική περίπτωση μπορεί να είναι συγκρίσιμη μόνο με εκείνη χωρών όπως η Νότια Κορέα, η Ιαπωνία, το Χονγκ Κονγκ και η Κίνα (Aurini et al, 2013). Όσον αφορά τα κόστη της σκιάδους εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα υψηλά καθώς εκτιμάται ότι τα ελληνικά νοικοκυριά δαπανούν περισσότερα από 10.000 ευρώ συνολικά για κάθε παιδί που παρακολουθεί δομές ιδιωτικής εκπαίδευσης, με το συνολικό τζίρο των συγκεκριμένων εκπαιδευτήριων να αγγίζει τα 250 εκατομμύρια ευρώ ετησίως (ΣΕΦΑ, 2015).

3.4 ΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε θέσεις διδασκαλίας στην Ελλάδα είναι σύνθετη διαδικασία. Στο παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνταν στις μονάδες εκπαίδευσης σύμφωνα με συγκεκριμένη λίστα ή κατάλογο που τηρούταν από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Η συγκεκριμένη λίστα, του συστήματος της

επετηρίδας, όπως ονομάστηκε, βασιζόταν στην ημερομηνία κατά την οποία υποβαλλόταν η αίτηση εργασίας. Με άλλα λόγια, όσο νωρίτερα ήταν η ημερομηνία υποβολής της αίτησης εργασίας, τόσο υψηλότερη ήταν η θέση του υποψηφίου στον αντίστοιχο κατάλογο προτεραιότητας για τοποθέτηση (Paragueli-Vouliouris 1999). Σήμερα, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών λειτουργών βασίζονται στο Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Το σύστημα στηρίζεται σε εξεταστική διαδικασία και η επίδοση των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες εξετάσεις προσδιορίζει το χρόνο τοποθέτησης τους στις εκπαιδευτικές δομές. Υπάρχουν ξεχωριστοί κατάλογοι για τις βαθμίδες τους νηπιαγωγείου, της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της ειδικής αγωγής και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ο κατάλογος για τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασίζονται στην ειδικότητα τους (Paragueli- Βουλιούρης 1999).

Δεδομένου ότι ο χρόνος αναμονής στη δημόσια εκπαίδευση μπορεί να είναι ιδιαίτερα μεγάλος, οι απόφοιτοι των λεγόμενων καθηγητικών σχολών αναζητούν προσωρινές θέσεις εργασίας εκτός των πεδίων τους, ή εργάζονται στις δομές σκιώδους και ιδιωτικής εκπαίδευσης (Κουστέλιος 2001), με τη συγκεκριμένη κατάσταση να δημιουργεί μια σειρά προβλήματα. Πολλοί χάνουν τον ενθουσιασμό τους ώστε να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία και δεν ασκούν ποτέ το συγκεκριμένο επάγγελμα. Ένα μεγάλο μέρος των αποφοίτων ασκούν τη διδασκαλία σε ιδιωτικά σχολεία ή που εργάζονται σε άλλες θέσεις εργασίας εκτός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και ακολουθούν αντίστοιχη καριέρα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι στην Ελλάδα υπάρχει πλεόνασμα εκπαιδευτικών. Ως επακόλουθο παρατηρείται ιδιαίτερα μεγάλη κινητικότητα στην αγορά εργασίας όπως και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που σταδιοδρομούν στην εκπαίδευση (Allmendinger, 1997).

Η τρέχουσα οικονομική κρίση στην Ελλάδα είχε ως αποτέλεσμα δραματικές αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνικοοικονομική ζωή της πλειοψηφίας του πληθυσμού. Το ακαθάριστο εγχώριο προϊόν (ΑΕΠ) της χώρας έχει μειωθεί κατά 25% από το 2009 και το εισόδημα των νοικοκυριών μειώνεται σταθερά. Υπολογίζεται ότι μεταξύ του τελευταίου τριμήνου του 2009 και του τρίτου τριμήνου του 2018, οι ονομαστικοί μισθοί υποχώρησαν κατά 37,1%. οι πραγματικοί μισθοί μειώθηκαν κατά μέσο όρο κατά 28,1% (Sakellaropoulos, 2019).

Η δημόσια χρηματοδότηση για την εκπαίδευση μειώθηκε επίσης κατά 36% περίπου κατά τη διάρκεια της κρίσης (European Commission, 2016). Ωστόσο, η ανάγκη πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει σταθερή καθώς έχει προκύψει αύξηση της ανταγωνιστικότητας της αγοράς εργασίας λόγω της κρίσης με την ανεργία να παραμένει σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα.

Στην Ελλάδα, ο όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή όλων των μη επίσημων, ιδιωτικών και κερδοσκοπικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, είναι αυτός της «παραπαιδείας». Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, μαθήματα μουσικής, ψηφιακή μάθηση (μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών και πληροφορικής), όπως καθώς και δραστηριότητες σκιώδους εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες της σκιώδους εκπαίδευσης θεωρούνται υποκατηγορία της μεγαλύτερης, συνολικής «ομπρέλας» του όρου «παραπαιδεία».

Η σκιώδης ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σε μεγάλο βαθμό αλλά όχι πλήρως θεσμοθετημένη. Προσφέρεται από ιδιωτικά ιδρύματα διδασκαλίας, τα αποκαλούμενα Φροντιστήρια, αλλά παρέχεται επίσης και από άτομα που προσφέρουν ιδιωτικά μαθήματα (Ιδιαίτερα). Η σκιώδης εκπαίδευση προσφέρει εκπαιδευτικές υπηρεσίες κερδοσκοπικού χαρακτήρα που συμπληρώνουν τη διδασκαλία που πραγματοποιείται σε δημόσια σχολεία, λειτουργώντας παράλληλα με το επίσημο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα φροντιστήρια είναι θεσμοθετημένες επιχειρήσεις ιδιωτικής εκπαίδευσης, ορατές και κυβερνητικά ρυθμιζόμενες, ενώ αντίθετα, τα ιδιαίτερα μαθήματα ως οικονομικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι δύσκολο να ρυθμιστούν. Ιστορικά, τα άτομα ανώτερου εισοδήματος επιλέγουν την λήψη υπηρεσιών ιδιαίτερων μαθημάτων, ενώ οι μαθητές των χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων παρακολουθούν φροντιστηριακά τμήματα.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω μεγάλος αριθμός αδιόριστων εκπαιδευτικών απασχολείται σε δομές ιδιωτικής και σκιώδους εκπαίδευσης. Εκτός των φροντιστηρίων λειτουργούν οι εξής δομές:

- Δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια.
- Δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ και ΚΕΚ
- ΚΔΑΠ

- Μελετητήρια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε αναπτύχθηκαν εκτενώς τα θεωρητικά ζητήματα που διέπουν το πλαίσιο ένταξης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης και παράλληλα παρατέθηκαν οι προϋποθέσεις και προβλήματα που προκύπτουν όσον αφορά τη συγκεκριμένη διαδικασία. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των ίδιων των αποφοίτων και των εργοδοτών του κλάδου της ιδιωτικής εκπαίδευσης γύρω από το υπό εξέταση ζήτημα, ενώ η συνεισφορά και πρωτοτυπία της έγκειται ότι για πρώτη φορά στη διεθνή και ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία επιχειρείται η ταυτόχρονη εξέταση των αντιλήψεων των αποφοίτων και των εργοδοτών.

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της Ερευνητικής Μελέτης Περίπτωσης, με την οποία παρέχεται η δυνατότητα διερεύνησης ενός φαινομένου εις βάθος σε πραγματικές συνθήκες (Mason, 2009). Η μέθοδος αυτή κρίθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση των σχετικών ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούν την παρούσα μελέτη, καθώς είναι εφικτή η εξέταση των αντίστοιχων σχέσεων σε ρεαλιστικές συνθήκες. Σημειώνεται, επίσης, ότι η επιλογή της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης έγκειται και στη δυνατότητα που αυτή προσφέρει αναφορικά με την αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων βάσει των αρχών της τριγωνοποίησης (Δημητριάδη, 2000). Η αρχή της τριγωνοποίησης βασίζεται στην εφαρμογή μεικτών ερευνητικών μεθόδων (ποσοτική και ποιοτική) με στόχο την ανάδειξη πιο τεκμηριωμένων συμπερασμάτων μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων (Flick, 2006). Ως εκ τούτου, εξασφαλίζεται υψηλός βαθμός βασιμότητας και επιβεβαιωσιμότητας των ευρημάτων, ενισχύοντας συγχρόνως τη γενίκευση και μεταφερσιμότητα της έρευνας (Guba & Lincoln, 1994).

4.2 ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η περιγραφή των δεδομένων συνδέεται άμεσα με τη μορφή του μέσου συλλογής αυτών. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελούν 106 άτομα, απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής που εργάζονται ή έχουν εργασθεί στο παρελθόν σε οργανισμούς ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη τόσο μέσω έντυπων ερωτηματολογίων, όσο και ηλεκτρονικά με τη χρήση της πλατφόρμας Google forms, μέσω της μεθόδου δειγματοληψίας ευχέρειας (convenience sampling).

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν με 8 διευθυντές δομών ιδιωτικής εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα μεταξύ 7/1/2020-17/1/2020 στους χώρους των οργανισμών με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας και αφορούν τέσσερις διευθυντές φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης, 2 διευθυντές κέντρων ξένων γλωσσών, έναν διευθυντή ιδιωτικού σχολείου και έναν διευθυντή ΚΔΑΠ.

4.3 ΟΡΓΑΝΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Βάσει της αρχής της τριγωνοποίησης, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από διαφορετικές πηγές και η ανάλυσή τους υλοποιήθηκε μέσω δύο αντίστοιχων διαύλων, στοχεύοντας στην ανάδειξη συγκρίσιμων ευρημάτων. Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης διενεργήθηκε μέσω: (1) ερωτηματολογίου και (2) διαπροσωπικών συνεντεύξεων.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο μέρη και, συνολικά, από 52 ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται εννέα ερωτήσεις που εξετάζουν το κοινωνικό, ακαδημαϊκό και εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, τμήμα φοίτησης στην Φιλοσοφική σχολή, χρόνος κτήσης πτυχίου, επιπρόσθετες σπουδές, χώρος και χρόνος εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 8 υποενότητες οι οποίες αποτελούνται από 42 στοιχεία, στα οποία οι ερωτώμενοι καλούνται να σημειώσουν το βαθμό σημαντικότητας τους σε 5βάθμια κλίμακα Likert (1= Καθόλου,

2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Απόλυτα), σχετικά με την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων της φιλοσοφικής σχολής στην ιδιωτική εκπαίδευση και δύο στοιχεία αριθμητικής κλίμακας.

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ενότητα του δευτέρου μέρους του ερευνητικού εργαλείου, αποτυπώνει τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το βαθμό επάρκειας των σπουδών που παρέχονται στη φιλοσοφική σχολή, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά την επάρκεια του περιεχομένου των βασικών σπουδών ώστε οι ερωτηθέντες να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η τρίτη ενότητα διερευνά το βαθμό σημαντικότητας των επαγγελματικών στοιχείων ώστε οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, η τέταρτη αποτυπώνει το βαθμό ευκολίας της εισόδου των ερωτηθέντων στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης και η πέμπτη τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην δυσκολία εισόδου των αποφοίτων φιλοσοφικής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η έκτη ενότητα του δευτέρου μέρους αναφέρεται στους ευνοϊκούς παράγοντες εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ενώ τέλος η έβδομη και όγδοη ενότητα εστιάζουν στο βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τη εργασία τους και στο βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους σχετικά με αυτή.

Ο Οδηγός Συνέντευξης αποτελείται συνολικά από έξι ερωτήματα, στη βάση των οποίων οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Τα ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα βασικότερα ακαδημαϊκά προσόντα τα οποία θα πρέπει να κατέχουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;
2. Ποια είναι τα βασικότερα μη ακαδημαϊκά προσόντα τα οποία θα πρέπει να κατέχουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;
3. Θεωρείτε ότι οι επιθυμητές από μέρους των οργανισμών ιδιωτικής εκπαίδευσης δεξιότητες, διαφέρουν από τις υπαρκτές δεξιότητες των αποφοίτων της φιλοσοφικής σχολής; Αν ναι, που εντοπίζεται αυτή η διαφοροποίηση;

4. Πως αξιολογείτε την ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης στη Φιλοσοφική σχολή, στη βάση εξαγωγής αποφοίτων ικανών προς εργασία στην ιδιωτική εκπαίδευση;
5. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι ο κυριότεροι παράγοντες δυσκολίας εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;
6. Ποιοί θεωρείτε ότι είναι ο κυριότεροι παράγοντες που ευνοούν την είσοδο των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;

Βάσει του οδηγού της συνέντευξης δομούνται 6 ερευνητικοί άξονες, οι οποίοι μελετώνται με τη χρήση της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, οι οποίοι είναι οι εξής:

Άξονας 1: Απαραίτητα κάθετα προσόντα

Άξονας 2: Απαραίτητα οριζόντια προσόντα

Άξονας 3: Αντιληπτό χάσμα δεξιοτήτων

Άξονας 4: Αντιληπτή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης

Άξονας 5: Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Άξονας 6: Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης

4.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Για την εξαγωγή των στατιστικών αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται εργαλεία τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα, για την ομαδοποίηση ομοειδών μεταβλητών που αναφέρονται σε κοινά χαρακτηριστικά, που

αφορούν τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην ιδιωτική εκπαίδευση χρησιμοποιείται η μέθοδος της Ανάλυσης Παραγόντων. Η τεχνική της ανάλυσης παραγόντων επιτρέπει την κωδικοποίηση ενός συνόλου μεταβλητών σε μικρότερο αριθμό συγκεντρωτικών παραγόντων βασισμένη στην γραμμική συσχέτιση τους (Thompson, 2004). Με αυτόν τον τρόπο οι εξεταζόμενες παράμετροι που συγκροτούν τη μελέτη ενός ερευνητικού ερωτήματος γίνονται περισσότερο συμπαγείς και μειώνονται σε αριθμό διευκολύνοντας έτσι τη διενέργεια ελέγχων υποθέσεων. Για την εξαγωγή παραγόντων που προκύπτουν μέσω της Ανάλυσης Παραγόντων, χρησιμοποιείται η Μέθοδος των Κυρίων Συνιστωσών, με περιστροφή Varimax, μέσω της οποίας η λεγόμενη επιχειρούμενη «Ορθογώνια περιστροφή» επιτρέπει στους εξαχθέντες παράγοντες να παραμένουν ασυσχέτιστοι μεταξύ τους (Comrey & Lee, 2013).

Επίσης, για τη διεξαγωγή ελέγχων συσχετίσεων μεταξύ αριθμητικών μεταβλητών χρησιμοποιείται ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης κατά Pearson, ενώ για τη διεξαγωγή ελέγχων στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων γίνεται χρήση των εργαλείων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης και του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα. Σε κάθε περίπτωση το χρησιμοποιούμενο επίπεδο σημαντικότητας για τη διενέργεια ελέγχων υποθέσεων είναι το 5% ($\alpha=0,05$) και για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την απόρριψη ή μη των μηδενικών υποθέσεων των ελέγχων χρησιμοποιείται το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας (p-value).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, αρχικά παρατηρείται ότι αυτό αποτελείται κατά 36,8% από άνδρες και κατά 63,2% από γυναίκες, μέσης ηλικίας $32,4 \pm 5,4$ ετών. Το 54,7% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι του τμήματος Φιλολογίας, το 21,7% του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας, το 7,5% του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, το 4,7% του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, το 2,8% του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, το 5,7% του τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας και το 2,8% του τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Παράλληλα, το 84,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα εργάζονται στην παρούσα περίοδο στην ιδιωτική εκπαίδευση και το 15,1% όχι, με το 60,0% να απασχολούνται σε φροντιστήρια, το 20,0% σε ιδιωτικά σχολεία, το 5,6% σε ΚΔΑΠ, το 4,4% σε μελετητήρια και το 10,0% να παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα, με το μέσο χρόνο εργασίας τους στην ιδιωτική εκπαίδευση να ισούται με $8,5 \pm 5,1$ έτη. Το 22,6% των ερωτηθέντων απέκτησε το πτυχίο του από τη Φιλοσοφική σχολή πριν 1 έως 3 έτη, το 23,6% πριν 4 έως 6 έτη, το 30,2% πριν 7 έως 10 έτη και το 23,6% πριν από περισσότερα από 10 έτη. Το 54,7% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 3,8% κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών και το 45,3% αυτών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια στο επιστημονικό αντικείμενο, με το ποσοστό εκείνων που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια διδακτικής να είναι αντίστοιχο.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		N	%
Φύλο	Άνδρας	39	36,8%
	Γυναίκα	67	63,2%
Τμήμα αποφοίτησης	Φιλολογίας	58	54,7%
	Ιστορίας και Αρχαιολογίας	23	21,7%
	Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής	8	7,5%
	Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	5	4,7%
	Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	3	2,8%
	Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας	6	5,7%
	Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	3	2,8%
Εργάζεστε την τρέχουσα χρονική περίοδο;	Ναι	90	84,9%
	Όχι	16	15,1%
Χώρος εργασίας	Φροντιστήριο	54	60,0%
	Ιδιωτικό σχολείο	18	20,0%
	ΙΕΚ-ΚΕΚ	0	0,0%
	ΚΔΑΠ	5	5,6%
	Μελετητήριο	4	4,4%
	Ιδιαίτερα μαθήματα	9	10,0%
Χρόνος κτήσης πτυχίου	1-3 έτη	24	22,6%
	4-6 έτη	25	23,6%
	7-10 έτη	32	30,2%
	>10 έτη	25	23,6%
Επιπρόσθετες σπουδές	Κάτοχος μεταπτυχιακού	58	54,7%
	Κάτοχος διδακτορικού	4	3,8%
	Παρακολούθηση σεμιναρίων στο επιστημονικό αντικείμενο	48	45,3%
	Παρακολούθηση σεμιναρίων διδακτικής	48	45,3%
		M.O.	T.A.
	Ηλικία	32,36	5,35
	Χρόνος εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση (έτη)	8,54	5,11

Σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων που έλαβαν οι ερωτηθέντες από τις σπουδές τους στη φιλοσοφική σχολή, προκύπτει ότι αυτή ήταν αρκετά ικανοποιητική σε όρους ακαδημαϊκής πληρότητας (M.O.=3,49, T.A.=1,01) και εναρμόνισης με την ύλη μαθημάτων (M.O.=3,53, T.A.=0,68), ενώ ελαφρώς χαμηλότερη είναι η αξιολόγηση της πληρότητας γνώσεων όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης (M.O.=3,32, T.A.=1,21). Αντίθετα, ως μέτριου βαθμού αξιολογείται η πληρότητα γνώσεων που έλαβαν οι ερωτηθέντες σχετικά με τη διαδικασία βαθμολόγησης διαγωνισμάτων (M.O.=3,12, T.A.=1,01) και παροχής ανατροφοδότησης στους μαθητές (M.O.=3,11, T.A.=1,16).

Πίνακας 2: Αξιολόγηση των στοιχείων επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ακαδημαϊκή πληρότητα	9	8,5%	5	4,7%	25	23,6%	59	55,7%	8	7,5%	3,49	1,01
Εναρμόνιση με την ύλη μαθημάτων	0	0,0%	5	4,7%	46	43,4%	49	46,2%	6	5,7%	3,53	0,68
Διαχείριση της τάξης	10	9,4%	19	17,9%	20	18,9%	41	38,7%	16	15,1%	3,32	1,21
Βαθμολόγηση διαγωνισμάτων	11	10,4%	11	10,4%	42	39,6%	38	35,8%	4	3,8%	3,12	1,01
Ανατροφοδότηση μαθητών	13	12,3%	17	16,0%	30	28,3%	37	34,9%	9	8,5%	3,11	1,16

Εν συνεχεία, εφαρμόζοντας την τεχνική της Επεξηγηματικής Ανάλυσης Παραγόντων στα στοιχεία επάρκειας των παρεχόμενων στη Φιλοσοφική σχολή γνώσεων, προκύπτει ότι αποδίδονται δύο διαστάσεις οι οποίες επεξηγούν το 65,81% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 3: Εταιρικότητες των στοιχείων επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή

	Αρχικές	Εξαχθείσες
Ακαδημαϊκή πληρότητα	1,000	0,700
Εναρμόνιση με την ύλη μαθημάτων	1,000	0,550
Διαχείριση της τάξης	1,000	0,805
Βαθμολόγηση διαγωνισμάτων	1,000	0,575
Ανατροφοδότηση μαθητών	1,000	0,660

Πίνακας 4: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή

Στοιχείο	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντιστραμένο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Total	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	1,762	35,241	35,241	1,762	35,241	35,241	1,699	33,989	33,989
2	1,528	30,569	65,810	1,528	30,569	65,810	1,591	31,820	65,810
3	0,850	16,990	82,800						
4	0,572	11,432	94,232						
5	0,288	5,768	100,000						

Οι παράγοντες που διακρίνονται είναι οι:

Εκπαιδευτική επάρκεια

- Ακαδημαϊκή πληρότητα

- Εναρμόνιση με την ύλη μαθημάτων
- Βαθμολόγηση διαγωνισμάτων

Επικοινωνιακή επάρκεια

- Διαχείριση της τάξης
- Ανατροφοδότηση μαθητών

Όπως παρατηρείται στο πίνακα 6, ο βαθμός εκπαιδευτικής επάρκειας που αναγνωρίζουν ότι έλαβαν οι ερωτηθέντες από τις σπουδές τους στη Φιλοσοφική σχολή, είναι ελαφρώς υψηλότερος από το βαθμό της επικοινωνιακής επάρκειας (Μ.Ο=3,38, Τ.Α.=0,57 και Μ.Ο=3,22, Τ.Α.=0,88 αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί ότι βάσει των συγκεκριμένων μέσων βαθμολογίων ο συνολικός βαθμός επάρκειας των γνώσεων που παρέχονται στη φιλοσοφική σχολή κρίνεται ως μέτριος (Μ.Ο=3,30, Τ.Α.=0,59).

Πίνακας 5: Φορτίσεις των διαστάσεων της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή

	Στοιχείο	
	1	2
Ακαδημαϊκή πληρότητα	0,893	0,086
Εναρμόνιση με την ύλη μαθημάτων	0,700	0,244
Βαθμολόγηση διαγωνισμάτων	0,620	0,438
Διαχείριση της τάξης	-0,008	0,837
Ανατροφοδότηση μαθητών	0,167	0,795

Πίνακας 6: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εκπαιδευτική επάρκεια	3,38	0,57
Επικοινωνιακή επάρκεια	3,22	0,88
Επάρκεια σπουδών	3,30	0,59

Όσον αφορά την αξιολόγηση της επάρκειας του περιεχομένου των βασικών σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή από μέρους των ερωτηθέντων, ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αυτή παρατηρείται ιδιαίτερα υψηλή σε όρους παροχής ικανότητας διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις (Μ.Ο.=3,75, Τ.Α.=0,70) και εναρμόνισης με τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Μ.Ο.=3,62, Τ.Α.=0,64). Ελαφρώς χαμηλότερη είναι η αξιολόγηση της σχέσης των σπουδών με τη διδασκόμενη ύλη

(M.O.=3,42, T.A.=0,73), της μεταδοτικότητας της παραδόσεων (M.O.=3,40, T.A.=1,01) και της εναρμόνισης με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές (M.O.=3,35, T.A.=0,78).

Πίνακας 7: Αξιολόγηση των στοιχείων ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Σχέση με τη διδασκόμενη ύλη	0	0,0%	11	10,4%	44	41,5%	47	44,3%	4	3,8%	3,42	0,73
Ικανότητα διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις	0	0,0%	5	4,7%	28	26,4%	62	58,5%	11	10,4%	3,75	0,70
Εναρμόνιση με τη σύγχρονη βιβλιογραφία	0	0,0%	1	0,9%	46	43,4%	51	48,1%	8	7,5%	3,62	0,64
Εναρμόνιση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές	0	0,0%	12	11,3%	53	50,0%	33	31,1%	8	7,5%	3,35	0,78
Μεταδοτικότητα παραδόσεων	5	4,7%	12	11,3%	39	36,8%	36	34,0%	14	13,2%	3,40	1,01

Η Επεξηγηματική Ανάλυση Παραγόντων αποδίδει μια συγκεντρωτική διάσταση η οποία επεξηγεί το 70,98% της συνολικής διακύμανσης, εντάσσοντας σε αυτή το σύνολο των μεταβλητών της επάρκειας του περιεχόμενου των βασικών σπουδών ως στοιχείο ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Πίνακας 8: Εταιρικότητες των στοιχείων ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας

	Αρχικές	Εξαχθείσες
Σχέση με τη διδασκόμενη ύλη	1,000	0,834
Ικανότητα διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις	1,000	0,688
Εναρμόνιση με τη σύγχρονη βιβλιογραφία	1,000	0,699
Εναρμόνιση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές	1,000	0,614
Μεταδοτικότητα παραδόσεων	1,000	0,715

Πίνακας 9: Επεξηγούμενη διακύμανση της διάστασης της ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας

Στοιχείο	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Total	% της Διακύμανσης	Άθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Άθροιστικό %
1	3,549	70,975	70,975	3,549	70,975	70,975
2	0,647	12,947	83,921			
3	0,400	7,991	91,913			
4	0,245	4,906	96,818			

5	0,159	3,182	100,000			
---	-------	-------	---------	--	--	--

Η μέση βαθμολογία της διάστασης της Ανταπόκρισης των σπουδών που παρέχονται στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας είναι ίση με 3,51 (T.A.=0,65) και μπορεί να χαρακτηριστεί ως ικανοποιητική.

Πίνακας 10: Φορτίσεις της διάστασης της ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας

	Στοιχείο
	1
Σχέση με τη διδασκόμενη ύλη	0,913
Μεταδοτικότητα παραδόσεων	0,845
Εναρμόνιση με τη σύγχρονη βιβλιογραφία	0,836
Ικανότητα διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις	0,829
Εναρμόνιση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές	0,783

Πίνακας 11: Αξιολόγηση της διάστασης της ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή στην αγορά εργασίας

	M.O.	T.A.
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	3,51	0,65

Αξιολογώντας τα στοιχεία τα οποία είναι σημαντικά ώστε οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής, εργαζόμενοι στην ιδιωτική εκπαίδευση, να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, προκύπτει ότι τα σημαντικότερα εξ αυτών είναι η εργασία σε ομάδες (M.O.=3,62, T.A.=0,84) και η μεταδοτικότητα (M.O.=3,58, T.A.=1,25). Ακολουθεί η συνεργατικότητα (M.O.=3,42, T.A.=0,96), ενώ λιγότερο σημαντικά κρίνονται τα στοιχεία της επικοινωνίας (M.O.=3,30, T.A.=1,11), της επαγγελματικής ευελιξίας (M.O.=3,27, T.A.=1,03), της ακαδημαϊκής επάρκειας (M.O.=3,21, T.A.=1,23) και της συναδελφικότητας (M.O.=3,15, T.A.=0,88).

Πίνακας 12: Αξιολόγηση των στοιχείων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Συνεργατικότητα	1	0,9%	15	14,2%	47	44,3%	25	23,6%	18	17,0%	3,42	0,96
Επικοινωνία	6	5,7%	16	15,1%	43	40,6%	22	20,8%	19	17,9%	3,30	1,11
Επαγγελματική ευελιξία	6	5,7%	19	17,9%	29	27,4%	44	41,5%	8	7,5%	3,27	1,03
Μεταδοτικότητα	5	4,7%	14	13,2%	41	38,7%	6	5,7%	40	37,7%	3,58	1,25
Ακαδημαϊκή επάρκεια	13	12,3%	16	15,1%	29	27,4%	32	30,2%	16	15,1%	3,21	1,23

Εργασία σε ομάδες	1	0,9%	5	4,7%	44	41,5%	39	36,8%	17	16,0%	3,62	0,84
Συναδελφικότητα	3	2,8%	21	19,8%	43	40,6%	35	33,0%	4	3,8%	3,15	0,88

Η Επεξηγηματική Ανάλυση Παραγόντων αποδίδει δύο διαστάσεις όσον αφορά τα στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία οι οποίες συνδυάζουν τα εξής:

Επαγγελματικά στοιχεία

- Εργασία σε ομάδες
- Επαγγελματική ευελιξία
- Ακαδημαϊκή επάρκεια

Στοιχεία χαρακτήρα

- Επικοινωνία
- Συναδελφικότητα
- Μεταδοτικότητα
- Συνεργατικότητα

Πίνακας 13: Εταιρικές των στοιχείων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία

	Αρχικές	Εξαχθείσες
Συνεργατικότητα	1,000	0,628
Επικοινωνία	1,000	0,600
Επαγγελματική ευελιξία	1,000	0,632
Μεταδοτικότητα	1,000	0,564
Ακαδημαϊκή επάρκεια	1,000	0,622
Εργασία σε ομάδες	1,000	0,750
Συναδελφικότητα	1,000	0,593

Πίνακας 14: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία

Στοιχείο	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντιστραμένο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Total	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	3,141	44,875	44,875	3,141	44,875	44,875	2,748	39,254	39,254
2	1,248	17,832	62,707	1,248	17,832	62,707	1,642	23,453	62,707
3	0,873	12,475	75,182						
4	0,759	10,841	86,023						
5	0,457	6,524	92,547						
6	0,330	4,710	97,257						
7	0,192	2,743	100,000						

Πίνακας 15: Φορτίσεις των διαστάσεων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία

	Στοιχείο	
	1	2
Εργασία σε ομάδες	0,809	0,310
Επαγγελματική ευελιξία	0,793	0,054
Ακαδημαϊκή επάρκεια	0,788	-0,034
Επικοινωνία	0,447	0,804
Συναδελφικότητα	-0,158	0,754
Μεταδοτικότητα	0,249	0,709
Συνεργατικότητα	0,445	0,656

Τα επαγγελματικά στοιχεία αξιολογούνται ως ελαφρώς περισσότερο σημαντικά για την ανταπόκριση των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Μ.Ο.=3,37, Τ.Α.=0,87), σε σχέση με τα στοιχεία του χαρακτήρα τους (Μ.Ο.=3,32, Τ.Α.=0,71), με τη συνολική αξιολόγηση της σημαντικότητας των παρουσιαζόμενων στοιχείων να αποδίδει μέση βαθμολογία ίση με 3,34 (Τ.Α.=0,72).

Πίνακας 16: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επαγγελματικά στοιχεία	3,37	0,87
Στοιχεία χαρακτήρα	3,32	0,71

Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία	3,34	0,72
------------------------------------	------	------

Στη συνέχεια της μελέτης παρατηρείται ότι η είσοδος των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης ήταν δύσκολη (M.O.=2,28, T.A.=0,70), με το μέσο χρόνο αναμονής για πρόσληψη μετά την αποφοίτηση να είναι ίσος με 3,5±1,6 έτη και το μέσο χρόνο αναμονής για πρόσληψη μετά την αποστολή βιογραφικού να ισούται με 3,1±1,9 έτη.

Πίνακας 17: Αξιολόγηση του βαθμού ευκολίας εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Πόσο εύκολη ήταν η είσοδος σας στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;	8	7,5%	67	63,2%	24	22,6%	7	6,6%	0	0,0%	2,28	0,70

Πίνακας 18: Χρόνος αναμονής για πρόσληψη

	M.O.	T.A.
Χρόνος αναμονής για πρόσληψη μετά την αποφοίτηση (έτη)	3,51	1,62
Χρόνος αναμονής για πρόσληψη μετά την αποστολή βιογραφικού (έτη)	3,06	1,90

Ως σημαντικότερα εμπόδια εισόδου των αποφοίτων Φιλοσοφικής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αξιολογούνται η οικονομική συγκυρία (M.O.=3,82, T.A.=0,69) και η πληθώρα των αποφοίτων (M.O.=3,76, T.A.=0,82). Σημαντικό εμπόδιο εισόδου είναι και οι απαιτήσεις των εργοδοτών (M.O.=3,41, T.A.=0,95), ενώ ως μέτρια σημασία αξιολογείται η έλλειψη προϋπηρεσίας από μέρους των υποψηφίων. Αντίθετα, χαμηλότερη του μετρίου είναι η σημαντικότητα της μείωσης του αριθμού των μαθητών που στοχεύουν στην είσοδο στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (M.O.=2,98, T.A.=0,95), της ακαδημαϊκής ανεπάρκειας των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής (M.O.=2,83, T.A.=0,95) και των προσωπικών τους φιλοδοξιών (M.O.=2,35, T.A.=0,95).

Πίνακας 19: Αξιολόγηση των στοιχείων δυσκολίας εισόδου στην αγορά

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Οικονομική συγκυρία	1	0,9%	0	0,0%	30	28,3%	61	57,5%	14	13,2%	3,82	0,69
Πληθώρα αποφοίτων	0	0,0%	7	6,6%	30	28,3%	50	47,2%	19	17,9%	3,76	0,82
Απαιτήσεις εργοδοτών	5	4,7%	7	6,6%	47	44,3%	34	32,1%	13	12,3%	3,41	0,95
Μείωση μαθητών που στοχεύουν στην είσοδο στα ΑΕΙ-ΤΕΙ	6	5,7%	28	26,4%	36	34,0%	34	32,1%	2	1,9%	2,98	0,95

Ακαδημαϊκή ανεπάρκεια	6	5,7%	39	36,8%	29	27,4%	31	29,2%	1	0,9%	2,83	0,95
Έλλειψη προϋπηρεσίας	8	7,5%	10	9,4%	49	46,2%	32	30,2%	7	6,6%	3,19	0,97
Προσωπικές φιλοδοξίες	19	17,9%	47	44,3%	24	22,6%	16	15,1%	0	0,0%	2,35	0,95

Η Επεξηγηματική Ανάλυση Παραγόντων αποδίδει δυο διαστάσεις που αφορούν τους παράγοντες δυσκολίας εισόδου των αποφοίτων στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες επεξηγούν το 70,98% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 20: Εταιρική τους στοιχεία δυσκολίας εισόδου στην αγορά

	Αρχικές	Εξαχθείσες
Οικονομική συγκυρία	1,000	0,750
Πληθώρα αποφοίτων	1,000	0,838
Απαιτήσεις εργοδοτών	1,000	0,549
Μείωση μαθητών που στοχεύουν στην είσοδο στα ΑΕΙ-ΤΕΙ	1,000	0,659
Ακαδημαϊκή ανεπάρκεια	1,000	0,703
Έλλειψη προϋπηρεσίας	1,000	0,721
Προσωπικές φιλοδοξίες	1,000	0,559

Πίνακας 21: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά

Στοιχείο	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντιστραμένο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Total	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	3,154	45,054	45,054	3,154	45,054	45,054	3,146	44,940	44,940
2	1,626	23,235	68,289	1,626	23,235	68,289	1,634	23,349	68,289
3	0,778	11,111	79,400						
4	0,689	9,848	89,248						
5	0,320	4,578	93,826						
6	0,246	3,513	97,339						
7	0,186	2,661	100,000						

Οι διαστάσεις των παραγόντων δυσκολίας εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης προσδιορίζονται ως εξής:

Εξωγενείς παράγοντες

- Πληθώρα αποφοίτων
- Μείωση μαθητών που στοχεύουν στην είσοδο στα ΑΕΙ-ΤΕΙ

- Οικονομική συγκυρία
- Απαιτήσεις εργοδοτών

Προσωπικοί παράγοντες

- Ακαδημαϊκή ανεπάρκεια
- Έλλειψη προϋπηρεσίας
- Προσωπικές φιλοδοξίες

Πίνακας 22: Φορτίσεις των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά

	Στοιχείο	
	1	2
Πληθώρα αποφοίτων	0,883	-0,242
Μείωση μαθητών που στοχεύουν στην είσοδο στα ΑΕΙ-ΤΕΙ	0,839	0,132
Οικονομική συγκυρία	0,800	-0,332
Απαιτήσεις εργοδοτών	0,714	0,196
Ακαδημαϊκή ανεπάρκεια	0,489	0,881
Έλλειψη προϋπηρεσίας	0,150	0,798
Προσωπικές φιλοδοξίες	0,157	0,731

Από τις μέσες βαθμολογίες των διαστάσεων των δυσκολιών εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, προκύπτει ότι ως σημαντικότεροι αξιολογούνται οι εξωγενείς παράγοντες (Μ.Ο.=3,49, Τ.Α.=0,57), ενώ οι προσωπικοί παράγοντες δεν κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί (Μ.Ο.=2,79, Τ.Α.=0,62). Συνολικά, παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες αναγνωρίζουν μετρίου βαθμού επίπεδο δυσκολίας εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,14, Τ.Α.=0,55).

Πίνακας 23: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου δυσκολίας εισόδου στην αγορά

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εξωγενείς παράγοντες	3,49	0,57
Προσωπικοί παράγοντες	2,79	0,62
Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά	3,14	0,55

Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι η περιστολή των οικονομικών απαιτήσεων από μέρους των αποφοίτους της Φιλοσοφικής σχολής είναι εξαιρετικά ευνοϊκός παράγοντας για την είσοδο τους στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,92,

T.A.=1,50). Ως σημαντικοί παράγοντες εισόδου στην αγορά κρίνονται και αυτοί της παρακολούθησης σεμιναρίων (M.O.=3,36, T.A.=0,76) και του βαθμού πτυχίου (M.O.=3,29, T.A.=0,73), ενώ ως μέτριας σημασίας αξιολογούνται τα στοιχεία της ικανότητας χειρισμού ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (M.O.=3,04, T.A.=0,88) και των επιστημονικών δημοσιεύσεων (M.O.=3,02, T.A.=1,41). Αντίθετα χαμηλότερος του μετρίου είναι ο βαθμός σημαντικότητας της παρουσίας συστάσεων από τρίτους (M.O.=2,94, T.A.=0,94) και της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (M.O.=2,78, T.A.=0,66) , όσο αφορά την είσοδο των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 24: Αξιολόγηση των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου	3	2,8%	28	26,4%	64	60,4%	11	10,4%	0	0,0%	2,78	0,66
Παρακολούθηση σεμιναρίων	1	0,9%	8	7,5%	56	52,8%	34	32,1%	7	6,6%	3,36	0,76
Βαθμός πτυχίου	1	0,9%	7	6,6%	65	61,3%	26	24,5%	7	6,6%	3,29	0,73
Περιστολή οικονομικών απαιτήσεων	14	13,2%	9	8,5%	12	11,3%	7	6,6%	64	60,4%	3,92	1,50
Επιστημονικές δημοσιεύσεις	19	17,9%	24	22,6%	22	20,8%	18	17,0%	23	21,7%	3,02	1,41
Απαιτούμενες συστάσεις τρίτων	7	6,6%	26	24,5%	42	39,6%	28	26,4%	3	2,8%	2,94	0,94
Χειρισμός ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	6	5,7%	17	16,0%	54	50,9%	25	23,6%	4	3,8%	3,04	0,88

Η διαδικασία της Επεξηγηματικής Ανάλυσης Παραγόντων στα στοιχεία που μπορούν να ευνοήσουν την είσοδο των αποφοίτων Φιλοσοφικής στην αγοράς εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης οδηγεί στον προσδιορισμό τριών διαστάσεων, με τη συνολικά επεξηγούμενη διακύμανση να είναι ίση με 67,29%.

Πίνακας 25: Εταιρικότητες των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

	Αρχικές	Εξαχθείσες
Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου	1,000	0,481
Παρακολούθηση σεμιναρίων	1,000	0,643
Βαθμός πτυχίου	1,000	0,732
Περιστολή οικονομικών απαιτήσεων	1,000	0,684
Επιστημονικές δημοσιεύσεις	1,000	0,426
Απαιτούμενες συστάσεις τρίτων	1,000	0,927
Χειρισμός ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	1,000	0,917

Πίνακας 26: Επεξηγούμενη διακύμανση των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

Στοιχείο	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντιστραμένο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Total	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	2,138	30,540	30,540	2,138	30,540	30,540	1,993	28,465	28,465
2	1,563	22,332	52,872	1,563	22,332	52,872	1,697	24,243	52,709
3	1,009	14,415	67,287	1,009	14,415	67,287	1,020	14,578	67,287
4	,976	13,940	81,227						
5	,779	11,124	92,351						
6	,431	6,164	98,515						
7	,104	1,485	100,000						

Οι διαστάσεις που προκύπτουν από την Επεξηγηματική Ανάλυση Παραγόντων στα στοιχεία που μπορούν να ευνοήσουν την είσοδο των αποφοίτων φιλοσοφικής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης προσδιορίζονται ως εξής:

Πρόσθετα προσόντα

- Χειρισμός ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (διαδραστικοί πίνακες, εκπαιδευτικά λογισμικά, περιφερειακές συσκευές κ.α.)
- Επιστημονικές δημοσιεύσεις

Βασικά προσόντα

- Παρακολούθηση σεμιναρίων
- Βαθμός πτυχίου
- Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

Εκτός προσόντων στοιχεία

- Περιστολή οικονομικών απαιτήσεων

- Απαιτούμενες συστάσεις τρίτων

Πίνακας 27: Φορτίσεις των διαστάσεων των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

	Στοιχείο		
	1	2	3
Χειρισμός ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	0,954	-0,067	-0,045
Επιστημονικές δημοσιεύσεις	0,950	0,157	0,004
Παρακολούθηση σεμιναρίων	0,004	0,801	0,026
Βαθμός πτυχίου	0,341	0,784	0,020
Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου	-0,108	0,591	-0,141
Περιστολή οικονομικών απαιτήσεων	-0,187	0,129	0,795
Απαιτούμενες συστάσεις τρίτων	0,129	-0,211	0,604

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 28, τα εκτός προσόντων στοιχεία κρίνονται και ως τα περισσότερο σημαντικά για την είσοδο των αποφοίτων Φιλοσοφικής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,43, Τ.Α.=0,85). Αντίθετα, χαμηλός είναι ο βαθμός σημαντικότητας των βασικών (Μ.Ο.=3,14, Τ.Α.=0,53), αλλά και των πρόσθετων προσόντων των αποφοίτων (Μ.Ο.=3,09, Τ.Α.=0,93).

Πίνακας 28: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πρόσθετα προσόντα	3,09	0,93
Βασικά προσόντα	3,14	0,53
Εκτός προσόντων στοιχεία	3,43	0,85
Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	3,22	0,50

Στη συνέχεια της μελέτης παρατηρείται ότι ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τις αμοιβές, τις συνθήκες και το ωράριο εργασίας τους είναι ιδιαίτερα χαμηλός με τις αντίστοιχες μέσες βαθμολογίες των συγκεκριμένων στοιχείων να μην παρουσιάζουν υψηλές τιμές. Παράλληλα, ακόμη χαμηλότερος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τις προοπτικές εξέλιξης και την επαγγελματική ασφάλεια που τους παρέχει η εργασία τους στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Πίνακας 29: Αξιολόγηση των στοιχείων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Αμοιβές	10	9,4%	41	38,7%	48	45,3%	7	6,6%	0	0,0%	2,49	0,76
Συνθήκες εργασίας	21	19,8%	36	34,0%	38	35,8%	9	8,5%	2	1,9%	2,39	0,96
Ωράριο εργασίας	7	6,6%	53	50,0%	39	36,8%	7	6,6%	0	0,0%	2,43	0,72
Προοπτικές εξέλιξης	9	8,5%	69	65,1%	21	19,8%	2	1,9%	5	4,7%	2,29	0,84
Επαγγελματική ασφάλεια	9	8,5%	77	72,6%	18	17,0%	2	1,9%	0	0,0%	2,12	0,56

Η Επεξηγηματική Ανάλυση Παραγόντων αποδίδει δύο διαστάσεις που αφορούν την ικανοποίηση των ερωτηθέντων από την εργασία τους στην ιδιωτική εκπαίδευση, οι οποίοι παρουσιάζουν συνολική επεξηγηματικότητα ίση με 77,68% και προσδιορίζονται ως εξής:

Όροι εργασίας

- Αμοιβές
- Συνθήκες εργασίας
- Ωράριο εργασίας

Εξέλιξη και ασφάλεια

- Προοπτικές εξέλιξης
- Επαγγελματική ασφάλεια

Πίνακας 30: Εταιρικότητα των στοιχείων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

	Αρχικές	Εξαχθείσες
Αμοιβές	1,000	0,815
Συνθήκες εργασίας	1,000	0,678
Ωράριο εργασίας	1,000	0,771
Προοπτικές εξέλιξης	1,000	0,821

Επαγγελματική ασφάλεια	1,000	0,800
------------------------	-------	-------

Πίνακας 31: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

Στοιχείο	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντιστραμένο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Total	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	2,811	56,213	56,213	2,811	56,213	56,213	2,363	47,253	47,253
2	1,073	21,469	77,682	1,073	21,469	77,682	1,521	30,429	77,682
3	0,592	11,834	89,516						
4	0,357	7,134	96,650						
5	0,168	3,350	100,000						

Πίνακας 32: Φορτίσεις των διαστάσεων ικανοποίησης από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

	Στοιχείο	
	1	2
Αμοιβές	0,861	0,242
Συνθήκες εργασίας	0,794	-0,219
Ωράριο εργασίας	0,788	0,447
Προοπτικές εξέλιξης	-0,013	0,903
Επαγγελματική ασφάλεια	0,608	0,633

Η μέσες βαθμολογίες των συνολικών διαστάσεων της ικανοποίησης από τους όρους εργασίας και τις προοπτικές εξέλιξης και την ασφάλεια που παρέχει η απασχόληση στην ιδιωτική εκπαίδευση, επιβεβαιώνουν το συνολικό χαμηλό βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από την εργασία ο οποίος είναι ίσος με 2,32 (T.A.=0,56).

Πίνακας 33: Αξιολόγηση των διαστάσεων και του συνολικού επιπέδου της επάρκειας των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή

	M.O.	T.A.
Όροι εργασίας	2,44	0,57
Εξέλιξη και ασφάλεια	2,21	0,67
Ικανοποίηση από την εργασία	2,32	0,56

Τέλος, παρατηρείται ότι ο βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση, από την εργασία τους, είναι επίσης ιδιαίτερα χαμηλός με τις αντίστοιχες μέσες βαθμολογίες να μην υπερβαίνουν σε καμία περίπτωση το επίπεδο του μετρίου.

Πίνακας 34: Αξιολόγηση των στοιχείων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Απόλυτα		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ακαδημαϊκή πληρότητα	10	9,4%	77	72,6%	14	13,2%	5	4,7%	0	0,0%	2,13	0,63
Εναρμόνιση με την ύλη μαθημάτων	4	3,8%	49	46,2%	47	44,3%	6	5,7%	0	0,0%	2,52	0,67
Διαχείριση της τάξης	28	26,4%	51	48,1%	27	25,5%	0	0,0%	0	0,0%	1,99	0,72
Βαθμολόγηση διαγωνισμάτων	14	13,2%	25	23,6%	59	55,7%	8	7,5%	0	0,0%	2,58	0,82
Ανατροφοδότηση μαθητών	13	12,3%	22	20,8%	46	43,4%	25	23,6%	0	0,0%	2,78	0,95

Οι διαστάσεις που προκύπτουν από την Επεξηγηματική Ανάλυση Παραγόντων στο βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση, είναι αντίστοιχες με εκείνες που αφορούν την ικανοποίηση των ερωτηθέντων από την εργασία τους στην ιδιωτική εκπαίδευση επεξηγώντας το 82,53% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 35: Εταιρικότητες των στοιχείων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

	Αρχικές	Εξαχθείσες
Αμοιβές	1,000	0,866
Συνθήκες εργασίας	1,000	0,761
Ωράριο εργασίας	1,000	0,710
Προοπτικές εξέλιξης	1,000	0,921
Επαγγελματική ασφάλεια	1,000	0,869

Πίνακας 36: Επεξηγούμενη διακύμανση των διαστάσεων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

Στοιχείο	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντιστραμμένο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Total	% της Διακύμανσης	Άθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Άθροιστικό %	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Άθροιστικό %
1	2,790	55,791	55,791	2,790	55,791	55,791	2,312	46,239	46,239
2	1,337	26,739	82,531	1,337	26,739	82,531	1,815	36,291	82,531
3	0,504	10,089	92,620						

4	0,259	5,180	97,800						
5	0,110	2,200	100,000						

Πίνακας 37: Φορτίσεις των διαστάσεων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

	Στοιχείο	
	1	2
Αμοιβές	0,929	0,053
Συνθήκες εργασίας	0,859	0,152
Ωράριο εργασίας	0,802	0,258
Προοπτικές εξέλιξης	0,078	0,956
Επαγγελματική ασφάλεια	0,247	0,899

Όπως παρατηρείται ο βαθμός εκπλήρωσης των προσδοκιών των ερωτηθέντων από τους όρους εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά χαμηλός (Μ.Ο.=2,21, Τ.Α.=0,59), ενώ ελαφρώς υψηλότερος είναι ο βαθμός εκπλήρωσης των προσδοκιών τους που αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη και ασφάλεια (Μ.Ο.=2,68, Τ.Α.=0,83). Η μέση βαθμολογία του βαθμού εκπλήρωσης των προσδοκιών των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής από τους όρους εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι ίση με 2,45 (Τ.Α.=0,59).

Πίνακας 38: Αξιολόγηση των διαστάσεων ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Όροι εργασίας	2,21	0,59
Εξέλιξη και ασφάλεια	2,68	0,83
Ικανοποίηση από την εργασία	2,45	0,59

Προχωρώντας στην παράθεση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη χρήση των εργαλείων της επαγωγικής στατιστικής, αρχικά παρατηρείται ότι η συσχέτιση των διαστάσεων που αφορούν την επάρκεια των σπουδών που παρέχονται στη φιλοσοφική σχολή και της ανταπόκρισης τους στην αγορά εργασίας είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Ως εκ τούτου όσο υψηλότερη η επάρκεια σπουδών σε όρους εκπαίδευσης και επικοινωνίας τόσο υψηλότερη και η ανταπόκριση τους στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, η αναγνώριση αυξημένης επάρκειας σπουδών στη Φιλοσοφική

σχολή συνακολουθείται από αυξημένη αντίληψη για τη σημαντικότητα των επαγγελματικών και χαρακτηριστικών στοιχείων των αποφοίτων ώστε να ανταποκριθούν στην αγορά εργασίας ($p < 0,001$). Επιπλέον, όσο υψηλότερη η επάρκεια σπουδών που παρέχεται τόσο αυξάνεται και ο βαθμός που οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η δύσκολη είσοδος των αποφοίτων της φιλοσοφικής στην αγορά εργασίας οφείλεται σε εξωγενείς και προσωπικούς παράγοντες ($p < 0,001$), ενώ η αυξημένη επάρκεια σπουδών συνδυάζεται με την αντίληψη ότι τα βασικά προσόντα των αποφοίτων είναι αυτά που ευνοούν την είσοδο τους στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης ($p < 0,001$). Αντίθετα, τα άτομα που αναγνωρίζουν αυξημένη επάρκεια σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή, παρουσιάζουν μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία τους στην ιδιωτική εκπαίδευση, ιδιαίτερα όσον αφορά τους όρους εργασίας, ενώ αντίστοιχη είναι η σχέση που προκύπτει ανάμεσα στην αξιολόγηση της επάρκειας των σπουδών που παρέχονται στη φιλοσοφική σχολή και στο επίπεδο ικανοποίησης των προσδοκιών των ερωτηθέντων σε σχέση με την εργασία ($p < 0,001$).

Πίνακας 39: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας

		Εκπαιδευτική επάρκεια	Επικοινωνιακή επάρκεια	Επάρκεια σπουδών
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	0,609	0,573	0,724
	P-value	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 40: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ανταπόκρισης στην εργασία

		Εκπαιδευτική επάρκεια	Επικοινωνιακή επάρκεια	Επάρκεια σπουδών
Επαγγελματικά στοιχεία	Pearson Correlation	0,538	0,565	0,683
	P-value	0,000	0,000	0,000
Στοιχεία χαρακτήρα	Pearson Correlation	0,501	0,375	0,523
	P-value	0,000	0,000	0,000
Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία	Pearson Correlation	0,577	0,530	0,676
	P-value	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 41: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και δυσκολιών εισόδου στην αγορά

		Εκπαιδευτική επάρκεια	Επικοινωνιακή επάρκεια	Επάρκεια σπουδών

Εξωγενείς παράγοντες	Pearson Correlation	0,412	0,340	0,454
	P-value	0,000	0,000	0,000
Προσωπικοί παράγοντες	Pearson Correlation	0,559	0,353	0,534
	P-value	0,000	0,000	0,000
Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	0,526	0,374	0,534
	P-value	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 42: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και εννοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

		Εκπαιδευτική επάρκεια	Επικοινωνιακή επάρκεια	Επάρκεια σπουδών
Πρόσθετα προσόντα	Pearson Correlation	0,058	-0,085	-0,036
	P-value	0,556	0,387	0,717
Βασικά προσόντα	Pearson Correlation	0,348	0,363	0,440
	P-value	0,000	0,000	0,000
Εκτός προσόντων στοιχεία	Pearson Correlation	-0,030	-0,025	-0,033
	P-value	0,764	0,798	0,736
Εννοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	0,144	0,063	0,117
	P-value	0,142	0,522	0,234

Πίνακας 43: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ικανοποίησης από την εργασία

		Εκπαιδευτική επάρκεια	Επικοινωνιακή επάρκεια	Επάρκεια σπουδών
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,226	-0,130	-0,206
	P-value	0,020	0,185	0,034
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,256	-0,061	-0,169
	P-value	0,008	0,533	0,082
Ικανοποίηση από την εργασία	Pearson Correlation	-0,265	-0,102	-0,205
	P-value	0,006	0,299	0,035

Πίνακας 44: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων επάρκειας σπουδών και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία

		Εκπαιδευτική επάρκεια	Επικοινωνιακή επάρκεια	Επάρκεια σπουδών
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,374	-0,178	-0,314
	P-value	0,000	0,068	0,001
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,252	-0,439	-0,450
	P-value	0,009	0,000	0,000

Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	Pearson Correlation	-0,366	-0,400	-0,476
	P-value	0,000	0,000	0,000

Εν συνεχεία, προκύπτει ότι όσο περισσότερο αυξημένη παρουσιάζεται να είναι η εκτίμηση της ανταπόκρισης των σπουδών στη Φιλοσοφική σχολή από μέρους των ερωτηθέντων, τόσο αυξάνεται και η σημασία που αυτοί αποδίδουν στα επαγγελματικά και χαρακτηρισολογικά τους στοιχεία ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους στην ιδιωτική εκπαίδευση ($p < 0,001$). Παράλληλα, η υψηλή αξιολόγηση της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας σηματοδοτεί επίσης υψηλά εμπόδια δυσκολίας εισόδου των ερωτηθέντων στην αγορά εργασίας ($p < 0,001$), αλλά και υψηλή σημαντικότητα των βασικών προσόντων τους στη διαδικασία εισόδου τους στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης ($p < 0,001$). Αντίθετα, όσο περισσότερο οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι σπουδές που παρέχονται στη φιλοσοφική σχολή ανταποκρίνονται στην αγορά εργασίας, τόσο μειώνεται και ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία τους, αλλά και των προσδοκιών που είχαν από αυτή σε όλα τα επίπεδα και το αντίστροφο ($p < 0,001$).

Πίνακας 45: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ανταπόκρισης στην εργασία

		Επαγγελματικά στοιχεία	Στοιχεία χαρακτήρα	Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	0,751	0,711	0,767
	P-value	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 46: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και δυσκολίας εισόδου στην αγορά

		Εξωγενείς παράγοντες	Προσωπικοί παράγοντες	Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	0,726	0,703	0,769
	P-value	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 47: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

		Πρόσθετα προσόντα	Βασικά προσόντα	Εκτός προσόντων στοιχεία	Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	0,057	0,636	0,113	0,327
	P-value	0,564	0,000	0,250	0,001

Πίνακας 48: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ικανοποίησης από την εργασία

		Όροι εργασίας	Εξέλιξη και ασφάλεια	Ικανοποίηση από την εργασία
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	-0,471	-0,524	-0,548
	P-value	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 49: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων της ανταπόκρισης των σπουδών στην αγορά εργασίας και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία

		Όροι εργασίας	Εξέλιξη και ασφάλεια	Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	-0,649	-0,325	-0,557
	P-value	0,000	0,001	0,000

Η συσχέτιση της σημαντικότητας των επαγγελματικών και χαρακτηριστικών στοιχείων ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην εργασία και του βαθμού που οι εξωγενείς και προσωπικοί παράγοντες αποτελούν στοιχεία δυσκολίας εισόδου στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$), ενώ παράλληλα αντίστοιχη είναι η σχέση των στοιχείων ανταπόκρισης στην εργασία και των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά εργασίας ($p = 0,023$). Επιπρόσθετα, οι ερωτηθέντες που παρουσιάζουν χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία τους στην ιδιωτική εκπαίδευση θεωρούν σε υψηλό βαθμό ότι τόσο τα επαγγελματικά όσο και τα στοιχεία του χαρακτήρα είναι σημαντικά ώστε ο απόφοιτος της Φιλοσοφικής σχολής να ανταποκρίνονται στην εργασία τους ($p < 0,001$), ενώ αντίστοιχη είναι η σχέση των στοιχείων ανταπόκρισης στην εργασία και της ικανοποίησης των προσδοκιών των ερωτηθέντων από την εργασία τους ($p < 0,001$)

Πίνακας 50: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και δυσκολίας εισόδου στην αγορά

		Επαγγελματικά στοιχεία	Στοιχεία χαρακτήρα	Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία
Εξωγενείς παράγοντες	Pearson Correlation	0,705	0,667	0,762
	P-value	0,000	0,000	0,000
Προσωπικοί παράγοντες	Pearson Correlation	0,639	0,543	0,659
	P-value	0,000	0,000	0,000
Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	0,722	0,649	0,763

	P-value	0,000	0,000	0,000
--	---------	-------	-------	-------

Πίνακας 51: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

		Επαγγελματικά στοιχεία	Στοιχεία χαρακτήρα	Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία
Πρόσθετα προσόντα	Pearson Correlation	-0,045	0,004	-0,026
	P-value	0,645	0,971	0,794
Βασικά προσόντα	Pearson Correlation	0,634	0,556	0,663
	P-value	0,000	0,000	0,000
Εκτός προσόντων στοιχεία	Pearson Correlation	0,078	-0,095	0,000
	P-value	0,424	0,334	0,998
Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	0,243	0,147	0,221
	P-value	0,012	0,132	0,023

Πίνακας 52: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και ικανοποίησης από την εργασία

		Επαγγελματικά στοιχεία	Στοιχεία χαρακτήρα	Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,410	-0,213	-0,355
	P-value	0,000	0,028	0,000
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,403	-0,362	-0,425
	P-value	0,000	0,000	0,000
Ικανοποίηση από την εργασία	Pearson Correlation	-0,445	-0,322	-0,431
	P-value	0,000	0,001	0,000

Πίνακας 53: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ανταπόκρισης στην εργασία και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία

		Επαγγελματικά στοιχεία	Στοιχεία χαρακτήρα	Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,566	-0,473	-0,580
	P-value	0,000	0,000	0,000
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,288	-0,168	-0,259
	P-value	0,003	0,085	0,007

Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	Pearson Correlation	-0,488	-0,357	-0,475
	P-value	0,000	0,000	0,000

Στον πίνακα 54 παρουσιάζεται ότι όσο περισσότερο οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής θεωρούν ότι οι εξωγενείς και προσωπικοί παράγοντες αποτελούν σημαντικά στοιχεία δυσκολίας εισόδου στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, τόσο αυξάνει η πεποίθησή τους ότι ο κύριος παράγοντας εισόδου είναι τα βασικά προσόντα των αποφοίτων ($p < 0,001$). Επίσης, η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από την εργασία τους αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών τους για αυτή παρουσιάζει αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το βαθμό που θεωρούνται σημαντικοί οι εξωγενείς και προσωπικοί παράγοντες δυσκολίας εισόδου των αποφοίτων της φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης ($p < 0,001$).

Πίνακας 54: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων δυσκολίας και ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά

		Εξωγενείς παράγοντες	Προσωπικοί παράγοντες	Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά
Πρόσθετα προσόντα	Pearson Correlation	0,031	-0,085	-0,032
	P-value	0,755	0,384	0,742
Βασικά προσόντα	Pearson Correlation	0,754	0,536	0,689
	P-value	0,000	0,000	0,000
Εκτός προσόντων στοιχεία	Pearson Correlation	0,123	0,049	0,090
	P-value	0,210	0,620	0,356
Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	0,359	0,166	0,278
	P-value	0,000	0,088	0,004

Πίνακας 55: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης από την εργασία

		Εξωγενείς παράγοντες	Προσωπικοί παράγοντες	Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,494	-0,427	-0,494
	P-value	0,000	0,000	0,000
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,782	-0,658	-0,772
	P-value	0,000	0,000	0,000
Ικανοποίηση από την εργασία	Pearson Correlation	-0,712	-0,604	-0,706
	P-value	0,000	0,000	0,000

Πίνακας 56: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων δυσκολίας εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία

		Εξωγενείς παράγοντες	Προσωπικοί παράγοντες	Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,712	-0,686	-0,752
	P-value	0,000	0,000	0,000
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,409	-0,415	-0,444
	P-value	0,000	0,000	0,000
Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	Pearson Correlation	-0,647	-0,638	-0,692
	P-value	0,000	0,000	0,000

Ακόμη, η μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία από μέρους των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής σηματοδοτεί υψηλή σημαντικότητα των βασικών, πρόσθετων και άλλων προσόντων στη διαδικασία εισόδου τους στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης ($p < 0,001$), ενώ και ο βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών σχετικά με την εργασία δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους ευνοϊκούς παράγοντες εισόδου στην αγορά εργασίας ($p = 0,408$). Τέλος, παρατηρείται ότι όσο περισσότερο μειωμένη είναι η ικανοποίηση των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής από την εργασία τους στην ιδιωτική εκπαίδευση τόσο μικρότερος είναι και ο βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών τους σχετικά με την εργασία τους ($p < 0,001$).

Πίνακας 57: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης από την εργασία

		Πρόσθετα προσόντα	Βασικά προσόντα	Εκτός προσόντων στοιχεία	Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,383	-0,244	-0,257	-0,471
	P-value	0,000	0,012	0,008	0,000
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,135	-0,442	-0,199	-0,355

	P-value	0,169	0,000	0,041	0,000
Ικανοποίηση από την εργασία	Pearson Correlation	-0,273	-0,384	-0,248	-0,448
	P-value	0,005	0,000	0,010	0,000

Πίνακας 58: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων των ευνοϊκών παραγόντων εισόδου στην αγορά και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία

		Πρόσθετα προσόντα	Βασικά προσόντα	Εκτός προσόντων στοιχεία	Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,073	-0,497	-0,136	-0,301
	P-value	0,458	0,000	0,164	0,002
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	0,210	-0,362	0,172	0,099
	P-value	0,030	0,000	0,077	0,314
Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	Pearson Correlation	0,112	-0,506	0,053	-0,081
	P-value	0,252	0,000	0,587	0,408

Πίνακας 59: Συσχέτιση κατά Pearson των διαστάσεων ικανοποίησης από την εργασία και ικανοποίησης των προσδοκιών από την εργασία

		Όροι εργασίας	Εξέλιξη και ασφάλεια	Ικανοποίηση από την εργασία
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	0,610	0,847	0,809
	P-value	0,000	0,000	0,000
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	0,151	0,259	0,229
	P-value	0,123	0,007	0,018
Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	Pearson Correlation	0,413	0,609	0,569
	P-value	0,000	0,000	0,000

Στη συνέχεια της μελέτης και σε σχέση με την επίδραση του φύλου των αποφοίτων στις μέσες βαθμολογίες των υπό μελέτη διαστάσεων, προκύπτει με τη χρήση του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, ότι οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι σπουδές τους στη Φιλοσοφική σχολή είναι επαρκείς σε εκπαιδευτικούς όρους ($p=0,011$). Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι άνδρες αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες ως σημαντικά τα στοιχεία ανταπόκρισης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στις απαιτήσεις της εργασίας ($p=0,042$).

Πίνακας 60: T-test για ανεξάρτητα δείγματα των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση το φύλο

	Φύλο				P-value
	Ανδρας		Γυναίκα		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Εκπαιδευτική επάρκεια	3,56	0,47	3,27	0,60	0,011
Επικοινωνιακή επάρκεια	3,19	0,91	3,23	0,88	0,828
Επάρκεια σπουδών	3,38	0,56	3,25	0,61	0,293
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	3,60	0,49	3,45	0,73	0,257
Επαγγελματικά στοιχεία	3,57	0,69	3,25	0,94	0,064
Στοιχεία χαρακτήρα	3,48	0,52	3,22	0,79	0,070
Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία	3,53	0,49	3,23	0,80	0,042
Εξωγενείς παράγοντες	3,58	0,41	3,44	0,64	0,247
Προσωπικοί παράγοντες	2,90	0,47	2,73	0,69	0,173
Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά	3,24	0,37	3,09	0,63	0,173
Πρόσθετα προσόντα	3,19	0,96	3,03	0,91	0,387
Βασικά προσόντα	3,15	0,49	3,14	0,56	0,893
Εκτός προσόντων στοιχεία	3,54	0,79	3,37	0,88	0,336
Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	3,29	0,46	3,18	0,52	0,257
Όροι εργασίας	2,30	0,53	2,52	0,58	0,058
Εξέλιξη και ασφάλεια	2,09	0,47	2,28	0,75	0,165
Ικανοποίηση από την εργασία	2,19	0,41	2,40	0,63	0,075
Όροι εργασίας	2,09	0,48	2,29	0,64	0,088
Εξέλιξη και ασφάλεια	2,65	0,84	2,69	0,83	0,812
Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	2,37	0,56	2,49	0,60	0,307

Στη συνέχεια της μελέτης και με τη χρήση του ελέγχου συσχετίσεων κατά Pearson διερευνάται η σχέση της ηλικίας των ερωτηθέντων και των αντιλήψεων τους για τα προβλήματα και τις προϋποθέσεις επαγγελματικής ένταξης αποφοίτων φιλοσοφικής σχολής στην ιδιωτική εκπαίδευση, όπως αποτυπώνονται από τις διαστάσεις της μελέτης. Προκύπτει ότι οι εξαχθέντες συντελεστές συσχέτισης είναι μη στατιστικά

σημαντικοί ($p > 0,05$), απορρίπτοντας τη σχέση της ηλικίας και των μέσων βαθμολογιών των εξετασθέντων διαστάσεων.

Πίνακας 61: Συσχέτιση κατά Pearson των μέσων βαθμολογιών και της ηλικίας

		Ηλικία
Εκπαιδευτική επάρκεια	Pearson Correlation	0,015
	P-value	0,877
Επικοινωνιακή επάρκεια	Pearson Correlation	-0,079
	P-value	0,421
Επάρκεια σπουδών	Pearson Correlation	-0,052
	P-value	0,598
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	-0,046
	P-value	0,636
Επαγγελματικά στοιχεία	Pearson Correlation	0,049
	P-value	0,617
Στοιχεία χαρακτήρα	Pearson Correlation	-0,052
	P-value	0,599
Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία	Pearson Correlation	0,004
	P-value	0,967
Εξωγενείς παράγοντες	Pearson Correlation	0,013
	P-value	0,898
Προσωπικοί παράγοντες	Pearson Correlation	-0,021
	P-value	0,831
Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	-0,005
	P-value	0,957
Πρόσθετα προσόντα	Pearson Correlation	-0,031
	P-value	0,756
Βασικά προσόντα	Pearson Correlation	0,093
	P-value	0,345
Εκτός προσόντων στοιχεία	Pearson Correlation	0,035
	P-value	0,724
Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	0,034
	P-value	0,730
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	0,078
	P-value	0,427
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	0,058
	P-value	0,556
Ικανοποίηση από την εργασία	Pearson Correlation	0,074
	P-value	0,453
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	0,009
	P-value	0,930
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,157
	P-value	0,108
Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	Pearson Correlation	-0,107
	P-value	0,277

Σε επόμενο επίπεδο και με βάση τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ελέγχων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης, παρατηρείται ότι οι απόφοιτοι των τμημάτων Ξένων Γλωσσών και Φιλολογίας και σε δεύτερο βαθμό οι απόφοιτοι του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας αναγνωρίζουν υψηλότερου βαθμού επάρκεια των σπουδών που έλαβαν στη Φιλοσοφική σχολή ($p=0,049$). Παράλληλα, οι απόφοιτοι των τμημάτων Ξένων Γλωσσών και Φιλολογίας και σε δεύτερο βαθμό του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής αναγνωρίζουν υψηλότερο βαθμό ανταπόκρισης των σπουδών τους στην αγορά εργασίας ($p=0,010$), σε σύγκριση με τους απόφοιτους των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα που αφορούν το βαθμό σημαντικότητας των στοιχείων του χαρακτήρα των αποφοίτων ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στην εργασία τους ($p=0,027$), με τους απόφοιτους των τμημάτων Ξένων Γλωσσών και Φιλολογίας και Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής να παρουσιάζουν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες σε σύγκριση με τους απόφοιτους των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας και Αρχαιολογίας.

Πίνακας 62: One Way ANOVA των μέσων βαθμολογιών των διαστάσεων με βάση το φύλο

	Τμήμα αποφοίτησης								
	Φιλολογίας		Ιστορίας και Αρχαιολογίας		Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής		Ξένων Γλωσσών και Φιλολογίας		P-value
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Εκπαιδευτική επάρκεια	3,26	0,62	3,46	0,44	3,46	0,73	3,63	0,37	0,101
Επικοινωνιακή επάρκεια	3,12	0,77	3,28	1,02	2,88	0,74	3,62	1,04	0,137
Επάρκεια σπουδών	3,19	0,55	3,37	0,63	3,17	0,56	3,62	0,59	0,049
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	3,38	0,63	3,43	0,74	3,68	0,63	3,95	0,4	0,01
Επαγγελματικά στοιχεία	3,33	0,88	3,22	1,01	3,75	0,79	3,51	0,61	0,432
Στοιχεία χαρακτήρα	3,19	0,72	3,22	0,74	3,72	0,63	3,68	0,53	0,027
Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία	3,26	0,71	3,22	0,81	3,73	0,65	3,59	0,55	0,116
Εξωγενείς παράγοντες	3,42	0,56	3,49	0,72	3,69	0,51	3,65	0,35	0,382
Προσωπικοί παράγοντες	2,66	0,6	2,91	0,76	2,83	0,69	3,06	0,32	0,074
Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά	3,04	0,54	3,2	0,71	3,26	0,53	3,35	0,27	0,161
Πρόσθετα προσόντα	3,1	0,96	2,85	0,96	3,25	0,6	3,29	0,88	0,456
Βασικά προσόντα	3,13	0,58	3,12	0,42	3,46	0,59	3,1	0,48	0,393
Εκτός προσόντων στοιχεία	3,55	0,82	3,09	0,89	3,44	0,86	3,5	0,83	0,166
Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	3,26	0,46	3,02	0,58	3,38	0,46	3,3	0,48	0,14

Όροι εργασίας	2,48	0,58	2,55	0,57	2,5	0,44	2,12	0,53	0,084
Εξέλιξη και ασφάλεια	2,28	0,71	2,26	0,75	1,94	0,42	2,03	0,41	0,352
Ικανοποίηση από την εργασία	2,38	0,58	2,41	0,64	2,22	0,38	2,07	0,41	0,203
Όροι εργασίας	2,26	0,61	2,32	0,66	1,96	0,33	2,02	0,49	0,215
Εξέλιξη και ασφάλεια	2,8	0,78	2,35	0,83	2,81	0,92	2,65	0,91	0,161
Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	2,53	0,55	2,33	0,68	2,39	0,58	2,33	0,6	0,424

Επιπρόσθετα, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων σχετικά με τα προβλήματα και τις προϋποθέσεις επαγγελματικής ένταξης αποφοίτων φιλοσοφικής σχολής στην ιδιωτική εκπαίδευση και του χρόνου εργασίας τους στην ιδιωτική εκπαίδευση. Το σύνολο των συντελεστών συσχέτισης κατά Pearson, είναι μη στατιστικά σημαντικοί με το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας να είναι σε κάθε περίπτωση ανώτερο το $\alpha=0,05$.

Πίνακας 63: Συσχέτιση κατά Pearson των μέσων βαθμολογιών και του χρόνου εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση

		Χρόνος εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση
Εκπαιδευτική επάρκεια	Pearson Correlation	0,013
	P-value	0,895
Επικοινωνιακή επάρκεια	Pearson Correlation	-0,017
	P-value	0,866
Επάρκεια σπουδών	Pearson Correlation	-0,006
	P-value	0,950
Ανταπόκριση σπουδών στην αγορά εργασίας	Pearson Correlation	-0,008
	P-value	0,934
Επαγγελματικά στοιχεία	Pearson Correlation	0,061
	P-value	0,535
Στοιχεία χαρακτήρα	Pearson Correlation	-0,064
	P-value	0,515
Στοιχεία ανταπόκρισης στην εργασία	Pearson Correlation	0,005
	P-value	0,959
Εξωγενείς παράγοντες	Pearson Correlation	0,013
	P-value	0,896
Προσωπικοί παράγοντες	Pearson Correlation	-0,048
	P-value	0,625
Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	-0,020
	P-value	0,835
Πρόσθετα προσόντα	Pearson Correlation	0,048
	P-value	0,625
Βασικά προσόντα	Pearson Correlation	0,039
	P-value	0,694
Εκτός προσόντων στοιχεία	Pearson Correlation	0,021
	P-value	0,827
Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά	Pearson Correlation	0,056
	P-value	0,570
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	-0,024
	P-value	0,810
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	0,068

	P-value	0,490
Ικανοποίηση από την εργασία	Pearson Correlation	0,028
	P-value	0,776
Όροι εργασίας	Pearson Correlation	0,046
	P-value	0,642
Εξέλιξη και ασφάλεια	Pearson Correlation	-0,089
	P-value	0,364
Ικανοποίηση προσδοκιών εργασίας	Pearson Correlation	-0,040
	P-value	0,684

5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Άξονας 1: Απαραίτητα κάθετα προσόντα

Σχετικά με τις κάθετες δεξιότητες οι οποίες κρίνονται απαραίτητες από τους διευθυντές των δομών εκπαίδευσης ως βασικότερη εξ αυτών είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων, ιδιαίτερα παιδαγωγικής. Οι συνεντευξιζόμενοι, κρίνουν ότι η συμμετοχή των αποφοίτων σε σεμινάρια γενικών αρχών διδακτικής και στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων μπορεί να ευνοήσει σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας. Σε δεύτερο επίπεδο, κρίνεται ότι η συμμετοχή των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής, σε σεμινάρια δημιουργικότητας στη σχολική τάξη, ρητορικής στην εκπαίδευση και βασικών αρχών διδακτικής κοινωνιολογίας διευρύνει τους εργασιακούς τους ορίζοντες, παρέχοντας επίσης αυξημένες ικανότητες στους εκπαιδευτικούς σε όρους διαχείρισης της σχολικής αίθουσας, επικοινωνίας και βελτίωσης του μαθησιακού κλίματος.

Παράλληλα, σε μικρότερο βαθμό καθίσταται απαραίτητη η γνώση εφαρμογής των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνίας καθώς και η παρακολούθηση σεμιναρίων που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, τη διαταραχή του αυτισμού και τη διαχείριση προβλημάτων εντός της τάξης με τη χρήση διαφοροποιημένης ή μη διδασκαλίας. Εκτός των σεμιναρίων, ως σημαντικές κάθετες δεξιότητες κρίνονται η κατοχή από μέρους των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, η γνώση ξένων γλωσσών και οι βασικές γνώσεις ηλεκτρονικών μέσων, με έμφαση στις εφαρμογές ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Επιπλέον σε μία περίπτωση

αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι υποψήφιοι για εργασία στην ιδιωτική εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν υψηλό βαθμό πτυχίου. Τέλος, το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων κρίνει ότι η ύπαρξη προϋπηρεσίας από μέρους των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής βοηθά σε σημαντικό τόσο της εύκολη πρόσληψη τους όταν αιτούνται εργασία, ενώ επίσης διευκολύνει την ένταξη τους στα νέα εργασιακά περιβάλλοντα, ευνοώντας ταυτόχρονα την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των οργανισμών ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Άξονας 2: Απαραίτητα οριζόντια προσόντα

Όσον αφορά τα οριζόντια προσόντα που θα πρέπει να κατέχουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής προκειμένου να είναι ικανοί για εργασία στον απαιτητικό χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, προκύπτει ότι το σημαντικότερο είναι η επαγγελματική ευελιξία. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι ο υψηλός βαθμός ανταγωνισμού μεταξύ των οργανισμών ιδιωτικής και σκιώδους εκπαίδευσης απαιτεί σειρά οργανωσιακών αλλαγών σε τακτά χρονικά διαστήματα, στις οποίες οι εργαζόμενοι θα πρέπει να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν. Παράλληλα, αναφέρεται ότι η ανταπόκριση των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής, αλλά και γενικά των εργαζομένων στην ιδιωτική εκπαίδευση στις αλλαγές αυτές καθίσταται περισσότερη εφικτή εφόσον οι ίδιοι κατέχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας, χαμηλό επίπεδο χαρακτηριστικών αντίστασης στην αλλαγή και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συνεργατικότητας.

Όσον αφορά τις οριζόντιες δεξιότητες που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγούν στην παροχή ποιοτικής μάθησης, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η μεταδοτικότητα στις παραδόσεις είναι σημαντική καθώς μπορεί να αποτελέσει σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στη διαδικασία ένταξης και διατήρησης των εκπαιδευτικών στην αγορά της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, κρίνεται σημαντική και η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων στην τάξη, αλλά και έμπνευση κύρους από μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, που δημιουργεί βεβαιότητα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω στοιχεία, μπορούν να γίνουν ορατά κυρίως μετά την είσοδο των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στους οργανισμούς ιδιωτικής εκπαίδευσης, γεγονός που περιστελλεί τη χρησιμότητα τους για την πρωταρχική ένταξη σε αυτή.

Τέλος, αναφέρεται ότι οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης ή ήδη απασχολούνται σε αυτή, θα πρέπει να διέπονται από σειρά στοιχείων που τους χαρακτηρίζουν ως παιδαγωγούς, με την έννοια του κοινωνικού λειτουργού. Κατά συνέπεια, η ανοχή στη διαφορετικότητα, η αυξημένη ευθύνη απέναντι στους μαθητές και τους κηδεμόνες τους, η σφυρηλάτηση δομημένων σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους καθώς και η παροχή εκπαιδευτικών και μη συμβουλών με επιστημονικό τρόπο καθίστανται σημαντικά προσόντα τα οποία «αναζητούνται» από τους οργανισμούς της ιδιωτικής και σκιώδους εκπαίδευσης.

Άξονας 3: Αντιληπτό χάσμα δεξιοτήτων

Σχετικά με την αντιστοιχία των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους οργανισμούς ιδιωτικής εκπαίδευσης και των προσόντων που κατέχουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής, παρατηρείται ότι αυτή παρουσιάζεται τόσο όσον αφορά τις κάθετες όσο και τις οριζόντιες δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την κάθετη αναντιστοιχία προσόντων, από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι παρατηρείται σε σχετικά υψηλό βαθμό υπερεκπαίδευση των υποψηφίων προς εργασία στην ιδιωτική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα, αναφέρεται και το ζήτημα της υπερκατάρτισης. Σε μικρότερο βαθμό είναι παρόν το ζήτημα της υποεκπαίδευσης με τους ερωτηθέντες να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που προσφέρονται σε γενικούς όρους στα τμήματα της Φιλοσοφικής σχολής. Σημαντικότερου βαθμού είναι η παρουσία υποκατάρτισης, καθώς όπως γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής που είναι υποψήφιοι προς ένταξη στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης φαίνεται να υποεκτιμούν την αξία των σεμιναρίων και των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης.

Επιπλέον, όσον αφορά την οριζόντια αναντιστοιχία των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους οργανισμούς ιδιωτικής εκπαίδευσης και των προσόντων που κατέχουν οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής, οι ερωτηθέντες εστιάζουν στο γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, διατηρούν την αντίληψη ότι είναι απλώς καθηγητές μαθημάτων, παραβλέποντας τον γενικότερο παιδαγωγικό τους ρόλο. Οι συνεντευξιζόμενοι θεωρούν ότι το πρόβλημα αυτό προκύπτει από την απουσία σύνδεσης μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες των

οργανισμών εκπαίδευσης. Μάλιστα, από τις απαντήσεις που ελήφθησαν, προκύπτει ότι παρατηρείται διαρκής επιδείνωση του συγκεκριμένου προβλήματος, καθώς οι μειωμένοι μισθοί, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να εκτελούν μόνο τα απαραίτητα απαιτούμενα από την εργασία τους, θεωρώντας ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών δεν είναι εντός του εργασιακού τους ρόλου.

Άξονας 4: Αντιληπτή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης

Οι διευθυντές των οργανισμών ιδιωτικής και σκιάδους εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο δείγμα της ποιοτικής έρευνας, σε γενικούς όρους κρίνουν ότι η παρεχόμενη από τα τμήματα της Φιλοσοφικής σχολής εκπαίδευσης είναι ικανοποιητική. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται διάσταση των αντιλήψεων τους που αφορούν την ακαδημαϊκή γνώση που προσφέρεται από τα συγκεκριμένα τμήματα και τις γνώσεις που αναφέρονται στην ανάπτυξη ευρύτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή γνώση, η ποιότητα των σπουδών που παρέχεται στα τμήματα της Φιλοσοφικής σχολής κρίνεται ως ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου, καθώς τα ακαδημαϊκά προγράμματα εμβαθύνουν στην Φιλοσοφική επιστήμη, παρέχοντας τα απαιτούμενα εφόδια για την διαχείριση όλων των μαθημάτων που διδάσκονται στην Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι αναφέρεται σημαντική ανεπάρκεια όσον αφορά την εναρμόνιση των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων της Φιλοσοφικής σχολής με την ίδια την ύλη των μαθημάτων του σχολείου, ενώ ιδιαίτερα χαμηλή είναι η ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων των αποφοίτων. Πιο συγκεκριμένα, τα ακαδημαϊκά προγράμματα δεν εστιάζουν στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, της ικανότητας της εργασίας σε ομάδες, την ευελιξίας στην εργασία, της ικανότητας διαχείρισης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης, της προσαρμοστικότητας και της ικανότητας οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου. Σε εκπαιδευτικούς όρους τα προγράμματα σπουδών της Φιλοσοφικής σχολής δεν εμβαθύνουν στην προσφορά ικανοτήτων όπως η μεταδοτικότητα, η διαφοροποιημένη μάθηση, η διαχείριση μαθητών με ιδιαιτερότητες και μαθησιακές διαταραχές και η ικανότητα καλής επικοινωνίας με τους μαθητές και τους κηδεμόνες.

Άξονας 5: Παράγοντες δυσκολίας εισόδου στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, προκύπτει ότι κατά κύριο λόγο οι βασικοί παράγοντες περιστολής της δυνατότητας εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αφορούν το εξωτερικό περιβάλλον των οργανισμών και εμπίπτουν στην γενικότερη κοινωνική και οικονομική συγκυρία. Η είσοδος της χώρας μας σε συνεχιζόμενη οικονομική κρίση και ύφεση, οδήγησε σε περιστολή των θέσεων εργασίας γενικά, γεγονός που είχε αντανάκλαση και στον κλάδο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η αρνητική οικονομική συγκυρία, είχε ως αποτέλεσμα της περιστολή του κύκλου εργασιών των οργανισμών της ιδιωτικής και σκιώδους εκπαίδευσης, τη μείωση του όγκου των μαθητολογίων και ως εκ τούτου την δημιουργία υψηλών επιπέδων δομικής ανεργίας των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.

Παράλληλα, σημαντικό εμπόδιο εισόδου των υποψήφιων προς εργασία στην ιδιωτική εκπαίδευση αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής, είναι η άρνηση από μέρους μεγάλης μερίδας αυτών της περιστολής των απαιτήσεων τους, στη βάση της εναρμόνισης των μισθών τους στο κείμενο νομοθετικό πλαίσιο, που επιβάλλει την θέσπιση ατομικών συμβάσεων εργασίας, που προσδιόρισε χαμηλότερες από τις έως τώρα ωρομίσθιες απολαβές για τους εργαζόμενους στην ιδιωτική εκπαίδευση. Παράλληλα, όπως προαναφέρθηκε, οι οργανισμοί ιδιωτικής εκπαίδευσης τείνουν να προτιμούν την πρόσληψη εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία, καθώς αυτοί παρουσιάζουν σειρά πλεονεκτημάτων σε σχέση με τους νέους αποφοίτους όπως η ύπαρξη εκπαιδευτικών σημειώσεων, η εμπειρία στις συνθήκες και τις διαδικασίες εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση, ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων εντός και εκτός της τάξης και εκπαιδευτική επάρκεια όσον αφορά τη διδασκόμενη ύλη η οποία είναι προϊόν εμπειρίας από την εργασία στην αγορά της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Άξονας 6: Ευνοϊκοί παράγοντες εισόδου στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Σε σχέση με τους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να ευνοήσουν την είσοδο των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αυτοί σχετίζονται βασικά με τρία στοιχεία. Το πρώτο αφορά την συνολική εικόνα που θα σχηματίσουν για αυτούς οι εργοδότες για αυτούς κυρίως σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους στοιχεία καθώς όπως προαναφέρθηκε θεωρείται ότι η

ακαδημαϊκή τους επάρκεια βάσει των γνώσεων που τους παρασχέθηκαν στη Φιλοσοφική σχολή είναι δεδομένη. Το δεύτερο στοιχείο αφορά τις δευτερεύουσες εκπαιδευτικές δεξιότητες των υποψηφίων προς εργασία και σχετίζεται με την ικανότητα χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών και δεξιότητες που αφορούν την ικανότητα διδασκαλίας σε ειδικές ομάδες μαθητών. Ο τρίτος ευνοϊκός παράγοντας εισόδου των αποφοίτων των τμημάτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης αφορά τις οικονομικές τους απαιτήσεις και τη διάθεση τους να εναρμονιστούν με τις ομολογουμένως χαμηλές απολαβές που παρέχονται βάσει του τρέχοντος νομοθετικού πλαισίου. Το συγκεκριμένο στοιχείο συνδυάζεται με το είδος και το επίπεδο των φιλοδοξιών των υποψηφίων προς εργασία, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι σε βάθος χρόνου η εργασιακή εμπειρία και το χαρτοφυλάκιο επιτυχημένων συνεργασιών που δημιουργούν οι εργαζόμενοι στην ιδιωτική εκπαίδευση τους παρέχει το δικαίωμα αναπροσαρμογής των οικονομικών τους απαιτήσεων, με τους όρους που θέτουν οι ίδιοι να γίνονται δεκτοί από τους οργανισμούς ιδιωτικής και σκιώδους εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι λόγοι δυσκολίας ένταξης των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, όπως αυτοί προσδιορίζονται από σειρά διαστάσεων, αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει κεντρίσει σε σημαντικό βαθμό τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Έτσι, κατά τα τελευταία χρόνια η ακαδημαϊκή έρευνα προσεγγίζει την ένταξη των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας ως ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που έχει μια πολύπλοκη αιτιολογική βάση με σαφές οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Υπό αυτό το πρίσμα, διάφορες μεταβλητές της που αναφέρονται στο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης των χωρών, στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων και τα προσόντα των αποφοίτων έχουν διερευνηθεί ως προς την επιρροή τους στην διαδικασία ένταξης των νέων επιστημόνων στην εργασία. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των συσχετίσεων που αναδεικνύονται μεταξύ των στοιχείων της ευγνωμοσύνης, της ικανοποίησης από τη ζωή και του νοήματος ζωής. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας αφορά στο ότι το τρίπτυχο των συγκεκριμένων διαστάσεων παρουσιάζει ισχυρού βαθμού συσχέτιση, με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και παρέχει επαρκείς ενδείξεις σχετικά με τη σύνδεση της ευγνωμοσύνης, της ικανοποίησης από τη ζωή και του νοήματος ζωής ως στοιχεία που συνθέτουν την υποκειμενική ευτυχία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης σύγκλισης ανάμεσα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας όσον αφορά τις δεξιότητες και ικανότητες των αποφοίτων των σχολών της Φιλοσοφικής, καθώς και των προϋποθέσεων και των προβλημάτων που απορρέουν από την προσπάθεια των τελευταίων για ένταξη στην ιδιωτική εκπαίδευση ως εργαζόμενοι. Από τα αποτελέσματα της μελέτης, αρχικά προέκυψε ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά με την αντιστοίχιση της καταλληλότητας των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων σπουδών και των παρεχόμενων ικανοτήτων κατέδειξαν πως οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής, αλλά και οι εργοδότες θεωρούν πως αυτά παρουσιάζουν ελλείψεις σχετικά με τις βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες που παρέχουν, επισημαίνοντας παράλληλα την ανεπάρκειά τους σχετικά με την εργασιακή ετοιμότητα των αποφοίτων. Συνεπώς, είναι σαφές πως το δυναμικό των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής αναγνωρίζει τις

ελλείψεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με την επαγγελματική ετοιμότητα τους κατά την εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις ικανότητες διδακτικής μεθοδολογίας, σε αντιστοιχία με την κριτική που έχει δεχθεί η Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο και τις αντίστοιχες επισημάνσεις των εργοδοτών.

Επίσης, η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής θεωρούν πως η κατοχή διευρυμένων επαγγελματικών ικανοτήτων, αλλά και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στοιχείων συμβάλλουν στον ίδιο βαθμό στην ικανοποιητική ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα της συνεργατικότητας και της μεταδοτικότητας και επισημαίνοντας και τη σημαντικότητα της ικανότητάς τους να προσαρμόζονται σε ομάδες εργασίας, με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις να εναρμονίζονται με εκείνες των εργοδοτών. Μάλιστα, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης προέκυψε, ότι οι τελευταίοι κρίνουν τις οριζόντιες δεξιότητες των υποψηφίων εργαζομένων σημαντικότερες από τις κάθετες, σημειώνουν επίσης την αξία της ύπαρξης προϋπηρεσίας από μέρους τους. Επιπλέον, ως ιδιαίτερα κρίσιμη μεθοδολογική ικανότητα κρίνεται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ενώ ως βασικότερες δεξιότητες συμμετοχής αναγνωρίστηκαν από το η συλλογική εργασία, η ανάπτυξη αποτελεσματικών επαγγελματικών σχέσεων και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Επιπροσθέτως, επισημάνθηκε πως η λειτουργικότητα του περιεχομένου των βασικών σπουδών της Φιλοσοφικής βελτιώνεται με τη παρακολούθηση σεμιναριακών προγραμμάτων από μέρους των αποφοίτων της φιλοσοφικής σχολής.

Όσον αφορά τα στοιχεία δυσκολίας εισόδου των αποφοίτων της φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, προέκυψε ότι αυτά σχετίζονται κατά κυριότερο λόγο στην τρέχουσα οικονομική συγκυρία στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα. Οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής θεωρούν ότι τα υψηλά επίπεδα ανεργίας που χαρακτηρίζουν την ελληνική οικονομία αντανακλώνται και στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα επισημαίνεται και η σημαντικότητα του μεγάλου αριθμού αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής, ζήτημα που αφορά τον σχεδιασμό της δομής τους συστήματος της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε σχέση με τους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να ευνοήσουν την είσοδο των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, προέκυψε ότι

οι σημαντικότεροι εξ αυτών σχετίζονται με εκτός των βασικών και πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων στοιχεία και κυρίως με την περιστολή των απαιτήσεων από τους εν δυνάμει εργαζόμενους

Επιπλέον, προέκυψε ότι ο βαθμός δυσκολίας της εισόδου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν είναι αμελητέος. Παράλληλα, ο βαθμός ικανοποίησης τους από την εργασία μετά την ένταξη σε αυτή είναι ιδιαίτερα χαμηλός τόσο αναφορικά με τους όρους της εργασίας, όσο και σε σχέση με τις παρεχόμενες προοπτικές εξέλιξης όσο και αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη επαγγελματική ασφάλεια των εργαζομένων. Φυσικά το συγκεκριμένο στοιχείο, έρχεται σε πλήρη σύμπτωση με την ικανοποίηση των προσδοκιών των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής από την εργασία στην ιδιωτική εκπαίδευση, γεγονός που επιβεβαιώνει το χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης του εργασιακού βίου και των επαγγελματικών αναγκών τους.

Από τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτει πως η εκπαίδευση που παρέχεται στα τμήματα της Φιλοσοφικής σχολής, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μία ολιστική προσέγγιση, με σκοπό την παροχή σφαιρικής γνώσης, η οποία ωστόσο προσανατολίζεται στις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς. Είναι σαφές πως η εκπαίδευση σε ζητήματα που αφορούν την παιδαγωγική είναι ζωτικής σημασίας για την εργασιακή προετοιμασία των σπουδαστών, στο πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής πρακτικής που βασίζεται αφενός στην ακαδημαϊκή επάρκεια και αφετέρου σε οριζόντιες δεξιότητες όπως η μεταδοτικότητα, η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων, η ευελιξία και η συνεργατικότητα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η σημαντικότητα της θεωρητικής γνώσης σε ευρύτερα πεδία, καθώς εκτός των βασικών ακαδημαϊκών θεμάτων που είναι απαραίτητα σε επίπεδο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η ικανότητα διαχείρισης περιπτώσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες διαταραχές η οποία κρίνεται κρίσιμης σημασίας για την απόκτηση μίας ολοκληρωμένης γνωστικής βάσης.

Συμπερασματικά, τόσο οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής σχολής, όσο και οι εργοδότες που δραστηριοποιούνται στην αγοράς εργασίας της ιδιωτικής και σκιώδους εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θεωρούν πως οι εν δυνάμει εργαζόμενοι λαμβάνουν επαρκείς γνώσεις, ωστόσο παρουσιάζουν ελλείψεις αναφορικά με το επίπεδο εργασιακής τους ετοιμότητας. Για να επιτευχθεί ο στόχος της βελτιωμένης

απασχολησιμότητας των αποφοίτων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις και ανάγκες της αγοράς, η εστίαση στην παροχή κοινωνικών και συμμετοχικών δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη, σε συνάρτηση με την απόκτηση περαιτέρω οριζόντιων δεξιοτήτων, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την μεταδοτικότητα, συνεργατικότητα και εργασιακή ευελιξία. Επιπροσθέτως, επισημαίνεται ανάγκη μίας ολιστικής προσέγγισης των προγραμμάτων σπουδών, συμπεριλαμβάνοντας γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία της αγοράς, ώστε το γνωστικό υπόβαθρο να αντιστοιχεί με τις επαγγελματικές δεξιότητες και, άρα, να συνάδει με τις ανάγκες των μελλοντικών εργοδοτών των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που εξετάζει ύπαρξης σύγκλισης ανάμεσα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας όσον αφορά τις δεξιότητες και ικανότητες των αποφοίτων των σχολών της Φιλοσοφικής, καθώς και τις προϋποθέσεις και τα προβλήματα που απορρέουν από την προσπάθεια των τελευταίων για ένταξη στην ιδιωτική εκπαίδευση ως εργαζόμενοι αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις τόσο των εν δυνάμει εργαζόμενων όσο και των εργοδοτών. Ωστόσο, τα ευρήματά της δεν θα πρέπει να γενικεύονται αλλά, αντίθετα, να εξετάζονται με τη δέουσα προσοχή, δεδομένων των ερευνητικών περιορισμών. Ο σημαντικότερος εξ αυτών σχετίζεται με το γεγονός ότι το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη για τη συλλογή των δεδομένων δεν είναι σταθμισμένο, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις να ενέχουν ένα βαθμό μεροληψίας. Παράλληλα, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η έλλειψη σταθμισμένων στην ελληνική γλώσσα ερευνητικών εργαλείων, η οποία περιστέλλει την αξιοπιστία των δεδομένων και ως εκ τούτου των αποτελεσμάτων. Στους ερευνητικούς περιορισμούς συγκαταλέγεται και ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα αναφορικά με το υπό εξέταση ζήτημα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερθέντες περιορισμούς και το ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μελέτη της ύπαρξης σύγκλισης ανάμεσα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας όσον αφορά τις δεξιότητες και ικανότητες των αποφοίτων των

σχολών της Φιλοσοφικής, καθώς και των προϋποθέσεων και των προβλημάτων που απορρέουν από την προσπάθεια των τελευταίων για ένταξη στην ιδιωτική εκπαίδευση, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να την εξετάσει βάσει σταθμισμένων στην ελληνική γλώσσα ερευνητικών εργαλείων. Επιπλέον, ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση άλλων μεταβλητών που ενδεχομένως επιδρούν στον προσδιορισμό των στοιχείων ένταξης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, όπως χαρακτηριολογικά, δημογραφικά και γεωγραφικά κριτήρια. Τέλος, οι μελλοντικές έρευνες σε αυτό το πεδίο θα πρέπει να μελετήσουν τη φύση της επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων της Φιλοσοφικής σχολής μετά την αποφοίτηση τους από αυτή και το είδος της απασχόλησης που επιλέγουν όταν δεν καταφέρνουν να ενταχθούν στην αγορά της ιδιωτικής εκπαίδευσης ή στο δημόσιο σύστημα παιδείας ως εκπαιδευτικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Acemoglu, D., & Autor, D. (2011). Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings. *Handbook of labor economics*, 4, 1043-1171.
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European sociological review*, 5(3), 231-250.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'Soft skills' versus 'Hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33, 411–422

- Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. B. (Eds.). (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (Vol. 22).
- Azevedoa, A., Apfelthalerb, G., & Hursta, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10(1), 12-28
- Barrie, S.C. (2006). Understanding what we M.O. by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215-241.
- Bloom, J. W. (2006). *Creating a classroom community of young scientists*. Routledge.
- Boden, R., & Nevada, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate 'employability'. *Journal of Education Policy*, 25, 37–54
- Bogliacino, F., Piva, M., & Vivarelli, M. (2014). *Technology and employment: the job creation effect of business R&D*. Università cattolica del Sacro Cuore.
- Bradley, D., Noonan, P., Nugent, H., & Scales, B. (2008). *Review of Australian higher education: Final report*. Canberra, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Brannick, M. T., Cadle, A., & Levine, E. L. (2012). Job analysis for knowledge, skills, abilities, and other characteristics, predictor measures, and performance outcomes. *The Oxford handbook of personnel assessment and selection*, 119-146.
- Bray, M. (2013). Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. *Procedia-social and behavioral sciences*, 77, 412-420.
- Bray, T. M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning..
- Bray, T. M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.

- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44.
- Cedefop (2008). *The shift to learning outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31, 169–184
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31, 169–184
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C. J., & Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147-165.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.J., & Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147-165.
- D'amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of interprofessional care*, 19(sup1), 8-20.
- David, H., Katz, L. F., & Kearney, M. S. (2006). *The polarization of the US labor market* (No. w11986). National Bureau of Economic Research.
- Davis, J. (2019). *Teaching strategies for the college classroom*. Routledge.
- de la Harpe, B., & David, C. (2012). Major influences on the teaching and assessment of graduate attributes. *Higher Education Research & Development*, 31(4), 493-510.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dunne, E., Bennett, N., & Carre, C. (2000). Skill development in higher education and employment. *Differing visions of a learning society: Research findings, 1*, 105-137.
- European Commission, 2016, “GREECE: Economy shows some resilience in face of capital controls”, Member States Annual Report Greece, Brussels, 80-81
- Farooqui, R. U., & Ahmed, S. M. (2009). Key Skills for Graduating Construction Management Students—A Comparative Study of Industry and Academic Perspectives. In *Construction Research Congress 2009: Building a Sustainable Future* (pp. 1439-1448).
- Finnie, R., & Usher, A. (2005). *Measuring the quality of post-secondary education: concepts, current practices and a strategic plan*. Research Report W/28, Work Network, April 2005
- Fook, J. (1999). 13 Critical reflectivity in education and practice. *Transforming social work practice: Postmodern critical perspectives*, 195.
- Frey, C. B., & Osborne, M. (2015). Technology at work: The future of innovation and employment. *Citi GPS: global perspectives & solutions*.
- Gamble, N., Patrick, C.J., & Peach, D. (2010). Internationalising work-integrated learning: Creating global citizens to meet the economic crisis and the skills shortage. *Higher Education Research & Development*, 29(5), 535-546.
- Goos, M., & Manning, A. (2007). Lousy and lovely jobs: The rising polarization of work in Britain. *The review of economics and statistics*, 89(1), 118-133.
- Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2000). Overeducation in the labor market: a meta-analysis. *Economics of education review*, 19(2), 149-158.
- Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1995). The new career contract: Developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of vocational behavior*, 47(3), 269-289.

Hannay, M., Kitahara, R., & Fretwell, C. (2010). Student-Focused Strategies for the Modern Classroom. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2.

Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 128, 13–28

Hills, J.M., Robertson, G., Walker, R., Adey, M.A., & Nixon, I. (2003). Bridging the gap between degree programme curricula and employability through implementation of work-related learning. *Teaching in Higher Education*, 8, 211–231

<http://eer.sagepub.com/content/11/4/545.short>

http://sde-kardits.kar.sch.gr/wp-content/uploads/2012/03/Odigos_spoudwn.pdf

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm>

Humburg, M., De Grip, A., & Van der Velden, R. (2017). Which skills protect graduates against a slack labour market?. *International Labour Review*, 156(1), 25-43.

Jackson, D. (2009). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8, 29–58

Jacob, S. M., Huui, L. M., & Ing, S. S. (2006, January). Employer satisfaction with graduate skills-a case study from Malaysian business enterprises. In *International Conference on Business and Information (BAI 2006)*, (Vol. 6231, No. 1, p. 6231).

Juhn, C., Murphy, K. M., & Pierce, B. (1993). Wage inequality and the rise in returns to skill. *Journal of political Economy*, 101(3), 410-442.

Katz, L. F., & Krueger, A. B. (1998). Computing inequality: have computers changed the labor market?. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(4), 1169-1213.

- Katz, L. F., & Murphy, K. M. (1992). Changes in relative wages, 1963–1987: supply and demand factors. *The quarterly journal of economics*, 107(1), 35-78.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. London: Routledge Falmer
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Krusell, P., Ohanian, L. E., Ríos-Rull, J. V., & Violante, G. L. (2000). Capital-skill complementarity and inequality: A macroeconomic analysis. *Econometrica*, 68(5), 1029-1053.
- Lebihan, R. (2007). Unis want students on the job. *Australian Financial Review*, (August), 1-32.
- Liodakis, N. (2010). "The Development of Supplementary Educational Institutions and Educational Mobility in Greece", paper presented at The World-Wide Growth of Supplementary Education Workshop, University of Waterloo.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., & Lewin, J. (2011). Employers' perceptions of the employability skills of new graduates. *London: Edge Foundation*.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., & Lewin, J. (2011). Employers' perceptions of the employability skills of new graduates. *London: Edge Foundation*.
- Machin, S., & Van Reenen, J. (1998). Technology and changes in skill structure: evidence from seven OECD Nries. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(4), 1215-1244.
- McFall, R. (2005). Electronic textbooks that transform how textbooks are used. *The Electronic Library*, 23(1), 72-81.
- Moskal, P., Taylor, E., & Keon, W. (2008). Summary assessment in higher education and the management of student-learning data. *Academy of Learning & Education*, 7, 269–278

- Neiterman, E., & Bourgeault, I. L. (2015). Professional integration as a process of professional resocialization: Internationally educated health professionals in Canada. *Social science & medicine*, *131*, 74-81.
- Papagueli-Vouliouris, D. (1999). Evaluation of teacher education in Greece—a political demand of our time. *Thematic Network of Teacher Education*, *2*(2), 129-138.
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, *33*, 387–394
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education Nry. *Economics of Education Review*, *24*(1), 103-108.
- Qi, Y. (2011). Improving graduates' employment competitiveness: A practice in Peking University. *Education for Information*, *28*(2-4), 101-113.
- Radloff, A., de la Harpe, B., Scoufis, M., Dalton, H., Thomas, J., Lawson, A., ... & Girardi, A. (2009). The B factor project: Understanding academic staff beliefs about graduate attributes. *Sydney: Australian Learning and Teaching Council*, Retrieved August, 9, 2011.
- Ramli, A., Nawawi, R., & Chun, M. P. P. (2010). Employees’ perception of employability skills needed in today's workforce among physiotherapy graduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *7*, 455-463.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 259-287.
- Sakellariopoulos, S. (2019). The Greek Crisis. In *Greece's (un) Competitive Capitalism and the Economic Crisis* (pp. 23-75). Palgrave Macmillan, Cham.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension*, *37*(2), 1-5.
- Sarkar, M., Overton, T., Thompson, C., & Rayner, G. (2016). Graduate employability: Views of recent science graduates and employers. *International Journal of*

Innovation in Science and Mathematics Education (formerly CAL-laborate International), 24(3).

Satzewich, V., & Liodakis, N. (2013). "Race" and ethnicity in Canada: A critical introduction. Oxford University Press.

Schomburg, H., & Teichler, U. (2007). *Higher education and graduate employment in Europe: Results from graduates surveys from twelve Nries* (Vol. 15). Springer Science & Business Media.

Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary school journal*, 98(5), 511-526.

Sodhi, M. S., & Son, B. G. (2008). ASP, the art and science of practice: Skills employers want from operations research graduates. *Interfaces*, 38(2), 140-146.

Springer, C. W., & Borthick, A. F. (2007). Improving performance in acNing: Evidence for insisting on cognitive conflict tasks. *Issues in AcNing Education*, 22(1), 1-19.

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557.

Taylor 1, A. (2005). What employers look for: The skills debate and the fit with youth perceptions. *Journal of Education and Work*, 18(2), 201-218.

Vivarelli, M. (1995). The economics of technology and employment. *Books*.

Vivarelli, M. (2012). Innovation, employment and skills in advanced and developing Nries: A survey of economic literature. IZA Discussion Papers 6291, Institute for the Study of Labour (IZA).

Vivarelli, M. (2014). Innovation, employment and skills in advanced and developing Nries: A survey of economic literature. *Journal of Economic Issues*, 48(1), 123-154.

- Watson, D. M. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information technologies*, 6(4), 251-266.
- Wilson, J. D. (2018). *Student learning in higher education*. Routledge.
- Wilton, N. (2008). Business graduates and management jobs: an employability match made in heaven? *Journal of Education and Work*, 21, 143–158
- Wye, C. K., & Lim, Y. M. (2009). Perception Differential between Employers and Undergraduates on the Importance of Employability Skills. *International education studies*, 2(1), 95-105.
- Zaid, O. A., Abraham, A., & Abraham, A. (1994). Communication skills in acNing education: perceptions of academics, employers and graduate acNants. *AcNing Education*, 3(3), 205-221.

Άλλες πηγές

- Βεκρής, Λ. (2003). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού - η ελληνική εκδοχή*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΙΔΕΚΕ.
- Επιτροπή Αξιολόγησης Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2000). *Εκθεση της Επιτροπής για την Αξιολόγηση των Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Καβασακάλης, Α. (2015). *Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα, Επιστημονική Σειρά: Ανώτατη Εκπαίδευση – Θεωρίες, Μεθοδολογίες, Αναλύσεις, Ερμηνείες.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. *Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας, σελ, 34-78.

- Ματθαίου, Δ. (2005). Το Πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κώδικας της Νέας Δεξιάς και η μάχη των λέξεων. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική - Μεταξύ Κράτους και Αγοράς* (σ. 292-317). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ν. 1946/91, Γενικά Αρχεία του Κράτους και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 69, τ. Α΄ 14-05-1991.
- Ν. 1966/91, Η Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ΦΕΚ. 147/τ.Α΄, 26-9-1991.
- Ν. 2043/92, Εποπτεία και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 79, τ. Α΄ 19-05-1992.
- Ν. 2525/97, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 1888/Α/23-9-1997.
- Ν. 2640/98, Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 206/Α/3-9-1998.
- Ν. 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 78/τ.Α΄/14-3-2000.
- Ν. 2909/2001, Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 90/τ.Α΄/2-5-2001.
- Ν. 2916/2001, Διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του Τεχνολογικού Τομέα αυτής, ΦΕΚ 114/τ.Α΄/11-6-2001.
- Ν. 2986/2002, Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 24/τ.Α΄/13-2-2002.

- N. 3027/2002, Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 152/τ.Α'/28-6-2002.
- N. 3191/2003, Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.), ΦΕΚ 258/Α/7-11-2003.
- N. 3369/2005, Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 171/Α/6-7-2005.
- N. 3374/2005, Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς κα συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος, ΦΕΚ 189/τ.Α'/2-08-05.
- N/2009/92, Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ) και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 18/ τ.Α' 14-02-1992
- Νόμος 2083/1992, Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 159/τ. Α/21-9-1992.
- Π.Δ. 250/92, Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης και θεμάτων λειτουργίας των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων (ΠΕΚ), ΦΕΚ 138/τ.Α'/10-08-1992.
- Π.Δ. 320/93, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΦΕΚ 138/Α/25-8-1993.
- Π.Δ. 390/1990, Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων, ΦΕΚ 154/ 21-11-1990, τ. Α'.
- Π.Δ. 392/1990, Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων, ΦΕΚ 155/ 21-11-1990, τ. Α'.
- Π.Δ. 393/1990, Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων, ΦΕΚ 156/ 21-11-1990, τ. Α'.
- Π.Δ. 429/91, Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών γυμνασίου, ΦΕΚ. 156/τ.Α', 11-8-1991.

- Π.Δ. 462/91, Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου, ΦΕΚ. 171/τ.Α΄, 11-11-1991.
- Πασιάς, Γ., & Ρουσσάκης, Ι. (2002). *Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001*. Στο 2ο Διεθνές Συνέδριο: «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις». Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Πολυχρονάκη, Μ. (2004). Φροντιστήριο: ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.htm> (10/09/2017)*.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ΦΕΚ 240/τ.Α΄/5-11-2013.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική – συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- ΥΠΕΠΘ (1998). *Μεταρρυθμίζοντας την Παιδεία (Οκτώβριος 1996-Οκτώβριος 1998)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Υπουργική Απόφαση 60671/Ε5, Σύμπραξη των τμημάτων των Τ.Ε.Ι. στη λειτουργία Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ) την ευθύνη οργάνωσης και εκτέλεσης των οποίων έχουν ομοταγή Πανεπιστήμια του εξωτερικού αναγνωρισμένα από το ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α, ΦΕΚ 771Β΄ 21-6-2002.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σ. 133-147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενημερωτική επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Θα θέλαμε, να σας ζητήσουμε να λάβετε μέρος στην έρευνα «Προβλήματα και προϋποθέσεις επαγγελματικής ένταξης αποφοίτων φιλοσοφικής σχολής στην ιδιωτική εκπαίδευση», απαντώντας στο ερωτηματολόγιο που επισυνάπτεται. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο είναι περίπου 15 λεπτά και η συμμετοχή σας εθελοντική.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και το περιεχόμενό του θα παραμείνει εμπιστευτικό και θα αξιοποιηθεί **αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη έρευνα**. Επίσης, στο

συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, ώστε μπορείτε να δώσετε, ελεύθερα, όποια απάντηση σας εκφράζει καλύτερα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Η συμμετοχή σας, μας είναι πολύτιμη.

Με εκτίμηση,

Ειρήνη Μαρωνίτου

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ηλικία	
Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
Τμήμα αποφοίτησης	<input type="checkbox"/> Φιλολογίας <input type="checkbox"/> Ιστορίας και Αρχαιολογίας <input type="checkbox"/> Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής <input type="checkbox"/> Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας <input type="checkbox"/> Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας <input type="checkbox"/> Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας <input type="checkbox"/> Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Εργάζεστε την τρέχουσα χρονική περίοδο;	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
Χώρος εργασίας	<input type="checkbox"/> Φροντιστήριο <input type="checkbox"/> Ιδιωτικό σχολείο <input type="checkbox"/> ΙΕΚ-ΚΕΚ <input type="checkbox"/> ΚΔΑΠ <input type="checkbox"/> Μελετητήριο <input type="checkbox"/> Ιδιαίτερα μαθήματα
Χρόνος εργασίας στην ιδιωτική εκπαίδευση (έτη)	
Χρόνος κτήσης πτυχίου	<input type="checkbox"/> 1-3 έτη <input type="checkbox"/> 4-6 έτη <input type="checkbox"/> 7-10 έτη <input type="checkbox"/> >10 έτη
Επιπρόσθετες σπουδές (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερα από ένα στοιχεία)	<input type="checkbox"/> Κάτοχος μεταπτυχιακού <input type="checkbox"/> Κάτοχος διδακτορικού <input type="checkbox"/> Παρακολούθηση σεμιναρίων στο επιστημονικό αντικείμενο <input type="checkbox"/> Παρακολούθηση σεμιναρίων στο διδακτικής

II. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΤΗΝ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε ποιο βαθμό οι σπουδές σας στη φιλοσοφική σχολή ήταν επαρκείς για όσο αφορά τα παρακάτω:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	Ακαδημαϊκή πληρότητα	1	2	3	4	5
2	Εναρμόνιση με την ύλη μαθημάτων	1	2	3	4	5
3	Διαχείριση της τάξης	1	2	3	4	5
4	Βαθμολόγηση διαγωνισμάτων	1	2	3	4	5

5	Ανατροφοδότηση μαθητών	1	2	3	4	5
---	------------------------	---	---	---	---	---

Κατά πόσο το περιεχόμενο βασικών σπουδών σας ήταν επαρκές ώστε να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας στους εξής τομείς:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	Σχέση με τη διδασκόμενη ύλη	1	2	3	4	5
2	Ικανότητα διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις	1	2	3	4	5
3	Εναρμόνιση με τη σύγχρονη βιβλιογραφία	1	2	3	4	5
4	Εναρμόνιση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές	1	2	3	4	5
5	Μεταδοτικότητα παραδόσεων	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω είναι σημαντικά ώστε να ανταποκρίνεστε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	Συνεργατικότητα	1	2	3	4	5
2	Επικοινωνία	1	2	3	4	5
3	Επαγγελματική ευελιξία	1	2	3	4	5
4	Μεταδοτικότητα	1	2	3	4	5
5	Ακαδημαϊκή επάρκεια	1	2	3	4	5
6	Εργασία σε ομάδες	1	2	3	4	5
7	Συναδελφικότητα	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
--	---------	------	--------	------	-----------

1	Πόσο εύκολη ήταν η είσοδος σας στην αγορά εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
2	Χρόνος αναμονής για πρόσληψη μετά την αποφοίτηση (έτη)					
3	Χρόνος αναμονής για πρόσληψη μετά την αποστολή βιογραφικού (έτη)					

Ποιοι οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην δυσκολία εισόδου των αποφοίτων φιλοσοφικής στην αγοράς εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	Οικονομική συγκυρία	1	2	3	4	5
2	Πληθώρα αποφοίτων	1	2	3	4	5
3	Απαιτήσεις εργοδοτών	1	2	3	4	5
4	Μείωση μαθητών που στοχεύουν στην είσοδο στα ΑΕΙ-ΤΕΙ	1	2	3	4	5
5	Ακαδημαϊκή ανεπάρκεια	1	2	3	4	5
6	Έλλειψη προϋπηρεσίας	1	2	3	4	5
7	Προσωπικές φιλοδοξίες	1	2	3	4	5

Σε ποιό βαθμό τα παρακάτω μπορούν να ευνοήσουν την είσοδο των αποφοίτων φιλοσοφικής στην αγοράς εργασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης;		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου	1	2	3	4	5
2	Παρακολούθηση σεμιναρίων	1	2	3	4	5
3	Βαθμός πτυχίου	1	2	3	4	5
4	Περιστολή οικονομικών απαιτήσεων	1	2	3	4	5
5	Επιστημονικές δημοσιεύσεις	1	2	3	4	5

6	Απαιτούμενες συστάσεις τρίτων	1	2	3	4	5
7	Χειρισμός ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (διαδραστικοί πίνακες, εκπαιδευτικά λογισμικά, περιφερειακές συσκευές κ.α.)	1	2	3	4	5

Σε ποίο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από την εργασία σας σε σχέση με τα παρακάτω:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	Αμοιβές	1	2	3	4	5
2	Συνθήκες εργασίας	1	2	3	4	5
3	Ωράριο εργασίας	1	2	3	4	5
4	Προοπτικές εξέλιξης	1	2	3	4	5
5	Επαγγελματική ασφάλεια	1	2	3	4	5

Σε ποίο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες σας σε σχέση με τα παρακάτω:		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	Αμοιβές εργασίας	1	2	3	4	5
2	Συνθήκες εργασίας	1	2	3	4	5
3	Ωράριο εργασίας	1	2	3	4	5
4	Προοπτικές εξέλιξης στην εργασία	1	2	3	4	5
5	Επαγγελματική ασφάλεια	1	2	3	4	5

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή: