



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΗΛΙΑΣ ΜΑΡΚΑΤΖΙΗΣ



Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΗΛΙΑΣ ΜΑΡΚΑΤΖΙΗΣ

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών στο
Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ΗΛΙΑΣ ΜΑΡΚΑΤΖΙΗΣ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: Ηλίας Μαρκάτζης

Τίτλος Διατριβής: Επίδραση οικονομικών παραγόντων στην επιλογή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο: Σύγκριση Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 8 Δεκεμβρίου 2014 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.***

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητικός Σύμβουλος: Μαρία Ηλιοφώτου - Μένον, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια _____

Μέλος Επιτροπής: Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής _____

Μέλος Επιτροπής: Νίκος Θεοδωρόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής _____

Μέλος Επιτροπής: Χαράλαμπος Χαραλάμπους, Λέκτορας _____

Μέλος Επιτροπής: Ελευθερία Αργυροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια _____

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς πλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

.....

.....

ΗΛΙΑΣ ΜΑΡΚΑΤΖΙΔΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρεί να απαντήσει τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια η επίδραση οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειοφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση [ισχύει η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (ΘΑΚ)];
2. Διαφέρει η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειοφοίτων της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (ΜΓΕ) και της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΜΤΕΕ);
3. Ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
4. Διαφέρουν τα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειοφοίτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση;
5. Τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειοφοίτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτουν με τα πραγματικά εισοδήματα στην αγορά εργασίας;
6. Πώς αξιολογείται σήμερα η ΜΤΕΕ της Κύπρου, από τους εμπλεκόμενους όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της;

Η διατριβή αξιοποιεί πρωτογενή δεδομένα τα οποία εξασφαλίστηκαν από το σύνολο των τελειοφοίτων Μέσης Εκπαίδευσης (ΜΕ) της Κύπρου με τη χρήση ερωτηματολογίου. Με διαφορετικά μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης, μελετά την επίδραση των οικονομικών μεταβλητών (ρυθμός απόδοσης με τη χρήση της εκλεπτυσμένης και της σύντομης μεθόδου) αλλά και άλλων ερμηνευτικών μεταβλητών (ικανότητα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, φύλο, περιοχή διαμονής και μορφή εκπαίδευσης) στις εκπαιδευτικές προθέσεις του συνόλου των τελειοφοίτων αλλά και των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ ξεχωριστά. Σύμφωνα με τα ευρήματα, ο βαθμός επίδρασης των οικονομικών μεταβλητών στην απόφαση για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικός, επιβεβαιώνοντας τη ΘΑΚ. Σημαντικός είναι και ο βαθμός επίδρασης των άλλων υπό διερεύνηση ερμηνευτικών μεταβλητών εκτός από την περιοχή διαμονής.

Σημαντικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται επίσης στους αναμενόμενους ρυθμούς απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στα εισοδήματα ζωής, τόσο μεταξύ τελειοφοίτων με ή χωρίς σπουδές όσο και μεταξύ τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Οι τελειοφοίτοι ΜΕ, που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσδοκούν πολύ υψηλότερο ρυθμό απόδοσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους που προτίθενται να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας. Το εύρημα αυτό αποτελεί άλλο ένα παράγοντα ισχυροποίησης της ΘΑΚ στην παρούσα μελέτη.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ, με ή χωρίς σπουδές, προσδοκούν πολύ χαμηλότερο ρυθμό απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους συμμαθητές τους της ΜΓΕ. Τα αναμενόμενα εισοδήματα του κύκλου ζωής φαίνεται να καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι τελειόφοιτοι ΜΓΕ εκτιμούν το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αύξηση των μελλοντικών τους εισοδημάτων περισσότερο από τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ.

Η παρούσα εργασία καταπιάνεται επίσης με τις απολαβές των απασχολουμένων στην αγορά εργασίας της Κύπρου αξιοποιώντας την Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου. Φαίνεται ότι οι απόφοιτοι ΜΕ ήταν γνώστες των τάσεων που αφορούσαν τις πραγματικές απολαβές των προηγούμενων χρόνων.

Τέλος μέσα από ερωτήματα που έχουν τεθεί σε προσωπικές συνεντεύξεις προς εμπλεκόμενους με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, αξιολογείται η ΜΤΕΕ της Κύπρου όπου φαίνεται ο σημαντικός και πολύπλευρος ρόλος της, η θετική αντίληψη των συμμετεχόντων για τη σχέση κόστους και οφέλους ΜΤΕΕ και η αυξημένη δυνατότητα εργοδότησης των αποφοίτων της. Παράλληλα εντοπίζεται η ανάγκη για αναβαθμισμένη συνεργασία με τους εργοδότες και περαιτέρω σύνδεση με την αγορά εργασίας.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της μελέτης και τα θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, το πρώτο θέμα αφορά την αδυναμία της έρευνας να διερευνήσει τα πραγματικά εισοδήματα αποφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ που προσφέρονται στην αγορά εργασίας. Ένας άλλος περιορισμός έγκειται στην αδυναμία μέτρησης επιπρόσθετου οφέλους από τη ΜΓΕ και τη ΜΤΕΕ εκτός από τα άμεσα οικονομικά ατομικά οφέλη. Επίσης, η έρευνα καταγράφει τις αντιλήψεις των μαθητών σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έχουν αντίκτυπο σε θέματα εκπαιδευτικής επιλογής που αφορούν τη ζήτηση και την προσφορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ατομικοί ρυθμοί απόδοσης προσφέρουν τη δυνατότητα, σε κάποιο βαθμό, πρόβλεψης των πραγματικών αναγκών όσον αφορά το επίπεδο αλλά και τη μορφή εκπαίδευσης (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ) αλλά και τη δυνατότητα παρέμβασης για αυξομείωση της ζήτησης σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης) τα οποία οδηγούν σε τεχνικά και τεχνολογικά επαγγέλματα με αυξημένη προοπτική εργοδότησης και καλύτερα μελλοντικά εισοδήματα.

ABSTRACT

This doctoral thesis attempts to answer the following research questions:

1. Which is the influence of economic factors on the decision of graduating pupils of secondary education to pursue further studies in higher education (is the Human Capital Theory valid)?
2. Does the influence of economic factors differ in the case of graduating pupils of Secondary General Education and graduating pupils of Secondary Technical and Vocational Education?
3. Which other factors influence the decision of graduating pupils of secondary education to pursue higher education?
4. Do the perceived rates of return differ between graduating pupils of Secondary General Education and graduating pupils of Secondary Technical and Vocational Education, with or without higher education?
5. Do the perceived rates of return of graduating pupils of secondary education coincide with the actual rates of return in the labor market?
6. At present, how is the provision of Secondary Technical and Vocational Education in Cyprus evaluated by stakeholders as far as the vocational rehabilitation of its graduates is concerned?

The thesis utilizes primary data which were gathered from all graduating pupils of Secondary Education in Cyprus using a questionnaire. Using six different logistic regression models, it measures the effect of economic variables (rate of return using the elaborate and short-cut methods) and other explanatory variables (academic ability, socioeconomic status, gender, place of residence and type of education) on the educational intentions of all graduating pupils, but also of the pupils of Secondary General Education (SGE) and Secondary Technical and Vocational Education (STVE) separately. According to the findings, the degree of influence of economic variables on the decision of pupils to pursue higher education is significant, which provides support for the Theory of the Human Capital. The degree of influence of the other investigated explanatory variables is also significant, with the exception of the place of residence.

Significant differences are also identified in the perceived rates of return to higher education and the expected life cycle earnings of graduating pupils with or without higher education, and also between graduating pupils of SGE and STVE. The graduating pupils of Secondary Education intending to follow higher education expect a much higher rate of return, compared to their peers who intend to enter the labor market directly. This finding

strengthens the premise of Human Capital Theory that considers educational choices as investment decisions.

Regarding the differences between graduating pupils of SGE and STVE, the findings show that STVE graduating pupils, with or without higher education, expect a much lower rate of return from higher education than their peers of SGE. The calculation of expected life cycle income seems to result in similar conclusions. The SGE graduating pupils appreciate the role of higher education in increasing their future income more than STVE graduating pupils.

The present study also deals with the analysis of earnings of employees in the labor market in Cyprus. The analysis is based on the highest completed level of education, age and occupational group, utilizing the Structure of Earnings Survey, for the year 2010 (Statistical Service of Cyprus). It appears that graduates of Secondary Education were knowledgeable of trends related to actual earnings of previous years.

Finally, through the questions raised in personal interviews with vocational education and training stakeholders such as Technical School Headmasters, Officers of the Directorate of STVE, the General Director of the Human Resource Development Authority of Cyprus and the Director of the Cyprus Productivity Centre, STVE in Cyprus is evaluated. The findings point to positive evaluation of its important and multifaceted role, the positive perception of the interviewees regarding the relation between cost and benefit in STVE and the employability of its graduates. Weaknesses and areas where improvements are needed are also identified, such as the strengthening of cooperation with employers and of link between STVE and the labour market.

Regarding the limitations of this thesis, the first one is the weakness of the thesis to explore the actual earnings of SGE and STVE graduates in the labour market. Another weakness lies in the inability to measure the additional benefits gained from STVE, in addition to direct economic individual benefits. In addition, the thesis records the perceptions of pupils at a specific point of time.

The conclusions that arise from the findings of the thesis have an impact on issues of educational choice which are related to the demand and supply of higher education. Individual rates of return offer the potential, up to a certain extent, of forecasting real needs regarding the level and type of education to be offered.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της Διδακτορικής μου Διατριβής, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κυρία Μαρία Ηλιοφώτου – Μένον. Ευχαριστώ επίσης θερμά τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, τον Καθηγητή κύριο Λεωνίδα Κυριακίδη και τον Επίκουρο Καθηγητή κύριο Νίκο Θεοδωρόπουλο. Οφείλω να ευχαριστήσω ακόμα τον κύριο Μιχάλη Σωκράτους για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και προ πάντων την ενθάρρυνση που μου προσέφερε. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τη σύζυγο και τα τέσσερα παιδιά μου για την κατανόηση και συμπαράσταση που μου έδειξαν όλα τα χρόνια της εκπόνησης της Διατριβής μου.

*Οι πιο μεγάλες υποσχέσεις δίνονται στον εαυτό μας, ευχαριστώ τους γονείς μου
που με δίδαξαν να τις κρατώ πάντα.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	x
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	xvi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xvii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Εισαγωγή	1
Το Πρόβλημα	1
Στόχοι της Μελέτης.....	3
Σημαντικότητα.....	4
Περίληψη.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	7
Εισαγωγή	7
Ιστορική Εξέλιξη και Δημιουργία της ΘΑΚ	7
Η Σχέση Ανθρώπινου και Κοινωνικού Κεφαλαίου	11
Σύνδεση μεταξύ Εισοδημάτων και Εκπαίδευσης.....	13
Το ύψος των εισοδημάτων όταν αφαιρεθεί το κόστος εκπαίδευσης.....	14
Ικανότητα, εκπαίδευση και εισοδήματα.....	14
Διαφοροποιήσεις στα εισοδήματα κατά τον κύκλο ζωής.....	16
Απόδοση της εκπαίδευσης ανάλογα με τη χώρα ή την περιοχή.....	17
Περιεχόμενο εκπαίδευσης, ποιότητα σχολείου και ο ρόλος τους στα εισοδήματα. ..	18
Επένδυση σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Παραγωγικότητα.....	19
Ρυθμοί Απόδοσης από την Επένδυση στην Εκπαίδευση	23
Μέθοδοι υπολογισμού του ρυθμού απόδοσης στην εκπαίδευση.....	25
Εκλεπτυσμένη μέθοδος.....	25
Μέθοδος Mincer.....	25
Σύντομη μέθοδος.....	27
Ρυθμός απόδοσης στην εκπαίδευση (πορίσματα και μελέτες).....	28
Οι πρώτες μελέτες στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο.....	29
Συγκρίσεις των ρυθμών απόδοσης στην εκπαίδευση.....	31
Κριτική της ΘΑΚ.....	37
Κριτική στις μεθοδολογίες μέτρησης της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης.....	38
Θεωρίες διαλογής (sorting theories).....	41
Αναμενόμενα Οικονομικά Οφέλη από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	47
Παράγοντες που Επηρεάζουν την Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	59
Ψυχολογικοί/ατομικοί παράγοντες.....	60
Οικονομικοί/επαγγελματικοί παράγοντες.....	61
Κοινωνικό-πολιτιστικοί/οικογενειακοί παράγοντες.....	62

Θεσμικοί/δομικοί παράγοντες.	63
MTEE – Μειονεκτήματα, Πλεονεκτήματα και Προκλήσεις.....	64
Μειονεκτήματα MTEE	65
Πλεονεκτήματα MTEE, υπό προϋποθέσεις.....	67
Συστήματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	73
Η MTEE στην Κύπρο.....	77
Ο ρόλος της MTEE στην Κύπρο.....	78
Περίληψη	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	83
Εισαγωγή	83
Ερευνητικές Προσεγγίσεις	84
Ερευνητικά Ερωτήματα	84
Ποσοτική Έρευνα	85
Περιγραφή πληθυσμού.....	86
Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδου συλλογής δεδομένων.....	88
Στάδια εκπόνησης της έρευνας.....	89
Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	90
Στατιστικές τεχνικές.....	95
Υπολογισμός ρυθμών απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	95
Λογιστικές παλινδρομήσεις.....	97
Υπολογισμός και σύγκριση αναμενόμενων εισοδημάτων ζωής.....	101
Σύγκριση Αναμενόμενων και Πραγματικών Εισοδημάτων.....	105
Αξιολόγηση της MTEE μέσα από τις Απόψεις Εμπλεκόμενων.....	106
Ερωτήσεις συνέντευξης	107
Μεθοδολογία.....	107
Συμμετέχοντες.....	108
Αυτοβιογραφική Αναφορά.....	109
Περίληψη	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	112
Εισαγωγή	112
Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία	113
Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης	120
Αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης με πρόθεση για σπουδές ή εργασία.....	121
Αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης ΜΓΕ και MTEE.....	122
Παράγοντες που Επηρεάζουν την Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	124
Επίδραση παραγόντων στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	125
Επίδραση παραγόντων στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στη ΜΓΕ και MTEE.....	127
Ανάλυση Αναμενόμενων Εισοδημάτων Κύκλου Ζωής.....	129

Απολαβές στην Αγορά Εργασίας	137
Απολαβές κατά ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης.	138
Μέσες μηνιαίες απολαβές κατά ηλικιακή ομάδα.	142
Αξιολόγηση ΜΤΕΕ	146
Εισαγωγή.	146
Ο Ρόλος της ΜΤΕΕ	147
Σύγκριση με τη ΜΓΕ.	147
Ρόλος σε περιόδους κρίσης.	148
Παιδαγωγική διάσταση.	148
Ποιότητα Εκπαιδευτικών και Υποδομής και Σχέση Κόστους - Οφέλους.....	149
Διδακτικό προσωπικό.	149
Υλικοτεχνική υποδομή.	151
Σχέση κόστους – οφέλους.	151
Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας	153
Προγράμματα σπουδών - Αναλυτικά προγράμματα.	153
Συνεισφορά βιομηχανίας σε θέματα εξοπλισμού και επιμόρφωσης των μαθητών/τριών.	154
Προβλήματα – Λύσεις.....	155
Αδυναμίες του Εκπαιδευτικού Συστήματος	156
Εικόνα ΜΤΕΕ.	156
Χαμηλό γνωσιολογικό υπόβαθρο μαθητών.....	156
Έλλειψη αποτελεσματικού συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού.	158
Συγκέντρωση των Τεχνικών Σχολών σε αστικές περιοχές.	158
Έλλειψη συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.	159
Αδυναμίες του υποσυστήματος ΜΤΕΕ.....	160
Στρεβλώσεις της αγοράς εργασίας, της οικονομίας και της κοινωνίας.....	161
Έλλειψη σεβασμού προς τα τεχνικά επαγγέλματα.	161
Πιστοποίηση των επαγγελματιών.	162
Περίληψη	162
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	167
Εισαγωγή	167
Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης	167
Παράγοντες που Επηρεάζουν την Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	169
Αναμενόμενα Εισοδήματα Κύκλου Ζωής	171
Απολαβές στην Αγορά Εργασίας	172
Αξιολόγηση της ΜΤΕΕ.....	174
Περιορισμοί της μελέτης και θέματα για περαιτέρω διερεύνηση	176
Πεδίο Χάραξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	178
Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρυθμός απόδοσης της.	178

Μέτρα για σύνδεση των επιλογών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας	180
Ενημέρωση μαθητών/τριών για τις διάφορες εκπαιδευτικές επιλογές και τις προοπτικές εργοδότησης	180
Προώθηση εναλλακτικών προγραμμάτων τριτοβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης	181
Στενότερη συνεργασία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας	181
Περίληψη	182
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	185

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχεδιάγραμμα 1. Επιλογές, προθέσεις και σενάρια τελειοφίτων μαθητών ΜΕ	103
Σχεδιάγραμμα 2. Προφίλ προβλέψεων για χρόνια σπουδών, με ή χωρίς πρόθεση για σπουδές ...	118
Σχεδιάγραμμα 3. Μηνιαίες απολαβές ανά επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματική κατηγορία..	140
Σχεδιάγραμμα 4. Σύσταση των επαγγελματικών κατηγοριών ως προς το ποσοστό του κάθε επιπέδου εκπαίδευσης.....	142
Σχεδιάγραμμα 5. Προφίλ μέσων απολαβών κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο.....	143
Σχεδιάγραμμα 6. Προφίλ αναμενόμενων απολαβών κατά χρονικό σημείο και φύλο	144
Σχεδιάγραμμα 7. Προφίλ απολαβών κύκλου ζωής διαφορετικών επαγγελματικών κατηγοριών..	145

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1. Ατομικοί και Κοινωνικοί Ρυθμοί Απόδοσης από την Επένδυση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....</i>	<i>30</i>
<i>Πίνακας 2. Ατομικός Ρυθμός Απόδοσης από την Απόκτηση Πτυχίου στο Ηνωμένο Βασίλειο.....</i>	<i>31</i>
<i>Πίνακας 3. Εκτιμήσεις του Ατομικού Ρυθμού Απόδοσης σε Διαφορετικές Χρονιές.....</i>	<i>33</i>
<i>Πίνακας 4. Ποσοστό Απόδοσης από την Εκπαίδευση σε 26 Διαφορετικές Χώρες της ΕΕ.....</i>	<i>35</i>
<i>Πίνακας 5. Ενδεικτικές Εκτιμήσεις των Αποδόσεων της Εκπαίδευσης με τη Χρήση Εναλλακτικών Προσεγγίσεων.....</i>	<i>37</i>
<i>Πίνακας 6. Μέσες Τιμές από τους Αναμενόμενους Ρυθμούς Απόδοσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο.....</i>	<i>57</i>
<i>Πίνακας 7. Μέσες Τιμές από τους Αναμενόμενους Ρυθμούς Απόδοσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο.....</i>	<i>58</i>
<i>Πίνακας 8. Δημογραφικά Στοιχεία Πληθυσμού ανά Επαρχία, Φύλο και Μορφή Εκπαίδευσης.....</i>	<i>87</i>
<i>Πίνακας 9. Συνολικός Αριθμός Τελιοφοίτων και Αριθμός Συμμετεχόντων.....</i>	<i>88</i>
<i>Πίνακας 10. Στάδια Εκπόνησης Ερωτηματολογίου Ποσοτικής Έρευνας.....</i>	<i>90</i>
<i>Πίνακας 12. Προθέσεις μετά τη ΜΕ (σπουδές ή εργασία).....</i>	<i>114</i>
<i>Πίνακας 13. Ποσοστό Προθέσεων μετά τη ΜΕ (Σπουδές ή Εργασία).....</i>	<i>115</i>
<i>Πίνακας 14. Πρόθεση Τελιοφοίτων για τη Χώρα Σπουδών.....</i>	<i>115</i>
<i>Πίνακας 15. Τομείς Σπουδών στις Προτιμήσεις των Τελιοφοίτων που Προτίθενται να Εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....</i>	<i>116</i>
<i>Πίνακας 16. Πρόβλεψη για Χρόνια Σπουδών.....</i>	<i>117</i>
<i>Πίνακας 17. Πρόβλεψη για Χρόνια Σπουδών (Στατιστικά Στοιχεία).....</i>	<i>118</i>
<i>Πίνακας 18. Χαρακτηριστικά Τελιοφοίτων και Ποσοστά με ή χωρίς Πρόθεση για Σπουδές.....</i>	<i>119</i>
<i>Πίνακας 19. Χαρακτηριστικά Τελιοφοίτων και Ποσοστά ΜΤΕΕ και ΜΓΕ.....</i>	<i>120</i>
<i>Πίνακας 20. Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος).....</i>	<i>121</i>
<i>Πίνακας 21. Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης Τελιοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος).....</i>	<i>123</i>
<i>Πίνακας 22. Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος).....</i>	<i>123</i>
<i>Πίνακας 23. Ορισμοί Μεταβλητών και Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία (n=5340).....</i>	<i>125</i>
<i>Πίνακας 24. Επιρροή Μεταβλητών στην Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για το Μοντέλο 1 και 2 (N=5340).....</i>	<i>126</i>
<i>Πίνακας 25. Επιρροή Μεταβλητών στην Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για το Μοντέλο 3 και 4 (Εκλεπτυσμένη Μέθοδος για τη ΜΤΕΕ και ΜΓΕ).....</i>	<i>127</i>

<i>Πίνακας 26. Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης, Τυπικά Σφάλματα και Wald Test, με τη Σύντομη Μέθοδο για τη ΜΤΕΕ και ΜΓΕ.....</i>	<i>128</i>
<i>Πίνακας 27. Επιλογές και Υποθετικά Σενάρια Τελειοφοίτων για τα Μελλοντικά Εισοδήματα</i>	<i>130</i>
<i>Πίνακας 28. Αναμενόμενα Εισοδήματα Κύκλου Ζωής με βάση τις Επιλογές και τα Υποθετικά Σενάρια των Τελειοφοίτων ΜΕ</i>	<i>130</i>
<i>Πίνακας 29. Αναμενόμενα εισοδήματα των αποφοίτων με πρόθεση για εργοδότηση ή σπουδές.....</i>	<i>131</i>
<i>Πίνακας 30. Αναμενόμενα εισοδήματα Τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με ή χωρίς Σπουδές και Προβλέψεις για τα Εισοδήματα με Βάση τα Υποθετικά Σενάρια.....</i>	<i>132</i>
<i>Πίνακας 31. Αναμενόμενα εισοδήματα των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με ή χωρίς σπουδές και προβλέψεις για τα εισοδήματα εάν επέλεγαν το αντίθετο επίπεδο εκπαίδευσης.....</i>	<i>134</i>
<i>Πίνακας 32. Συγκρίσεις Αναμενόμενων Εισοδημάτων μεταξύ Συνδυασμών Μορφής και Επιπέδου Εκπαίδευσης</i>	<i>135</i>
<i>Πίνακας 33. Σύγκριση αναμενόμενων εισοδημάτων όμοιων εκπαιδευτικών επιλογών από διαφορετικές υποομάδες του πληθυσμού.....</i>	<i>136</i>
<i>Πίνακας 34. Επίπεδο Εκπαίδευσης και Μέσες Μηνιαίες Απολαβές.....</i>	<i>139</i>
<i>Πίνακας 35. Μέσες Μηνιαίες Συνολικές Απολαβές κατά Ηλικιακή Ομάδα και Φύλο</i>	<i>142</i>
<i>Πίνακας 36. Σύσταση επαγγελματικών κατηγοριών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης</i>	<i>144</i>
<i>Πίνακας 37. Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος) το 1993/1994, 2003/2004 και 2013</i>	<i>168</i>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό παρέχει μια γενική εισαγωγή παρουσιάζοντας το πρόβλημα, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σημαντικότητα της παρούσας διατριβής. Αρχίζοντας από το πρόβλημα παρουσιάζεται σε συντομία η συζήτηση που αναπτύσσεται διεθνώς σε σχέση με τα οφέλη, ιδιαίτερα τα οικονομικά ατομικά οφέλη, της ΜΓΕ και της ΜΤΕΕ καθώς και η ανάγκη για επιστημονική διερεύνηση του θέματος με βάση τα Κυπριακά δεδομένα. Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζεται ο τρόπος διερεύνησης του θέματος και στο τέλος επεξηγείται η σημαντικότητα της μελέτης η οποία εστιάζεται στη σημασία της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση επιστημονικά δεδομένα και στο θεωρητικό πλαίσιο που βασίζεται στη ΘΑΚ και συγκεκριμένα στην παραδοχή ότι συνειδητά ο άνθρωπος επενδύει στην εκπαίδευσή του, έτσι ώστε να αποκτήσει πλεονέκτημα και να εξασφαλίσει υψηλότερα εισοδήματα αργότερα στη ζωή του (Becker, 1964, 1975· Becker & Chiswick, 1966· Blaug, 1976· Mincer, 1958, 1962, 1974).

Το Πρόβλημα

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών της ΜΕ στην Κύπρο και το βαθμό στον οποίο επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, η μοναδικότητα της διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι μελετά και συγκρίνει τα αναμενόμενα εισοδήματα για τους τελειόφοιτους ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, ξεχωριστά, ελέγχοντας εάν η μορφή εκπαίδευσης επηρεάζει τα αναμενόμενα εισοδήματα και κατά πόσο αυτά διαφοροποιούνται στην περίπτωση των τελειόφοιτων ΜΤΕΕ επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές τους επιλογές των τελειοφοίτων της.

Τα ευρήματα των επιστημονικών ερευνών σε διεθνές επίπεδο (Bennell, 1996a, 1996b· Bennell & Segerstrom, 1998· Middleton, Ziderman, & Adams 1993· Neuman & Ziderman, 1991, 1999) και η διαχρονική συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σε σχέση με το κόστος της ΜΤΕΕ σε σύγκριση με το κόστος της ΜΓΕ σε συνάρτηση με τα οφέλη που προκύπτουν από τις δύο αυτές μορφές ΜΕ, αποτελούν σημαντικό πεδίο διερεύνησης και το έναυσμα της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής. Τόσο τα ατομικά όσο και τα κοινωνικά οφέλη της ΜΤΕΕ σε σχέση με εκείνα της ΜΓΕ αποτελούν ενδιαφέρον και σημαντικό ζήτημα το οποίο αξίζει να διερευνηθεί, έτσι ώστε τα ευρήματά του να αξιοποιηθούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ενδιαφέρον που παρατηρείται διεθνώς σε σχέση με το θέμα και η παράλληλη έλλειψη παρόμοιων ερευνών στα πλαίσια του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος και της αγοράς εργασίας επιβάλλει την επιστημονική διερεύνηση του θέματος με βάση τα Κυπριακά δεδομένα. Ενώ το θέμα της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης γενικά και της ανώτερης εκπαίδευσης ειδικά, έχει απασχολήσει ένα αριθμό ερευνητών στην Κύπρο (Demetriades & Psacharopoulos, 1987· Menon, 1997, 2008), η οικονομική απόδοση της ΜΤΕΕ σε σχέση με αυτή της ΜΓΕ δεν έχει δεόντως μελετηθεί. Τις τελευταίες δεκαετίες στα πλαίσια της προσπάθειας για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, εκφράζονται πολλές και διαφορετικές απόψεις σε σχέση με το θέμα, που όμως δεν τεκμηριώνονται επιστημονικά, βασίζονται σε προσωπικές αντιλήψεις και αυθαίρετες υποθέσεις ή (στις καλύτερες των περιπτώσεων) βασίζονται σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε άλλες χώρες με διαφορετικά χαρακτηριστικά και δεδομένα.

Χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση, σε πολλές περιπτώσεις, έχει επιχειρηθεί χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράδειγμα, αποτελεί η προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2003 με την επιτροπή των επτά ακαδημαϊκών η οποία διορίστηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο το Φθινόπωρο του ίδιου χρόνου. Οι όροι εντολής της επιτροπής ήταν η μελέτη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου και η υποβολή έκθεσης με προτάσεις για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της Κυπριακής εκπαίδευσης. Ακόμα και στην περίπτωση αυτή, ακολουθήθηκε η παραδοσιακή πρακτική με την εν λόγω επιτροπή να προχωρεί στην ετοιμασία της έκθεσης προβαίνοντας σε τοποθετήσεις που αφορούσαν το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβανομένης και της ΜΤΕΕ της Κύπρου, χωρίς την απαραίτητη έρευνα.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Κύπρου όμως όπως το μέγεθος της, το οικονομικό της μοντέλο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτισμός, εξ' ολοκλήρου χρηματοδότηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης από το κράτος, η διαφορετικότητα που παρατηρείται στη φιλοσοφία της ΜΤΕΕ η οποία, συγκρινόμενη με τη φιλοσοφία που παρατηρείται σε άλλες χώρες, χαρακτηρίζεται από ένα ανθρωποκεντρικό και πιο ακαδημαϊκό προσανατολισμό) προσδίδουν μοναδικότητα στην περίπτωση της Κύπρου. Για το λόγο αυτό, οι αποφάσεις για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορούν και δεν πρέπει να βασίζονται σε αποτελέσματα ερευνών που γίνονται σε άλλες χώρες. Αντίθετα, η εκπαιδευτική έρευνα με βάση την περίπτωση της Κύπρου μπορεί να αποτελέσει ιδανική μελέτη περίπτωσης με ευρήματα που θα μπορούσαν να προσφέρουν συγκρίσεις και να εμπλουτίσουν τη γνώση τόσο σε γενικά εκπαιδευτικά ζητήματα όσο και σε ζητήματα σε σχέση με τα οικονομικά οφέλη της ΜΕ. Έτσι λοιπόν, μέσα από τα ευρήματα της έρευνας

αυτής θα πρέπει να επανεξεταστεί η οικονομική εκπαιδευτική πολιτική και ευρύτερα η εκπαιδευτική πολιτική που έχει σχέση με την αναβάθμιση και ανάπτυξη τόσο της ΜΤΕΕ όσο και της ΜΓΕ αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Στόχοι της Μελέτης

Μέσα από την παρούσα διατριβή διερευνάται η επίδραση οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μετριοούνται/αξιολογούνται επίσης οι προσδοκίες των αποφοίτων του δεύτερου κύκλου δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Κύπρο με ή χωρίς επιπρόσθετα χρόνια σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γίνεται επίσης σύγκριση μεταξύ των προσδοκιών των αποφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Μέσα από τη σύγκριση αυτή διερευνάται ο βαθμός στον οποίο ισχύει η ΘΑΚ και κατά πόσο οι επιλογές των αποφοίτων, στην Κύπρο, γίνονται ορθολογικά. Ταυτόχρονα, γίνεται σύγκριση με τις τάσεις στα εισοδήματα τα οποία ισχύουν στην αγορά εργασίας έτσι ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι απόφοιτοι είναι ενημερωμένοι όσον αφορά τις πραγματικές απολαβές που προκύπτουν μέσα από τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Επίσης, μέσα από τις απόψεις των διαφόρων εμπλεκόμενων αξιολογείται η προσφορά της ΜΤΕΕ, τα προβλήματα που την αφορούν και ο ρόλος της κάτω από τις συνθήκες που δημιουργούνται με τη σημερινή οικονομική κρίση. Αναλυτικά, η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1^ο Ποια η επίδραση οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ισχύει η ΘΑΚ);
- 2^ο Διαφέρει η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ;
- 3^ο Ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- 4^ο Διαφέρουν τα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση;
- 5^ο Τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτουν με τα πραγματικά εισοδήματα στην αγορά εργασίας;
- 6^ο Πώς αξιολογείται σήμερα η ΜΤΕΕ της Κύπρου, από εμπλεκόμενους λειτουργούς, όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της;

Σημαντικότητα

Η σημαντικότητα της παρούσας διδακτορικής διατριβής εστιάζεται στη δυνατότητα που προσφέρει για επαλήθευση της ΘΑΚ μέσα από τη μέτρηση της επίδρασης των οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ξεχωριστά) για τη ΜΓΕ και τη ΜΤΕΕ. Επιπρόσθετα, διερευνούνται τα αναμενόμενα εισοδήματα (ρυθμοί απόδοσης και εισοδήματα ζώης) και γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των τελειόφοιτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Η παρούσα διατριβή συνεισφέρει στην επιστημονική γνώση μέσα από την πρωτοτυπία της να διαχωρίσει τους τελειόφοιτους ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, κάτι το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης της διάστασης της μορφής εκπαίδευσης σε σχέση με τη ΘΑΚ. Με τις συγκρίσεις που γίνονται μεταξύ των αναμενόμενων εισοδημάτων των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με ή χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση και με τα υποθετικά σενάρια που δίνονται από τους μαθητές/τριες διευρύνεται η δυνατότητα περαιτέρω μελέτης της ΘΑΚ.

Υπενθυμίζεται ότι η ΘΑΚ υποστηρίζει ότι συνειδητά ο άνθρωπος επενδύει στην εκπαίδευση του, έτσι ώστε να εφοδιαστεί με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες και να εξασφαλίσει υψηλότερα εισοδήματα αργότερα στη ζωή του (Becker, 1964, 1975· Becker & Chiswick, 1966· Mincer, 1958, 1962, 1974). Είναι βέβαια κατανοητό ότι ο κατάλογος των παραγόντων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των νέων δεν εξαντλείται στο ύψος των αναμενόμενων μελλοντικών εισοδημάτων, μόνο. Ως εκ τούτου διερευνούνται και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η σημασία της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, βασισμένης στην επιστημονική έρευνα και ανάλυση είναι ιδιαίτερα σημαντική Cedefop (2011). Αυτό δεν φαίνεται να γίνεται στην Κύπρο εδώ και δεκαετίες. Οι ανάγκες τόσο της οικονομίας όσο και των ίδιων των ατόμων μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα και η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται σύμφωνα με τις πολιτικές πεποιθήσεις, τα συνδικαλιστικά συμφέροντα και τα προσωπικά πιστεύω των ανθρώπων που ανάλογα με την εποχή βρίσκονται σε θέση να χαράξουν εκπαιδευτική πολιτική.

Για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ωστόσο, σύμφωνα με τη Cedefop (2011), είναι σημαντικό οι αποφάσεις σχετικά με τις δράσεις και τα μέτρα που παίρνονται να υποστηρίζονται επαρκώς από βάσιμα ερευνητικά στοιχεία που να δείχνουν τα οφέλη των διαφόρων εναλλακτικών λύσεων. Παράλληλα, η εξασφάλιση τεκμηριωμένων και επιστημονικών δεδομένων σε τοπικό/εθνικό επίπεδο είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη καινοτόμων και εύστοχων εκπαιδευτικών πολιτικών αφού τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικοοικονομικού γίνεσθαι των περισσότερων χωρών του κόσμου διαφέρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό μεταξύ τους.

Ο εμπλουτισμός της γνώσης, μέσα από τα πιο πάνω, προσφέρει τη δυνατότητα μέτρησης του βαθμού σημαντικότητας με τον οποίο αντικρίζονται τα μελλοντικά εισοδήματα από τους μαθητές/τριες στο δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, καθώς και πρόσθετοι παράγοντες οι οποίοι πιθανόν να επηρεάζουν τις επιλογές τους. Μέσα και από τη σύγκριση που γίνεται με τις τάσεις που επικρατούν στην αγορά εργασίας όσον αφορά τα πραγματικά εισοδήματα, προσφέρεται η δυνατότητα για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την προώθηση σύγχρονων κλάδων και ειδικοτήτων στη ΜΤΕΕ αλλά και μεταρρύθμισης του ενιαίου λυκείου έτσι που μέσα από τους κατάλληλους συνδυασμούς μαθημάτων να επιτυγχάνονται καλύτερα οι προσδοκίες των μαθητών/τριών τόσο για περαιτέρω σπουδές και ευκαιρίες εργοδότησης όσο και για υψηλότερα μελλοντικά εισοδήματα.

Μέσα από πιθανή τεκμηρίωση της ορθολογικότητας στις επιλογές των μαθητών/τριών στην Κύπρο, η υποχρέωση του συστήματος εκπαίδευσης για ολοκληρωμένο επαγγελματικό προσανατολισμό και προσφορά προγραμμάτων εκπαίδευσης τα οποία να καλύπτουν τις προσδοκίες, γίνεται ακόμα πιο έντονη. Γενικά, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να προσφέρουν στην προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με την αναβάθμιση και ανάπτυξη της ΜΤΕΕ και της ΜΓΕ τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, η θεωρητική συνεισφορά της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού συνεισφέρει στην επαλήθευση της ΘΑΚ, αλλά και στη μελέτη που αφορά τα αναμενόμενα μελλοντικά εισοδήματα των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών. Η έρευνα, σε παγκόσμιο επίπεδο, που αφορά τα αναμενόμενα μελλοντικά εισοδήματα και ο βαθμός στον οποίο αυτά επηρεάζουν τις αποφάσεις σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών/τριών είναι σχετικά περιορισμένη, με περιορισμένα διαθέσιμα στοιχεία. Τα περιορισμένα διαθέσιμα στοιχεία μπορούν να αποδοθούν σε δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι η δυσκολία στη διερεύνηση του αναμενόμενου κόστους και των εισοδημάτων από μαθητές/τριες οι οποίοι σκοπεύουν να μουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δεύτερος λόγος είναι η απροθυμία των οικονομολόγων να συλλέγουν δεδομένα που αφορούν ατομικές προσδοκίες εισοδημάτων. Ερευνητές πάντως (Botelho & Pinto, 2004· Dominitz & Manski 1996· Kodde, 1986· Wolter, 2000) υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό να αντληθούν σημαντικά στοιχεία από μαθητές/τριες σε σχέση με τα μελλοντικά εισοδήματα και ότι αυτά βρίσκονται πολύ κοντά στην πραγματικότητα.

Τα αποτελέσματα των ερευνών όμως που ασχολούνται με τα αναμενόμενα εισοδήματα και η σύγκριση τους με τις τάσεις, όσον αφορά τα εισοδήματα, που επικρατούν στην αγορά εργασίας συνεισφέρουν στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι απόφοιτοι είναι ενημερωμένοι στον τομέα αυτό. Οι αναλύσεις αυτές προσδίδουν πρόσθετη δυναμική στην προσπάθεια επαλήθευσης της ΘΑΚ. Τέλος, μέσα από τις απόψεις των διαφόρων εμπλεκομένων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Κύπρο, αξιολογείται η προσφορά της ΜΤΕΕ στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της και τις οικονομικές τους απολαβές. Στην Κύπρο εντοπίζεται το χαμηλότερο ποσοστό μαθητών που επιλέγουν ΜΤΕΕ (Eurydice, 2012) με διαφορά από τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Παρόλο ότι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σταθερή αύξηση στον αριθμό των μαθητών που επιλέγουν τη ΜΤΕΕ, το ποσοστό παραμένει πολύ χαμηλό (18% σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης ΜΤΕΕ, κατά τη σχολική χρονιά 2013 - 2014) σε σύγκριση με το ποσοστό των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών.

Περίληψη

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής παρουσιάζει το πρόβλημα με το οποίο καταπιάνεται και το οποίο αφορά τη συζήτηση γύρω από την επίδραση των οικονομικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές επιλογές και τα οικονομικά οφέλη της ΜΕ (ΜΤΕΕ και ΜΓΕ). Το κεφάλαιο συνεχίζει με την έλλειψη επιστημονικού υπόβαθρου σε σχέση με το θέμα, στην Κύπρο, κάτι το οποίο αποτελεί αρνητικό παράγοντα στην προσπάθεια για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιοποίηση ευρημάτων, όπως αυτών που η παρούσα διδακτορική διατριβή στοχεύει να προσφέρει, θα μπορούσε να βοηθήσει σε πιο εύστοχη και αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να αποτελεί συνήθη πρακτική στην ιστορία της Κυπριακής Εκπαίδευσης.

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει επίσης τους στόχους της έρευνας. Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειοφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα διερευνούνται οι διαφορές που αναπτύσσονται στις εισοδηματικές προσδοκίες των τελειοφοίτων μαθητών ΜΕ (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ) μέσα από τα μελλοντικά εισοδήματα του κύκλου ζωής και οι ρυθμοί απόδοσης της κάθε μορφής εκπαίδευσης όταν αυτή συνδυάζεται με τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, γίνεται αναφορά στη θεωρητική συνεισφορά της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής αναλύοντας τις βασικές αρχές και τα ζητήματα της ΘΑΚ που σχετίζονται με την εφαρμογή της θεωρίας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά στη βιβλιογραφία που αφορά την επένδυση στην Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση και ο ρυθμός απόδοσής της σε σχέση με τη Γενική εκπαίδευση.

Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου καταπιάνεται με την ανάπτυξη της ΘΑΚ και με τις κύριες πτυχές της. Ασχολείται με τη σχέση μεταξύ εισοδημάτων και εκπαίδευσης όπως και την επίδραση άλλων επιπρόσθετων παραγόντων στα εισοδήματα. Εξετάζει επίσης τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας.

Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου ασχολείται με τη θεωρία και την πράξη του ρυθμού απόδοσης στην εκπαίδευση, περιγράφοντας τις μεθόδους υπολογισμού πραγματικού και αναμενόμενου ρυθμού απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα εξετάζονται άλλα σχετικά θέματα και κριτικές έναντι της ΘΑΚ.

Το τρίτο μέρος του κεφαλαίου καταπιάνεται με το θέμα της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης αναλύοντας τα αποτελέσματα μελετών που ασχοληθήκαν με το ρυθμό απόδοσης της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με το ρυθμό απόδοσης της Γενικής εκπαίδευσης. Ασχολείται επίσης με τη ΜΤΕΕ της Κύπρου.

Ιστορική Εξέλιξη και Δημιουργία της ΘΑΚ

Ταξιδεύοντας πίσω στο χρόνο, μπορεί κανείς να διακρίνει ότι το υπόβαθρο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου αρχίζει από πολύ παλιά με την προσπάθεια του ανθρώπου να προσδώσει χρηματική αξία στον άνθρωπο. Από τους δούλους της αρχαιότητας μέχρι τα παζάρια των σκλάβων στην Αμερική κατά το 19^ο αιώνα, μέχρι την προσπάθεια υπολογισμού της ανθρώπινης ζωής που χανόταν στον πόλεμο, η ζωή έμπαινε ως εμπόρευμα στη ζυγαριά για μέτρηση της αξίας της.

Σύμφωνα με τον Kiker (1966), μια από τις πρώτες προσπάθειες για υπολογισμό της χρηματικής αξίας του ανθρώπου έγινε το 17^ο αιώνα από τον Άγγλο γιατρό και οικονομολόγο Sir William Petty (1623 –1687) ο οποίος συνήθιζε να λέει ότι η εργασία είναι ο πατέρας και η ενεργός αρχή του πλούτου, ενώ η γη η μητέρα του. Ο Petty είχε ορίσει χρηματική αξία για τους εργάτες. Στη συνέχεια, χρησιμοποίησε την ιδέα του ανθρώπινου κεφαλαίου για να δείξει το οικονομικό αποτέλεσμα της μετανάστευσης, το κόστος της ζωής που χάνεται στον πόλεμο και άλλα. Ο Petty, υπολόγισε την χρηματική αξία του συσσωρευμένου ανθρώπινου κεφαλαίου κεφαλαιοποιώντας το μισθό των

εργαζομένων. Η μεθοδολογία του Petty, δεν έλαβε υπόψη το κόστος επιβίωσης των εργαζομένων πριν την κεφαλαιοποίηση. Εν τούτοις, ο Petty έκανε την αρχή για τον υπολογισμό της χρηματικής αξίας του ανθρώπου με βάση τα εισοδήματά του.

Η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου φάνηκε να συγκεκριμενοποιείται κατά το 18^ο αιώνα όταν ο Adam Smith το 1776, στο βιβλίο του *ο Πλούτος των Εθνών* ανέφερε ότι η εκπαίδευση στοιχίζει στον εργαζόμενο ένα ποσό χρημάτων, το οποίο ανταποδίδεται εντός ορισμένου χρονικού διαστήματος με κέρδος, δεδομένου του γεγονότος ότι ο ειδικευμένος και καταρτισμένος εργάτης είναι πιο παραγωγικός από τον ανειδίκευτο και συνεπώς αμείβεται περισσότερο (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Μάλιστα ο Adam Smith προχώρησε στη σύγκριση του εκπαιδευμένου ανθρώπου με μια ακριβή μηχανή η οποία θα πρέπει να αποσβέσει το κόστος της (Smith, 2000). Σύμφωνα με τον Blaug (1970), αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ενώ είχε διατυπωθεί από τον Adam Smith η άποψη σε σχέση με το ανθρώπινο κεφάλαιο τόσο νωρίς, δεν υπήρξε συνέχεια κατά τα επόμενα χρόνια. Αυτό σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα οφείλεται στο γεγονός ότι στο βιβλίο του Βρετανού οικονομολόγου Alfred Marshall «*Principles of Economics*» η άποψη του Adam Smith είχε απορριφθεί.

Σύμφωνα με τον Kiker (1966) μια επιστημονική προσέγγιση για τον υπολογισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου έγινε το 19^ο αιώνα από τον επίσης Βρετανό William Farr το 1853. Ο Farr υποστήριξε ότι η χρηματική αξία του ανθρώπου βασίζεται στα εισοδήματά του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Farr η αξία των μελλοντικών καθαρών αποδοχών του ατόμου, τις οποίες καθόρισε ως κέρδη πλην το κόστος ζωής, αντιπροσώπευαν πλούτο που θα έπρεπε να φορολογείται όπως ακριβώς το φυσικό κεφάλαιο.

Από την εποχή του Petty μέχρι σήμερα, οι οικονομολόγοι έχουν περιλάβει τον άνθρωπο και/ή τις ικανότητες και δεξιότητες του ως κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον Kiker (1966), οι Adam Smith, Jean-Baptiste Say και Friedrich List θεώρησαν τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ανθρώπου ως ανθρώπινο κεφάλαιο ενώ οι Johann Heinrich von Thünen, Nassau William Senior, Leon Walras, Alfred Marshall και Irvin Fisher θεώρησαν ως ανθρώπινο κεφάλαιο τον ίδιο τον άνθρωπο (Kiker, 1966).

Μερικοί οικονομολόγοι (Dublin & Lotka, 1930· Wittstein, 1867) προσπάθησαν να υπολογίσουν την αξία του ανθρώπινου κεφαλαίου τόσο σε μικροοικονομικό όσο και μακροοικονομικό επίπεδο, για να αξιοποιήσουν τους υπολογισμούς τους για συγκεκριμένους σκοπούς όπως για παράδειγμα να υπολογίσουν τις συνολικές οικονομικές ζημιές από ένα πόλεμο. Άλλοι απλώς στον ορισμό τους για το κεφάλαιο περιέλαβαν τον άνθρωπο ή τις ικανότητες και δεξιότητες του και αναγνώρισαν τη σημασία της επένδυσης στον άνθρωπο ως μέσο για αύξηση της παραγωγικότητας (Kiker, 1966).

Οι περισσότεροι από τους οικονομολόγους αυτούς (Dublin & Lotka 1930· Engel, 1883· Farr, 1853· Wittstein, 1867) θεώρησαν ότι ο άνθρωπος έπρεπε να περιλαμβάνεται στο θέμα του ανθρώπινου κεφαλαίου για τους πιο κάτω λόγους:

- Το κόστος της ανατροφής και της εκπαίδευσης ενός ανθρώπου είναι πραγματικό κόστος
- Το προϊόν της εργασίας του προσθέτει στον εθνικό πλούτο
- Το ποσόν που ξοδεύεται σε ένα άνθρωπο αυξάνει το προϊόν της εργασίας του και παράλληλα τον εθνικό πλούτο.

Σε γενικές γραμμές, η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου είχε γίνει αποδεκτή από πολλούς οικονομολόγους και άλλους πολύ πιο πριν από το 1960. Πάντως σύμφωνα με τον Blaug (1970), η πιο διαδεδομένη άποψη μεταξύ των οικονομολόγων ήταν αυτή που θεωρούσε την εκπαίδευση ως καταναλωτικό αγαθό παρά ως επένδυση. Ειδικά η μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση εθεωρείτο ως καταναλωτικό αγαθό το οποίο καθοριζόταν από παράγοντες όπως η προσωπική προτίμηση, το κοινωνικό υπόβαθρο και το απαιτούμενο κόστος της εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες δεν είχαν τις απαιτούμενες πληροφορίες έτσι ώστε να λάβουν υπόψη τις προοπτικές των μελλοντικών τους εισοδημάτων (Blaug, 1976).

Έτσι, η ΘΑΚ αρχίζει να δημιουργείται γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1950, ακολουθώντας την εξέλιξη της οικονομικής σκέψης που προήλθε από την αποδοχή του νεοκλασικού υποδείγματος οικονομικής ανάπτυξης (Solow, 1956), όπου η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου διατυπώθηκε μέσα από την ανάγκη για ερμηνεία της ύπαρξης του μη-εξηγήσιμου υπόλοιπου (residual) της οικονομικής ανάπτυξης. Οι Schultz (1959) και Mincer (1958) είναι οι πρωτοπόροι στην εξήγηση του ρόλου που διαδραματίζει η γνώση και οι ικανότητες του ανθρώπου στην αύξηση της παραγωγικότητας και στον προσδιορισμό του ρόλου της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο στη διαμόρφωση των ατομικών εισοδημάτων.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι Schultz, Becker και Mincer άρχισαν να χρησιμοποιούν την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου για να ερμηνεύσουν το ρόλο της εκπαίδευσης και της εξειδικευμένης γνώσης στην προαγωγή της ευημερίας και της οικονομικής ανάπτυξης. Ο Schultz (1961) παρουσίασε τις βασικές θεωρητικές αρχές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη θεωρία του φυσικού κεφαλαίου. Το 1963 ο Schultz, έστρεψε την προσοχή σε μεγαλύτερο ακόμα βαθμό προς το ανθρώπινο κεφάλαιο, ενώ ένα χρόνο μετά, ο Becker ολοκλήρωσε το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Λίγο νωρίτερα, με το τέλος της δεκαετίας του 1950, ο Mincer προώθησε την ανάπτυξη της έρευνας για το

ανθρώπινο κεφάλαιο σε μια διαφορετική όμως διάσταση - την τεκμηρίωση και τη μέτρηση του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ο Walsh (1968), μετά από μελέτη η οποία είχε στόχο να προσδιορίσει κατά πόσο τα χρήματα που δαπανούνται για την εκπαίδευση ήταν όντως επένδυση όπως είναι η επένδυση σε φυσικό κεφάλαιο, κατέληξε ότι η αξία της επένδυσης στην εκπαίδευση ξεπερνά το κόστος της σε όλες τις περιπτώσεις μετά το επίπεδο του γυμνασίου. Ταυτόχρονα ο Walsh (1968) υποστήριξε ότι τυχόν αυξημένα εισοδήματα μπορεί να προέρχονται και από άλλους παράγοντες εκτός από την εκπαίδευση. Ως ο πιο σημαντικός από τους παράγοντες αυτούς θεωρήθηκε η ικανότητα του κάθε ατόμου, αν και η μελέτη δεν ήταν σε θέση να εξετάσει το βαθμό στον οποίο η ικανότητα επηρέαζε τις διαφορές στα εισοδήματα.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει εξελιχθεί σε μια παγκοσμίως αποδεκτή θεωρία τόσο στην οικονομική επιστήμη όσο και σε άλλες κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι πολυδιάστατος και επηρεάζει τόσο την κοινωνική αποτελεσματικότητα όσο και το ατομικό επίπεδο αμοιβών αλλά και της προσωπικής ευημερίας γενικότερα.

Η βασική υπόθεση στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η ορθολογικότητα (rationality), γίνεται δηλαδή η υπόθεση ότι η απόφαση για επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο επηρεάζεται από το κόστος και τα οφέλη της επένδυσης. Με άλλα λόγια, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποδέχεται την άποψη ότι συνειδητά και ορθολογικά ο άνθρωπος επενδύει στην εκπαίδευση έτσι ώστε να αποκτήσει πλεονέκτημα και να εξασφαλίσει υψηλότερα εισοδήματα αργότερα στη ζωή του (Becker, 1964, 1975· Becker & Chiswick, 1966· Blaug, 1976· Mincer, 1958, 1962, 1974) αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό το χρόνο του όσο και τους διαθέσιμους οικονομικούς του πόρους (Becker, 1975).

Εννοείται βέβαια ότι διαφορετικά προγράμματα εκπαίδευσης (διαφορετικό επίπεδο ή/και διαφορετική μορφή), μπορεί να επιφέρουν διαφορετικού επιπέδου οφέλη. Μπορεί για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης να επιφέρει χαμηλότερα οικονομικά οφέλη αλλά υψηλότερα κοινωνικά ή άλλα οφέλη όπως πιο σίγουρη και συνεχή εργοδότηση, καλύτερες συνθήκες εργασίας ή/και αντίθετα. Έτσι, σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1981, 1985, 1994) τα άτομα ενεργώντας με ρεαλισμό και ορθολογισμό, τις περισσότερες φορές, επενδύουν σε εκείνα τα «επενδυτικά» εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα τους επιφέρουν την πιο υψηλή απόδοση. Καλύτερα δηλαδή εισοδήματα, ευκαιρίες εργοδότησης, επαγγελματικό γόητρο και ταυτόχρονα καλύτερη κοινωνική υπόσταση. Όλα αυτά έχουν προσδώσει στην εκπαίδευση, το στοιχείο της επένδυσης στο

ανθρώπινο κεφάλαιο και ο ρυθμός απόδοσης του σχολείου έχει χρησιμοποιηθεί για να καταγράψει τη ζήτηση όσον αφορά την εκπαίδευση στον δυτικό κόσμο. Η τάση των μαθητών να συνεχίζουν στο επόμενο πιο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ρυθμό απόδοσης του συγκεκριμένου επιπέδου εκπαίδευσης (Becker, 1975). Με άλλα λόγια οι άνθρωποι, ακολουθώντας ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, οποιουδήποτε επιπέδου και μορφής, δαπανούν χρόνο και χρήμα για τον εαυτό τους, όχι μόνο για απλή ικανοποίηση αλλά και για μελλοντικά χρηματικά και μη χρηματικά οφέλη (Blaug, 1992). Τα οφέλη αυτά παρόλο ότι πιθανόν να προέρχονται από ατομικές δαπάνες μπορεί να είναι κοινωνικά αλλά και ατομικά. Στην πραγματικότητα τα κοινωνικά και ατομικά οφέλη, τις περισσότερες φορές συνυπάρχουν, κάτι που αποτελεί σοβαρό κίνητρο προς τον άνθρωπο και την κοινωνία έτσι ώστε να επενδύουν στην εκπαίδευση.

Η Σχέση Ανθρώπινου και Κοινωνικού Κεφαλαίου

Για το κοινωνικό κεφάλαιο έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, όπως ο ορισμός του Bourdieu (1986) που αντικρίζει το κοινωνικό κεφάλαιο ως ένα σύνολο των πραγματικών και δυνητικών πόρων που συνδέονται με την ιδιότητα του ατόμου ως μέλους σε μια ομάδα ή ο ορισμός του Coleman (1988) που το αντικρίζει ως ένα απόθεμα εμπιστοσύνης και συναισθηματικής προσκόλλησης στα πλαίσια μια συγκεκριμένης ομάδας. Ο Stiglitz (1999) από την άλλη, το θεωρεί ως σιωπηρή γνώση, ένα είδος δικτύωσης και ως οργανωτικό κεφάλαιο. Τέλος, από τον Putnam (1995), το κοινωνικό κεφάλαιο αντικρίζεται ως τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής οργάνωσης, οι κανόνες και η κοινωνική πίστη που διευκολύνει τον συντονισμό και τη συνεργασία προς αμοιβαίο όφελος.

Παρόλο ότι οι ορισμοί που δόθηκαν από τους Bourdieu (1986), Coleman (1988), Stiglitz (1999) και Putnam (1995) διαφέρουν αναφορικά με τη θεματική τους βάση και την έμφαση, εν τούτοις παρουσιάζουν κοινές πτυχές που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις όπως τους κοινωνικούς κανόνες, τις αξίες, την κοινωνική δικτύωση και το ρόλο που διαδραματίζουν στην κοινωνική συνοχή. Πρόσθετα, προκύπτει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο σχετίζεται με το αίσθημα της εμπιστοσύνης, την αμοιβαιότητα και τους κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς που διευκολύνουν τη συνεργασία και τη συλλογική δράση των ανθρώπων, με στόχο το γενικό συμφέρον. Ως εκ τούτου, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ως πόρος που έχει την πηγή του στη συλλογική δράση και μπορεί να έχει αποτελέσματα τόσο σε οικονομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο.

Όσον αφορά τη σχέση του κοινωνικού κεφαλαίου με το φυσικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο, ο Coleman (1988) αναφέρει ότι όπως μέσα από την αξιοποίηση του φυσικού κεφαλαίου και την επεξεργασία των υλικών δημιουργούνται προϊόντα και όπως στη

θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από την «επεξεργασία» του ανθρώπου δημιουργούνται δεξιότητες και ικανότητες που τον κάνουν να ενεργεί διαφορετικά, έτσι και το κοινωνικό κεφάλαιο δημιουργείται μέσα από τις αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Ακριβώς όπως το φυσικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο διευκολύνουν την παραγωγική δραστηριότητα, το κοινωνικό κεφάλαιο κάνει το ίδιο. Για παράδειγμα, μια ομάδα μέσα στα πλαίσια της οποίας υπάρχει αξιοπιστία και εμπιστοσύνη είναι σε θέση να επιτύχει πολύ περισσότερα από ότι μια συγκρίσιμη ομάδα χωρίς αξιοπιστία και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της. Ο Schuller (2000) υποστηρίζει ότι τα άτομα και το ανθρώπινο κεφάλαιο τους δεν υπάρχουν σε απομόνωση αλλά ότι αντίθετα, η αξία των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων εξαρτάται από το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο μέσα από το οποίο είναι ενσωματωμένα.

Η σημασία των κοινωνικών και θεσμικών πόρων για την εξασφάλιση της οικονομικής μεγέθυνσης και ανάπτυξης τονίστηκε τη δεκαετία του 1990. Αναγνωρίστηκε ότι υπάρχουν διάφορα εμπόδια στην οικονομική μεγέθυνση και την ανάπτυξη, όπως οι πολιτιστικές διαφορές, το κόστος των συναλλαγών, η αναποτελεσματική κυβερνητική πολιτική, το αδύναμο νομικό πλαίσιο των επιχειρήσεων, οι ατέλειες της αγοράς κεφαλαίων, και άλλα (Yeager, 1999). Πολλά από τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, να ξεπεραστούν με τη βοήθεια του κοινωνικού κεφαλαίου. Στην περίπτωση αυτή το κοινωνικό κεφάλαιο αντικρίζεται ως ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δραστηριοτήτων και συνδέσεων μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, μαζί με κοινούς κανόνες και αξίες που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δράσουν από κοινού πιο αποτελεσματικά για την επίτευξη των κοινών στόχων (Putnam, 1993· OECD, 2001).

Για την εξέταση της κοινής επίδρασης του ανθρώπινου και του κοινωνικού κεφαλαίου στην παραγωγικότητα, θα πρέπει να διευκρινιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών. Αν και συνδέονται στενά, κάνοντας τη διάκριση μεταξύ τους κάπως δύσκολη, η κρίσιμη διαφορά μεταξύ ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου είναι ότι η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης σε ένα άτομο μπορεί να επιτευχθεί, ανεξάρτητα από το τι συμβαίνει σε άλλα άτομα. Το κοινωνικό κεφάλαιο όμως μπορεί να αποκτηθεί μόνο από μια ομάδα ανθρώπων και απαιτεί μια μορφή συνεργασίας μεταξύ τους (Grootaert, 1998).

Όσον αφορά την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου, αυτή εστιάζεται κυρίως στην αύξηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. Ο Coleman (1988) υποστηρίζει ότι η δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου για το παιδί εξαρτάται από το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, το ανθρώπινο κεφάλαιο των γονιών και το κοινωνικό κεφάλαιο που αφορά την σχέση μεταξύ γονιών και παιδιού, το

οποίο επιτρέπει την αξιοποίηση του οικονομικού και ανθρώπινου κεφαλαίου των γονιών. Οι Teachman, Paasch, και Carver, (1997) βρήκαν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο όταν συνδυάζεται με το ανθρώπινο και το οικονομικό κεφάλαιο, παράγει καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, αφού το κοινωνικό κεφάλαιο κάνει τις άλλες μορφές κεφαλαίου πιο παραγωγικές. Επιπρόσθετα, τα επιτεύγματα ενός ατόμου μπορούν να είναι υψηλότερα, αν το άτομο ανταγωνίζεται και συνεργάζεται με άλλους μέσα από διαφορετικά δίκτυα και συστήματα κοινών αξιών. Επιπλέον, αν και το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να περιλαμβάνει τόσο κοινωνικές όσο και τεχνικές δεξιότητες, η ποσότητα και η οικονομική απόδοση σε αυτές τις ικανότητες εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτές οι ανθρώπινες δεξιότητες που χτίστηκαν, εφαρμόζονται και ανταμείβονται (Schuller, 2000). Από την άποψη αυτή, το κοινωνικό κεφάλαιο θα πρέπει να θεωρείται ως συμπλήρωμα που ενισχύει την επίδραση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την οικονομική ευημερία.

Σύνδεση μεταξύ Εισοδημάτων και Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Δεδουσόπουλο (1993), η εκπαίδευση θεωρείται ότι επιτρέπει τη μείωση των εισοδηματικών ανισοτήτων, βοηθά στην αντιμετώπιση της ανεργίας και ιδιαίτερα της διαρθρωτικής ανεργίας, αποτελεί προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη του ανθρώπου αλλά την ίδια στιγμή συμβάλλει και στην κοινωνική του ανάπτυξη.

Ακόμα και αν η εκπαίδευση αντιμετωπιστεί ως καταναλωτικό αγαθό, όπως την κατανάλωση φαγητού, ρουχισμού ή άλλων απαραίτητων για τη ζωή προϊόντων, δεν μπορεί να διαχωριστεί από την επενδυτική διάσταση αφού εμπεριέχει ως κύριο συστατικό τη διάρκεια, που είναι μεγαλύτερη και από τα πιο διαρκή καταναλωτικά αγαθά και συντροφεύει τον άνθρωπο για μια ολόκληρη ζωή, κάτι το οποίο καθιστά την εκπαίδευση, άμεσα ή έμμεσα, επένδυση.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στα ατομικά οφέλη από την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη σχέση ατομικών εισοδημάτων και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Blaug (1972), η θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδημάτων, αποτελεί ένα από τα πιο εντυπωσιακά ευρήματα της σύγχρονης κοινωνικής επιστήμης και τυγχάνει ευρείας αποδοχής. Η θετική αυτή σχέση εντοπίστηκε από πολύ παλιά αφού όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο Adam Smith υποστήριξε ότι ένας εκπαιδευμένος εργάτης μοιάζει με μια ακριβή μηχανή. Μέσα από την αντίληψη αυτή ο εργοδότης αξιοποιεί τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει ο εργαζόμενος. Όσο πιο υψηλό το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτει ο εργαζόμενος, τόσο πιο υψηλό θα είναι και το «ενοίκιο» για αυτές (Smith, 2000).

Η σύνδεση εισοδημάτων και εκπαίδευσης συνέχισε και συνεχίζει να απασχολεί πολλούς ερευνητές. Η Woodhall (2001) μάλιστα, υποστηρίζει ότι το όφελος από την επένδυση στην εκπαίδευση μπορεί να μετρηθεί και να εφαρμοστεί η ανάλυση κόστους και οφέλους στην προσπάθεια για λήψη αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικές δαπάνες. Μάλιστα η ίδια ερευνήτρια υποστηρίζει ότι αυτό μπορεί να γίνει κατορθωτό με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιούνται ρυθμοί απόδοσης για την ανάλυση της κερδοφορίας της επένδυσης στο συμβατικό φυσικό κεφάλαιο. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, συνοψίζεται από τον Little (2003), ο οποίος αναφέρει ότι οι δεξιότητες που αποκτούν οι άνθρωποι είναι μια μορφή κεφαλαίου, ότι αυτές έχουν αποκτηθεί μέσω σκόπιμης επένδυσης στην εκπαίδευση, ότι οι δεξιότητες είναι οι ικανότητες που συμβάλλουν στην οικονομική παραγωγή και ότι τα υψηλότερα εισοδήματα στην αγορά εργασίας είναι τα μέσα με τα οποία ανταμείβεται η παραγωγικότητα ενός ατόμου. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του Easterlin (1981) ότι πρώτα ανήλθε το εκπαιδευτικό επίπεδο και μετά το εισόδημα.

Το ύψος των εισοδημάτων όταν αφαιρεθεί το κόστος εκπαίδευσης. Ένα ερώτημα που τίθεται έχει σχέση με το κόστος της εκπαίδευσης το οποίο μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις φτάνει σε πολύ υψηλά επίπεδα. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία. Ο χρόνος για την εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα απώλειας εισοδημάτων από μια πιθανή εργασία. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τους Harmon, Oosterbeek, και Walker (2004), εκατοντάδες προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση αυξάνει τα εισοδήματα ενός ατόμου ακόμα και μετά την αφαίρεση των άμεσων και έμμεσων δαπανών απόκτησης της εκπαίδευσής του. Οι Psacharopoulos και Patrinos (2004) καταλήγουν ότι η επένδυση στην εκπαίδευση συμπεριφέρεται λίγο ή πολύ με παρόμοιο τρόπο όπως οι επενδύσεις σε φυσικό κεφάλαιο. Στις προηγμένες δε, βιομηχανικές χώρες, οι αποδόσεις σε ανθρώπινο και φυσικό κεφάλαιο τείνουν να εξομοιωθούν. Οι Heinrich και Hildebrand (2005) θεωρούν ότι δεν μπορεί πλέον να αμφισβητηθεί ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση επηρεάζουν δυναμικά την ικανότητα των ατόμων να διεκδικήσουν υψηλότερους μισθούς.

Στην ευρεία και αδιαμφισβήτητη θετική σχέση εκπαίδευσης και εισοδημάτων υπεισέρχονται πληθώρα άλλων ζητημάτων τα οποία θα πρέπει κάποιος να μελετήσει έτσι ώστε να αποκτήσει σφαιρική εικόνα για τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και τη σύνδεση εισοδημάτων και εκπαίδευσης.

Ικανότητα, εκπαίδευση και εισοδήματα. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, πρόσθετος παράγοντας που πιθανόν να επηρεάζει τα εισοδήματα, εκτός από την

εκπαίδευση είναι η ικανότητα. Η ικανότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα, παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το φύλο, η μόρφωση των γονιών και άλλα. Σύμφωνα με τον Walsh (1935), για να απομονώσει κάποιος την επίδραση της εκπαίδευσης στις διάφορες ομάδες απαιτείται η εξάλειψη όλων των άλλων επιδράσεων. Μόνο έτσι θα μπορούν να εξαχθούν ικανοποιητικά συμπεράσματα σε σχέση με την οικονομική αξία της εκπαίδευσης.

Ο Denison (1962,1968) υποστήριξε ότι το 60-70% των διαφορών στις ακαθάριστες αποδοχές μεταξύ μέσης εκπαίδευσης και ανώτερης εκπαίδευσης οφείλεται στην ανώτερη εκπαίδευση, ενώ το υπόλοιπο σε άλλους παράγοντες. Η ρύθμιση του Denison, με σταθερό συντελεστή, έγινε γνωστή ως διόρθωση για την ικανότητα (ability adjustment). Ο Psacharopoulos (1975) μετά από μελέτη του σε διάφορες χώρες ανέφερε ότι ο ρυθμός που αναφέρεται από τον Denison (1962,1968) πιθανόν να είναι ακόμα μεγαλύτερος, ενώ ο Hause (1972) υποστήριξε ότι ο ρυθμός μειώνεται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι Solmon και Fagnano (1995) πιστεύουν ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει πλέον επικυρωθεί με το σκεπτικό ότι όταν όλα τα άλλα είναι ίσα, άτομα με περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση φαίνεται να κερδίζουν περισσότερα.

Όσον αφορά τις γνωστικές ικανότητες, οι μελέτες που ακολούθησαν μας δίνουν αντικρουόμενα συμπεράσματα. Από τη μια υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μελετών που καταλήγουν ότι οι γνωστικές ικανότητες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα εισοδήματα όπως οι Bronars και Oettinger (2006), Cameron και Heckman (1993) και Green και Riddell (2003). Από την άλλη, υπάρχουν και πολλές μελέτες που υποδηλώνουν ότι οι γνωστικές ικανότητες δεν επηρεάζουν τα εισοδήματα σε μεγάλο βαθμό (Bound, Griliches, & Hall, 1986· Murnane, Willett, & Levy, 1995) και ότι οι γνωστικές ικανότητες αποτελούν ένα φτωχό μέσο πρόβλεψης των εισοδημάτων σε σύγκριση με την εκπαίδευση, το οικογενειακό υπόβαθρο και το περιβάλλον (Cawley, Heckman, & Vytlacil, 2001· Zax & Rees, 2002). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Castex και Dechter (2013), οι αποδόσεις των γνωστικών δεξιοτήτων είχαν μειωθεί κατά 30% - 60% τόσο για τους άνδρες όσο και τις γυναίκες μεταξύ του 1980 και του 2000, ενώ οι αποδόσεις της τυπικής εκπαίδευσης είχαν αυξηθεί. Σύμφωνα με την έρευνα, η συνολική μείωση των αποδόσεων στις γνωστικές δεξιότητες μπορεί να αποδοθεί στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον εργασίας και στην υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών.

Επιπρόσθετα με την ικανότητα, οι Taubman και Wales (1973) έχουν βρει ότι οι μεταβλητές όπως το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, και η κατάσταση της υγείας του ατόμου αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα εισοδήματα. Επίσης

έχουν βρει ότι η ποιότητα του σχολείου ευθύνεται σε κάποιο βαθμό για τις διαφορές στα εισοδήματα. Βέβαια, όπως και οι ίδιοι παραδέχονται, η μεταβλητή της ποιότητας του σχολείου πιθανόν να συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου. Σύμφωνα με την Gensowski (2013), τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου επηρεάζουν την ικανότητά του για εισδοχή σε πιο ποιοτικά σχολεία και έτσι αποτελούν έμμεση επίδραση στα εισοδήματα.

Πάντως σύμφωνα με τον Griliches (1977), σε κάθε περίπτωση, ακόμα και όταν δύο άτομα είναι πανομοιότυπα, τα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση τείνουν να αμείβονται περισσότερο. Η θετική σχέση μεταξύ εισοδημάτων και εκπαίδευσης παραμένει ακόμα και όταν κάποιος σταθεροποιήσει παράγοντες όπως ο δείκτης νοημοσύνης, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο οικογένειας και η εργασιακή εμπειρία. Παραμένει ακόμα και στις περιπτώσεις μεταξύ αδελφιών, πανομοιότυπων διδύμων ή σε ομάδες συγγενών. Στις περιπτώσεις αυτές τα άτομα έχουν παρόμοιο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και γενετική ομοιότητα, επιτρέποντας τον καλύτερο έλεγχο των επιδράσεων εκπαίδευσης και ικανότητας.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει χρησιμοποιήσει δεδομένα από αδέρφια ή ζυγωματικά δίδυμα έτσι ώστε να ελέγξουν ένα μεγάλο μέρος των χαρακτηριστικών της οικογένειας ή τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Ακόμα και σε αυτές τις μελέτες φαίνεται ξεκάθαρα η θετική επίδραση της εκπαίδευσης στα εισοδήματα (Arias, Hallock & Sosa-Escudero, 2001· Ashenfelter & Krueger, 1994· Bronars & Oettinger, 2006).

Οι Harmon et al. (2003) προσθέτουν ότι ακόμη και μετά τη σχετική προσαρμογή για το γεγονός ότι τα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση έχουν συνήθως και υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης, έχουν καλύτερα μορφωμένους γονείς και άλλα μη παρατηρούμενα πλεονεκτήματα, έχει διαφανεί ότι η εκπαίδευση αυξάνει το εισόδημα ενός ατόμου.

Διαφοροποιήσεις στα εισοδήματα κατά τον κύκλο ζωής. Σύμφωνα με τον Becker (1993), τα εισοδήματα διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής κάθε ατόμου ανάλογα με το τυπικό προφίλ των «εισοδημάτων ζωής». Το προφίλ αυτό υποδεικνύει ότι συνήθως τα εισοδήματα είναι χαμηλά μέχρι το 21^ο έτος ηλικίας. Στη συνέχεια μεταξύ 25^{ου} και 26^{ου} έτους αυξάνονται με υψηλό ρυθμό λόγω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Αφού η ανάπτυξη σταθεροποιηθεί, αρχίζουν να αυξάνονται πιο αργά μέχρι την ηλικία των 45 μέχρι την ηλικία των 54 όπου τα εισοδήματα σταθεροποιούνται μέχρι την ηλικία των 60 με 65 όπου λόγω της συνταξιοδότησης αρχίζουν να μειώνονται. Το ύψος των εισοδημάτων κατά τη διάρκεια

της ζωής διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Όσο το επίπεδο εκπαίδευσης μετακινείται προς τα πάνω, τόσο τα εισοδήματα αυξάνονται.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα της Woodhall (1987) η οποία όμως σχολιάζει ότι τα ευρήματα θα ήταν πιο αξιόπιστα εάν η μελέτη αποδοχών βασιζόταν σε ολόκληρη τη ζωή των εργαζομένων αντί να γίνεται μελέτη των αποδοχών ενός συγκεκριμένου σημείου από τη ζωή τους. Οι Haider και Solon (2006) αποδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ των σημερινών εισοδημάτων και των εισοδημάτων ολόκληρης της ζωής μεταβάλλεται συστηματικά κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής. Δείχνουν επίσης ότι τα μοντέλα παλινδρόμησης, τα οποία χρησιμοποιούν τα τρέχοντα εισοδήματα ως δείκτες για τα εισοδήματα ολόκληρης της ζωής, παράγουν αντιφατικές εκτιμήσεις.

Μια άλλη παράμετρος είναι ο βαθμός στο οποίο επιδρούν κάποιοι παράγοντες στο ύψος των εισοδημάτων σε ένα συγκεκριμένο σημείο της ζωής του ατόμου. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Gensowski (2013) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου επηρεάζουν άμεσα τα επίπεδα των εισοδημάτων, ειδικά στα αρχικά στάδια της εργασιακής ζωής.

Απόδοση της εκπαίδευσης ανάλογα με τη χώρα ή την περιοχή. Μια άλλη παράμετρος η οποία επηρεάζει την απόδοση της εκπαίδευσης ως προς τα εισοδήματα είναι η περιοχή ή η χώρα που το άτομο χρησιμοποιεί ως βάση για εργασία. Είναι αναμενόμενο οι αποδόσεις της εκπαίδευσης να διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή λόγω της διαφοροποίησης συγκεκριμένων παραγόντων, όπως οι δυνατότητες της οικονομίας, το μέγεθος και η δομή της αγοράς εργασίας, τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού, το επίπεδο της τεχνολογίας καθώς και η πρόσβαση σε κατάλληλες υποδομές. Με άλλα λόγια, οι εργαζόμενοι με παρόμοιες θέσεις εργασίας και εκπαιδευτικό επίπεδο μπορεί να έχουν διαφορετικά εισοδήματα λόγω των διαφορετικών τοπικών χαρακτηριστικών (Asplund & Pereira, 1999· Black, Kolesnikova, & Taylor 2009· Farber & Newman, 1987· Hanushek, 1973). Είναι δεδομένο ότι η ζήτηση ανθρώπινου δυναμικού σε ποσότητα, ποιότητα και χαρακτηριστικά διαφοροποιείται τοπικά, την ίδια στιγμή που το μέγεθος της προσφοράς, η ποιότητα και το σύνολο των χαρακτηριστικών του ανθρώπινου δυναμικού σε διαφορετικές περιοχές μπορεί επίσης να διαφέρει (Farber & Newman, 1987). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Byres, Kapadia, και Lerche (1999), υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι αγορών εργασίας στις αναπτυσσόμενες χώρες, οι αγροτικές, οι άτυπες αστικές και τυπικές αστικές. Οι διαφορετικοί τύποι αγοράς εργασίας έχουν και διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως την εποχικότητα και την αβεβαιότητα στη ζήτηση, τη φύση των εργασιακών συμβάσεων, των μισθοδοτικών κλιμάκων και των εισοδημάτων.

Ως εκ τούτου αναζητούν και ανθρώπους με διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες και κατ' επέκταση διαφορετικό επίπεδο και μορφή εκπαίδευσης.

Οι Psacharopoulos και Patrinos (2004) υποστηρίζουν ότι όταν όλα τα άλλα παραμένουν σταθερά, η αύξηση της προσφοράς της εκπαίδευσης οδηγεί σε ελαφρά μείωση των αποδόσεων στην εκπαίδευση. Αυτό δείχνει ότι η απόδοση της εκπαίδευσης μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά μιας χώρας και συγκεκριμένα ανάλογα με το μέσο όρο των επιπέδων εκπαίδευσης. Οι Katz και Murphy (1992) υποστηρίζουν ότι ο ρυθμός απόδοσης επηρεάζεται από την προσφορά και τη ζήτηση ενώ η τεχνολογική ανάπτυξη εξηγεί την αυξημένη ζήτηση σε εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό αφού νέες τεχνολογίες όπως υπολογιστές ή ρομπότ έχουν εισαχθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Επίσης, έχουν γίνει τεράστιες οργανωτικές αλλαγές εντός των επιχειρήσεων, οι οποίες συχνά μειώνουν τον αριθμό αλλά αυξάνουν τη ζήτηση για πιο εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό.

Περιεχόμενο εκπαίδευσης, ποιότητα σχολείου και ο ρόλος τους στα εισοδήματα. Η προσφορά και η ζήτηση στην αγορά εργασίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το ρυθμό απόδοσης της εκπαίδευσης. Η ζήτηση εξαρτάται από την κατάσταση και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ως αποτέλεσμα, κάθε σύστημα εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης ειδικότερα οφείλουν να παρακολουθούν την αγορά εργασίας και να σχεδιάζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Σύμφωνα με τον Becker (1993), υπάρχει μια σαφής διάκριση μεταξύ του «ειδικού» και του «γενικού» ανθρώπινου κεφαλαίου. Στην πράξη όμως, όλες οι μορφές του ανθρώπινου κεφαλαίου βρίσκονται κάπου μεταξύ των δύο αυτών άκρων. Το ειδικό ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στις δεξιότητες ή γνώσεις που είναι χρήσιμες μόνο σε ένα εργοδότη (ή επάγγελμα ή βιομηχανικό τομέα), ενώ το γενικό ανθρώπινο κεφάλαιο (όπως ο γραμματισμός και η αριθμητική) είναι χρήσιμο για όλους τους εργοδότες. Το είδος των γνώσεων που θα αποκτηθούν οι οποίες εξαρτούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα του κάθε προγράμματος εκπαίδευσης, την ποιότητα του σχολείου, τη μορφή εκπαίδευσης, το χώρο εκπαίδευσης και άλλα αποτελούν σημαντικό παράγοντα επίδρασης στο ύψος των εισοδημάτων. Ο Heckman (2000) υποστηρίζει ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο διαθέτει θεμελιώδη δυναμικά χαρακτηριστικά συμπληρωματικότητας. Η μάθηση γεννά μάθηση. Οι δεξιότητες που αποκτούνται νωρίς στη ζωή κάνουν τη μάθηση αργότερα ευκολότερη. Ο Becker (1993) αναφέρει ότι συνήθως οι εργαζόμενοι αυξάνουν την

παραγωγικότητά τους και κατά συνέπεια, κερδίζουν περισσότερα μετά από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την τελειοποίηση των παλαιών, ενώ βρίσκονται στην εργασία. Σύμφωνα με τη Cedefop (2011a), η τυπική ακαδημαϊκή εκπαίδευση δεν είναι ο μόνος τρόπος για να επενδύσει κάποιος σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Η σημασία που δίδεται στο επίπεδο των δεξιοτήτων φαίνεται και μέσα από τον OECD (1998) όπου γίνεται αναφορά στην προσέγγιση μέτρησης του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από την κατ' ευθεία παρακολούθηση του επιπέδου των δεξιοτήτων.

Η ποιότητα του σχολείου αποτελεί άλλο ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τα εισοδήματα εκτός από τα χρόνια εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Wöbmann (2002), ο χρόνος όπου ένα άτομο φοιτά στο σχολείο έχει πολύ λιγότερη σημασία από το κατά πόσο το άτομο μαθαίνει πραγματικά κατά τη διάρκεια αυτού του χρόνου. Με άλλα λόγια, η σημασία βρίσκεται στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα της σχολικής εκπαίδευσης όσον αφορά την οικονομική απόδοση. Σύμφωνα με τον Wöbmann (2002), μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα θα πρέπει να επικεντρώνεται περισσότερο στη βελτίωση της ποιότητας του κάθε έτους φοίτησης που λαμβάνουν οι μαθητές και μαθήτριες, παρά στην αύξηση του αριθμού των ετών που περνούν στο σχολείο.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας ο οποίος μπορεί να προσδώσει ποιότητα στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες ενός ατόμου. Μπορεί ακόμα, η ποιοτική εκπαίδευση, να στοχεύσει στην επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο με απόκτηση περισσότερων, πιο «εύστοχων» και πιο «κατάλληλων» γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να καταστήσει το άτομο πιο παραγωγικό και πιο ικανό να αυξάνει την παραγωγικότητά του στο χώρο εργασίας, αυξάνοντας παράλληλα τη δυνατότητα του για υψηλότερα εισοδήματα.

Επένδυση σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Παραγωγικότητα

Με τον όρο επένδυση, εννοούμε συνήθως τη συσσώρευση και απόκτηση κεφαλαίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή άλλων αγαθών και υπηρεσιών για μεγάλο χρονικό διάστημα, με στόχο την εξασφάλιση εισοδήματος/κέρδους. Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που αφορά την επίδραση της εκπαίδευσης στα εισοδήματα έχει εμπνευστεί από την εργασία των Becker και Mincer στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Κάτω από την προσέγγιση του ανθρώπινου κεφαλαίου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο η οποία αυξάνει τη μελλοντική παραγωγικότητα του ατόμου στο χώρο εργασίας (Becker, 1975· Mincer, 1974). Αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση ως

επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, παραδέχεται κάποιος ότι όπως σε όλες τις άλλες επενδύσεις υπάρχει και στην περίπτωση αυτή κόστος και όφελος.

Ο Schultz (1972) αποκαλεί τις επενδύσεις για την εκπαίδευση, για τη δημόσια υγεία και για την εσωτερική μετανάστευση, ως επένδυση σε «ανθρώπινο κεφάλαιο». Οι δαπάνες που γίνονται για τη βελτίωσή τους, θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ως επενδυτικές, διότι αναμένεται ότι θα αποφέρουν αποδόσεις με την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και γενικότερα της οικονομίας. Η επένδυση στην εκπαίδευση, δεν αποδίδει μόνο στο άτομο βελτιώνοντας τη θέση του ατομικά και κοινωνικά, αλλά και στο σύνολο της χώρας, όπου τα εκπαιδευμένα άτομα συμβάλλουν στην ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη και στην αύξηση του ρυθμού οικονομικής ανόδου (Ψαχαρόπουλος, 1999). Οι επενδύσεις αυτές έχουν μεγάλη σημασία, γιατί αυξάνουν τη σημαντικότερη από όλες τις μορφές πλούτου, την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου. Το πιο αξιοποιήσιμο δυναμικό σε μια χώρα είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, οι ικανότητές του και οι ιδέες του (Μπαλάσκας, 1989).

Αυτό αποδεικνύεται μέσα από το παράδειγμα της Γερμανίας και Ιαπωνίας όπου μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, παρόλα τα προβλήματα που τους δημιούργησε η ήττα από τις συμμαχικές δυνάμεις, μπόρεσαν σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, χάρη στο επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού τους, να αναπτύξουν την οικονομία τους και να ανακάμψουν. Ακόμα, χώρες με ικανό ανθρώπινο δυναμικό μπορούν να ξεπεράσουν τους περιορισμούς σε φυσικούς πόρους, αναπτύσσοντας κλάδους που στηρίζονται κυρίως στην υψηλή ποιότητα του ανθρώπινου παράγοντα (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995), ενώ χωρίς τη μεσολάβηση του ανθρώπινου παράγοντα δεν θα ήταν δυνατή η αξιοποίηση των φυσικών πόρων.

Η αύξηση των εισοδημάτων του ατόμου μέσα από την τυπική ή την άτυπη εκπαίδευση και την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία, δε συμβαίνει τυχαία αλλά σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αποκομίζονται, σε συνδυασμό με τις έμφυτες ικανότητες του (OECD, 1998). Έτσι, η εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, εκτός του ότι επιφέρει οφέλη προς το άτομο, ταυτόχρονα, αυξάνει την παραγωγικότητα μιας χώρας και αναπόφευκτα επηρεάζει θετικά ολόκληρη την οικονομία και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων μιας χώρας. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τον De la Fuente (2003), κάθε επιπλέον έτος στο μέσο επίπεδο εκπαίδευσης αυξάνει σημαντικά την παραγωγικότητα μέσα από το ρόλο που η εκπαίδευση διαδραματίζει στην γρηγορότερη τεχνολογική πρόοδο. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι έχει παρατηρηθεί ότι σε ομαδικές εργασίες, η παραγωγικότητα των περισσότερων εργαζομένων συμπαράσφύρει και

τους υπόλοιπους, ώστε τελικά να παρατηρείται αύξηση της συνολικής παραγωγικότητας (Becker, 1975· Ψαχαρόπουλος, 1999).

Η ανταγωνιστικότητα μέσα από την υψηλή παραγωγικότητα, έχει αποδειχθεί ως πολύ σημαντικός παράγοντας ανταγωνιστικότητας που αποτελεί επιδίωξη των σύγχρονων επιχειρήσεων και εθνικών οικονομιών. Σύμφωνα με τους De la Fuente και Ciccone (2002), οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλουν σημαντικά στην αύξηση της παραγωγικότητας και αποτελούν ελκυστική επένδυση σε σχέση με άλλες δαπάνες, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μελέτες που έχουν εκπονηθεί κατά καιρούς από πολλούς μελετητές οι οποίες συσχετίζουν το ανθρώπινο κεφάλαιο και ιδιαίτερα το επίπεδο εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη τονίζουν την υψηλή οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Becker, 1975. Krueger & Lindahl, 2000· Schultz, 1974, 1963, 1961· Ψαχαρόπουλος, 1999· Ψαχαρόπουλος & Πατρινός, 2002).

Σύμφωνα με τον Collins (1971), η εκπαίδευση αυξάνει άμεσα την παραγωγικότητα, αλλά και τις δυνατότητες των εργαζομένων. Εργαζόμενοι με περισσότερη εκπαίδευση έχουν την τάση να είναι πιο παραγωγικοί λόγω των εμπειριών εκπαίδευσής τους. Η άποψη αυτή αναγνωρίζει ότι, ενώ υπάρχουν μεν και άλλοι παράγοντες που αυξάνουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων, η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την προετοιμασία εργαζομένων με τις βασικές συνιστώσες κατάρτισης και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επάρκεια σε πιο σύνθετες εργασίες. Ακόμα, οι Cunha και Heckman (2009) υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες που αποκτούνται κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής είναι συμπληρωματικές, με δύο σημαντικά χαρακτηριστικά. Η πρώτη συνοψίζεται καλύτερα μέσα από την άποψη του Heckman (2000) ότι οι δεξιότητες γεννούν δεξιότητες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ήδη αποκτημένες δεξιότητες αποτελούν μέσο για την απόκτηση επιπλέον δεξιοτήτων. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι η απόκτηση δεξιοτήτων είναι πιο σημαντική όταν οι δεξιότητες αποκτούνται νωρίτερα κατά τον κύκλο ζωής. Το χαρακτηριστικό αυτό οδηγεί σε μια δυναμική πολλαπλασιασμού των δεξιοτήτων με την οποία η επένδυση στην εκπαίδευση, σε κάποια φάση αυξάνει τις δεξιότητες που έχουν επιτευχθεί σε αυτό το στάδιο. Επίσης, αυξάνει την παραγωγικότητα των δεξιοτήτων που προκύπτουν μέσα από μελλοντικές εκπαιδευτικές επενδύσεις.

Ο Romer (1990, 1992) υποστηρίζει ότι η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί ανάγκη για την προώθηση της καινοτομίας και της επιστημονικής προόδου. Η τυπική δε εκπαίδευση παρέχει την κατάρτιση, είτε σε ειδικές δεξιότητες είτε σε γενικές ικανότητες που απαιτούνται για θέσεις εργασίας πιο υψηλής εξειδίκευσης (Collins, 1971). Πιο συγκεκριμένα, με βάση την πιο πάνω θεωρία, η εκπαίδευση βελτιώνει την

παραγωγικότητα του ατόμου με διάφορους τρόπους. Πρώτον, η εκπαίδευση αυξάνει τις γνωστικές δεξιότητες ενός ατόμου, όπως τα μαθηματικά και τη γραφή. Δεύτερο, η εκπαίδευση συνήθως παρέχει κατάρτιση σε δεξιότητες μέσα από την εξοικείωση του ατόμου με την τεχνολογία που σχετίζεται με την παραγωγή, όπως μηχανήματα, υλικά, υπολογιστές ή τεχνικά μέσα. Τρίτο, η εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα ενός ατόμου παρέχοντας σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως την ικανότητα να επικοινωνεί, να συνεργάζεται με τους άλλους και να είναι αξιόπιστο και πειθαρχημένο.

Οι μελέτες των Becker (1964), Mincer (1974) και άλλων οι οποίες χρησιμοποιούν τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζουν ότι η ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει σημαντική επίδραση στη συνολική παραγωγικότητα, η οποία προσδιορίζει την ανταγωνιστικότητα και επιδρά στην ανάπτυξη. Η επίδραση αυτή ενδέχεται να είναι άμεση, καθώς το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ως συντελεστής παραγωγής, ή έμμεση μέσω της δυνατότητας για αξιοποίηση των τεχνολογικών αλλαγών στο χώρο εργασίας. Το επίπεδο εκπαίδευσης του εργαζομένου σχετίζεται θετικά με την αύξηση της παραγωγικότητας που κατ' επέκταση επηρεάζει θετικά το ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης. Οι διαφορές στο επίπεδο εκπαίδευσης και την ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου εξηγούν ένα μεγάλο μέρος των διαφορών που παρατηρούνται στους ρυθμούς αύξησης της παραγωγικότητας ανάμεσα στις διάφορες χώρες.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1950, το παράδειγμα που κυριάρχησε στη θεωρία της οικονομικής μεγέθυνσης-ανάπτυξης βασίζεται στο «νεοκλασικό υπόδειγμα» του οποίου εμπνευστής υπήρξε ο Solow (1956). Στο πλαίσιο του, αναπτύχθηκε προβληματισμός για τη συμβολή της εκπαίδευσης και της τεχνολογικής προόδου στην παραγωγικότητα και, κατά επέκταση, στο ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου επισημαίνεται και από τους Lucas (1988, 1990) και Romer (1986, 1990, 1992) οι οποίοι θεμελίωσαν τη θεωρία της ανάπτυξης. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή δημιουργεί θετικές εξωτερικεύσεις με ευεργετική επίδραση σε όλους τους συντελεστές παραγωγής. Συμβάλλει, δηλαδή, με δύο τρόπους στην οικονομική ανάπτυξη. Ως κοινός συντελεστής παραγωγής, αλλά και ως πολλαπλασιαστικός συντελεστής, αφού το επίπεδο της εκπαίδευσης επιδρά στην αποτελεσματικότητα όλων των άλλων συντελεστών παραγωγής.

Ο Garlino (1995) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι η κινητήρια δύναμη της οικονομικής ανάπτυξης, αφού επηρεάζει την οικονομία με πολλούς τρόπους: αυξάνει τα προσόντα και τις ικανότητες των ανθρώπων, τους βοηθά στην υιοθέτηση νέων μεθόδων παραγωγής και τεχνολογικών μέσων καθώς και στην προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα. Ο Lucas (1990) συνδέει το θέμα των ξένων επενδύσεων με την εκπαίδευση αφού όπως

εξηγεί το φυσικό κεφάλαιο αποτυγχάνει να κατευθυνθεί στις φτωχές χώρες εξαιτίας του χαμηλού συγκριτικού πλεονεκτήματος τους σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα και ο ρόλος της παραγωγικότητας στο ύψος των εισοδημάτων υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές, οι οποίοι αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό. Ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση επηρεάζει τα εισοδήματα αποτελεί ένα ακόμα θέμα με το οποίο καταπιάνεται η ΘΑΚ. Ο εντοπισμός του ύψους της απόδοσης από κάθε τύπο εκπαίδευσης είναι επίσης θέμα που χρειάζεται ιδιαίτερη μελέτη και ανάλυση.

Ρυθμοί Απόδοσης από την Επένδυση στην Εκπαίδευση

Η ανάγκη για τη μελέτη και ανάλυση των στοιχείων που αφορούν την επένδυση σε χρόνο και χρήμα και τον τρόπο που η επένδυση αυτή επηρεάζει το ανθρώπινο κεφάλαιο και κατ' επέκταση τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη, είναι στις μέρες μας ιδιαίτερα σημαντική. Κάποια από τα ανταποδοτικά οφέλη αυτής της επένδυσης μπορούν να μετρηθούν και άλλα όχι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όσα δεν μπορούν να μετρηθούν δεν είναι εξίσου σημαντικά.

Ο Wachtel (1997) υποστηρίζει ότι μέσα από κάποιες πολύ λογικές υποθέσεις, μπορεί κάποιος να πει ότι ο αριθμός ετών στο σχολείο αποτελεί ακριβή μέτρηση του ανθρώπινου κεφαλαίου που προκύπτει από την εκπαίδευση. Στις περιπτώσεις όπου τα δεδομένα που απαιτούνται για τον υπολογισμό του μέσου όρου παραμονής του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο δεν είναι απευθείας διαθέσιμα, μέσα από τα στατιστικά δεδομένα κάθε χώρας οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να κτίζουν τα δεδομένα που χρειάζονται χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές.

Θεωρώντας την εκπαίδευση ως ανθρώπινο κεφάλαιο, υποθέτουμε ότι η επένδυση στην εκπαίδευση θα επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τα μελλοντικά εισοδήματα. Όλες οι επενδύσεις μετατρέπουν το παρόν κεφάλαιο σε μελλοντικό κεφάλαιο. Η εκπαίδευση μετατρέπει το παρόν πιθανό εισόδημα ή ακόμα και ένα παρόν χρηματικό κεφάλαιο σε μελλοντικό εισόδημα με συγκεκριμένο βαθμό, τον εσωτερικό βαθμό απόδοσης. Ο ρυθμός απόδοσης είναι δηλαδή ο τρόπος αποτίμησης της επένδυσης στην εκπαίδευση. Όπως περιγράφεται από τον Blaug (1970), αυτός είναι ο ρυθμός στον οποίο το κόστος της εκπαίδευσης μετατρέπεται σε εισοδήματα από την εκπαίδευση. Έτσι, ο ρυθμός απόδοσης που σχετίζεται με ένα επενδυτικό έργο είναι το προεξοφλητικό επιτόκιο το οποίο εξισώνει το ρεύμα των κερδών με το ρεύμα του κόστους του σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Για παράδειγμα, εάν ο ρυθμός απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι 10%, αυτό σημαίνει ότι με ένα ποσό 10000 ευρώ το οποίο επενδύθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,

το άτομο το οποίο έλαβε αυτού του επιπέδου εκπαίδευση θα λαμβάνει ένα ετήσιο εισόδημα με 1000 ευρώ περισσότερα από το τι θα κέρδιζε χωρίς το πρόσθετο επίπεδο εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1992).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και του 1980, είχαν γίνει πολλές μελέτες κόστους-οφέλους και ρυθμών απόδοσης της εκπαίδευσης, σε μια σειρά από βιομηχανικές και αναπτυσσόμενες χώρες από τον Psacharopoulos (1973, 1994), αλλά και άλλους ερευνητές οι οποίες είχαν προσφέρει σημαντικές πληροφορίες που αφορούσαν την συσχέτιση όσον αφορά τα οφέλη από διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης προς την κοινωνία και το άτομο, σε χώρες με διαφορετικό βαθμό ανάπτυξης. Η Woodhall (2001) συνοψίζει τέσσερα γενικά συμπεράσματα τα οποία έχουν προκύψει από τις μελέτες αυτές:

- Οι κοινωνικοί ρυθμοί απόδοσης είναι σταθερά χαμηλότεροι από τους ατομικούς.
- Οι κοινωνικοί και ατομικοί ρυθμοί απόδοσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να είναι υψηλότεροι από τους ρυθμούς απόδοσης της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ο ρυθμός απόδοσης της εκπαίδευσης είναι υψηλότερος στις αναπτυσσόμενες χώρες παρά στις ανεπτυγμένες χώρες.
- Ο ρυθμός απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση είναι υψηλότερος από το μέσο όρο του ρυθμού απόδοσης του φυσικού κεφαλαίου στις αναπτυσσόμενες χώρες αλλά όχι απαραίτητα στις ανεπτυγμένες χώρες.

Η διαφορά που προέκυπτε μέσα από τους υπολογισμούς των ατομικών και κοινωνικών ρυθμών απόδοσης αποτέλεσε από την αρχή σημαντικό σημείο αναφοράς. Όσον αφορά τον υπολογισμό του ατομικού κόστους και του οφέλους προς το άτομο, σε σχέση με τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, τα εισοδήματα υπολογίζονται μετά τη φορολογία ενώ το σχετικό κόστος είναι το ποσό που πληρώνει το ίδιο το άτομο από δικές του οικονομικές πηγές. Ο φοιτητής επιβαρύνεται με άμεσο κόστος ίσο με τα δίδακτρα και τα άλλα έξοδα που συνδέονται με τις σπουδές του. Τα έξοδα διαβίωσης καλύπτονται συνήθως από τους γονείς στις περιπτώσεις που μπορούν να αντέξουν την οικονομική επιβάρυνση ή από την κυβέρνηση μέσω υποτροφιών για τις μειονεκτούσες ομάδες.

Σε χώρες όπου η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το κράτος, όπως για παράδειγμα στην Ελλάδα, στην πράξη, το μόνο κόστος το οποίο εμπλέκεται στους υπολογισμούς για τους βαθμούς απόδοσης σε ατομικό επίπεδο είναι το διαφυγόν κέρδος (Psacharopoulos, 1995). Επίσης, ο Psacharopoulos (2006) υποστηρίζει ότι λόγω του γεγονότος ότι ο φοιτητής δεν εργάζεται για τέσσερα χρόνια (ή για όσο χρόνο χρειάζεται για ολοκλήρωση των σπουδών του), επιβαρύνεται με ένα έμμεσο κόστος που προκύπτει

από τα διαφυγόντα κέρδη, ίσο με τις αποδοχές των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ίδιας ηλικίας οι οποίοι βρίσκονται στην αγορά εργασίας.

Όσον αφορά τα κοινωνικά οφέλη από την εκπαίδευση, τα οποία συνδέονται με κρατικές ή κοινωνικές επενδύσεις, αυτά χρησιμοποιούνται ως μέτρηση της κερδοφορίας από την επένδυση στην εκπαίδευση για ολόκληρη την κοινωνία. Στην περίπτωση αυτή, τα κέρδη λαμβάνονται πριν τη φορολογία, ενώ το κόστος περιλαμβάνει όλες τις δαπάνες που πραγματοποιούνται από την κοινωνία.

Μέθοδοι υπολογισμού του ρυθμού απόδοσης στην εκπαίδευση. Για την εκτίμηση των ρυθμών απόδοσης της επένδυσης ο Psacharopoulos (1994) προσδιορίζει τρεις τεχνικές, την Εκλεπτυσμένη Μέθοδο, τη Μίνσεριανή Μέθοδο και τη Σύντομη Μέθοδο.

Εκλεπτυσμένη μέθοδος. Σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1994), η Εκλεπτυσμένη Μέθοδος ακολουθεί ένα αλγεβρικό ορισμό του ρυθμού απόδοσης σύμφωνα με τον οποίο ο ρυθμός απόδοσης εξισώνει το ρεύμα των οφελών με το ρεύμα του κόστους για μια συγκεκριμένη περίοδο. Η εκλεπτυσμένη μέθοδος είναι η πιο πλήρης για την εκτίμηση της αποδοτικότητας αφού λαμβάνει υπόψη της το πιο σημαντικό μέρος της ιστορίας του εισοδήματος των ατόμων κατά επίπεδο εκπαίδευσης και ηλικία. Όμως, η μέθοδος αυτή απαιτεί πολλά δεδομένα τα οποία δεν είναι σε πολλές περιπτώσεις διαθέσιμα.

Στην περίπτωση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (E_t) αποτελούνται από τη διαφορά στα εισοδήματα μεταξύ αποφοίτων πανεπιστημίου και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (C_t) αναφέρεται τόσο στις άμεσες δαπάνες όσο και στο κόστος ευκαιρίας (που αποτελεί το κέρδος που χάνεται από τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Με τα αναμενόμενα οφέλη και τα δεδομένα του κόστους, και υποθέτοντας μια ροή κερδών που αρχίζει στην ηλικία των 15 ετών (t) και τελειώνει στην ηλικία των 65 ετών, ο αναμενόμενος εσωτερικός ρυθμός απόδοσης (r) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να υπολογιστεί ως ακολούθως:

$$\sum_{t=15}^{n=65} (E_t - C_t)/(1+r)^t = 0$$

Μέθοδος Mincer. Για τη μέτρηση του ανθρώπινου κεφαλαίου με βάση την εκπαίδευση και με βάση τα εισοδήματα, για κάθε χρόνο εκπαίδευσης, οι άνθρωποι διαμορφώνουν έναν ατομικό ρυθμό απόδοσης ο οποίος υπολογίζεται από τη μεταβολή των

αμοιβών η οποία προκύπτει από την επένδυση σε χρόνια εκπαίδευσης. Κατά κανόνα, για τη μέτρηση της απόδοσης της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται πραγματικά ατομικά στοιχεία αμοιβών και χρόνων εκπαίδευσης τα οποία δίνουν τη δυνατότητα της οικονομετρικής εκτίμησης μιας συνάρτησης αμοιβών. Ως συνάρτηση αμοιβών θεωρείται και οποιαδήποτε παλινδρόμηση με την οποία προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τη μεταβλητότητα των εισοδημάτων χρησιμοποιώντας μια δέσμη ερμηνευτικών μεταβλητών (π.χ. ατομικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά της αγοράς εργασίας, διάφορα γεωγραφικά χαρακτηριστικά και άλλα). Η αρχική εφαρμογή της εκτίμησης συναρτήσεων μισθού είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης των χρόνων εκπαίδευσης στο ύψος των αμοιβών. Βασικοί συντελεστές της θεωρητικής κατασκευής της συνάρτησης μισθού είναι οι Becker (1964, 1975), Becker και Chiswick (1966) και Mincer (1958, 1962, 1974).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Mincer υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ αποδοχών και χρόνου διάρκειας της εκπαίδευσης, με την υπόθεση ότι:

- (α) το μοναδικό κόστος για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά ένα επιπλέον έτος είναι το κόστος ευκαιρίας του εκπαιδευομένου ατόμου και
- (β) η ποσοστιαία αύξηση των αποδοχών του ατόμου, ως συνέπεια της επιπλέον εκπαίδευσής του, είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της εργάσιμης ζωής του

Ο Mincer στη βασική μέθοδό του συμπεριλαμβάνει στην εξίσωση που εκφράζει την σχέση μεταξύ αποδοχών και χρόνου εκπαίδευσης και μια μεταβλητή που αναφέρεται στην εργασιακή εμπειρία. Σημαντικό χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού αποτελεί το γεγονός ότι ο χρόνος διάρκειας της εκπαίδευσης θεωρείται ως ο κύριος προσδιοριστικός παράγοντας των αποδοχών και όχι το πτυχίο. Κατά συνέπεια, παρέχεται η δυνατότητα για συγκρίσεις των ρυθμών απόδοσης της εκπαίδευσης μεταξύ χωρών που διαθέτουν τελείως διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η εκτεταμένη μέθοδος του Mincer αναφέρεται σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, αντικαθιστώντας τα χρόνια σπουδών με μια σειρά ψευδομεταβλητών (dummy variables) που παίρνουν τιμές 0 ή 1 για να υποδηλώσουν σε ποιο εκπαιδευτικό επίπεδο ανήκει το άτομο παραλείποντας ένα επίπεδο (συνήθως αυτών που δεν έχουν ολοκληρώσει το Δημοτικό). Για την εφαρμογή της εκτεταμένης μεθόδου του Mincer μπορεί να χρησιμοποιηθεί η πιο κάτω απλή συνάρτηση:

$$\ln Y_i = \beta_0 + \beta_1 \Delta_{\Delta_i} + \beta_2 \Delta_{\Delta_{MG}_i} + \beta_3 \Delta_{\Delta_{MT}_i} + \beta_4 \Delta_{KE_i} + \beta_5 \Delta_{\Pi_{MT}_i} + \beta_6 E\mu_i + \beta_7 E\mu_i^2 + \varepsilon_i$$

$\ln Y_i =$ ο φυσικός λογάριθμος του ετήσιου εισοδήματος του ατόμου

$E\mu =$ Χρόνια Εκπαίδευσης (Ηλικία - Διάρκεια σπουδών (S) - Ηλικία υποχρεωτικής εγγραφής στο δημοτικό)

$\beta_0 =$ Σταθερά

Δ_{Δ} = Δημοτικό

$\Delta_{\Delta\Gamma}$ = Δημόσια Γενική Εκπαίδευση

$\Delta_{\Delta\Gamma\tau}$ = Δημόσια Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Δ_{KE} = Κολεγιακή Εκπαίδευση

$\Delta_{\Pi\Gamma\tau}$ = Πανεπιστημιακός ή/και Μεταπτυχιακός Τίτλος

ε_i = Διαταρακτικός όρος

όπου η κατηγορία βάσης τα άτομα χωρίς εκπαίδευση

Η εκτεταμένη μέθοδος του Mincer δεν αναφέρεται μόνο στο τυπικό έτος σπουδών αλλά λαμβάνει υπόψη και το επίπεδο εκπαίδευσης, γεγονός που αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα. Μέσα από την εξίσωση αυτή μπορούν να μετρηθούν και άλλοι παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν το ύψος των εισοδημάτων του ατόμου. Σύμφωνα και με τους Psacharopoulos και Patrinos (2004), πολλοί ερευνητές που χρησιμοποιούν τη μέθοδο αυτή «ρίχνουν» στην εξίσωση μεγάλο αριθμό «ψευδομεταβλητών» όσο άσχετες μεταβλητές και να είναι, προκειμένου να έχουν όλα τα δεδομένα που επηρεάζουν τα εισοδήματα. Αυτό δημιουργεί προβλήματα αφού στην ουσία μετρούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μισθούς και όχι το ρυθμό απόδοσης της εκπαίδευσης.

Σύντομη μέθοδος. Η Σύντομη Μέθοδος χρησιμοποιεί τους μέσους όρους των εισοδημάτων όταν κυρίως τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία δεν επιτρέπουν την κατασκευή προφίλ εισοδημάτων κατά ηλικία (Ψαχαρόπουλος, 1999). Σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1995), αν και η μέθοδος αυτή είναι πολύ εύκολη στη χρήση, είναι κατώτερη σε σχέση με τις άλλες μεθόδους που περιγράφονται πιο πάνω. Η εφαρμογή της Σύντομης Μεθόδου γίνεται υπό την παραδοχή ότι το όφελος είναι σταθερό για όλα τα χρόνια της εργάσιμης ζωής και ότι το μέσο κόστος μπορεί να αθροιστεί για τα έτη που διαρκούν οι σπουδές χωρίς αναγωγή (Δημάκος, 1994).

Η μέθοδος υπολογίζει τη διαφορά στα εισοδήματα μεταξύ ενός επιπέδου εκπαίδευσης με ένα άλλο πιο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Ο υπολογισμός επιτυγχάνεται με τη διαίρεση της εισοδηματικής διαφοράς και του αριθμού ετών ολοκλήρωσης του υψηλότερου επιπέδου επί το διαφυγόν εισόδημα ενός έτους του πιο χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της διαφοράς μεταξύ πανεπιστημιακού επιπέδου και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουμε την ακόλουθη εξίσωση:

$$PA = \frac{\bar{E}_{\Pi} - \bar{E}_{\Delta}}{\Delta E(\bar{E}_{\Delta})}$$

όπου:

- PA είναι ο Ρυθμός Απόδοσης
- E_I είναι ο μέσος όρος των εισοδημάτων ενός ατόμου με Πανεπιστημιακή (Π) και Δευτεροβάθμια (Δ) εκπαίδευση
- ΔE είναι η διαφορά στα χρόνια εκπαίδευσης μεταξύ ατόμων με Πανεπιστημιακή (Π) και Δευτεροβάθμια (Δ) εκπαίδευση

Στην περίπτωση όπου η φοίτηση δεν είναι δωρεάν, η εισοδηματική διαφορά διαιρείται με τον αριθμό ετών επί τα εισοδήματα του πιο χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης συν το κόστος σπουδών ανά έτος.

$$PA = \frac{\bar{E}_{I\Pi} - \bar{E}_{I\Delta}}{\Delta E (\bar{E}_{I\Delta} + K_{\Pi})}$$

όπου:

K_{Π} είναι το κόστος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης για ένα χρόνο

Η Σύντομη Μέθοδος υποθέτει ότι τα κέρδη δεν εξαρτώνται από την ηλικία των ατόμων. Η εφαρμογή της γίνεται με την παραδοχή ότι το όφελος είναι σταθερό για όλα τα χρόνια της εργάσιμης ζωής (Δημάκος, 1994). Αν και η Εκλεπτυσμένη Μέθοδος θεωρείται ότι παράγει πιο ακριβή αποτελέσματα από τη Σύντομη Μέθοδο (Ψαχαρόπουλος, 1995), η Menon (2008) δείχνει ότι οι ρυθμοί απόδοσης που προκύπτουν τόσο από τη μια όσο και από την άλλη μέθοδο συσχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό ($r = 0.73$). Συνεπώς η Σύντομη Μέθοδος, η οποία είναι λιγότερο απαιτητική, όσον αφορά τα απαιτούμενα δεδομένα από την Εκλεπτυσμένη Μέθοδο, φαίνεται να είναι κατάλληλη τόσο για ερευνητικούς όσο και για συγκριτικούς σκοπούς.

Δεδομένου ότι η βασική φόρμουλα της Σύντομης Μεθόδου, θεωρεί το διαφυγόν εισόδημα ως το μόνο κόστος της εκπαίδευσης, έχει σχεδιαστεί για να υπολογίζει το συντελεστή απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε χώρες όπου η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται χωρίς επιβάρυνση στα δίδακτρα, όπως στην περίπτωση των δημόσιων πανεπιστημίων στην Κύπρο και την Ελλάδα.

Ρυθμός απόδοσης στην εκπαίδευση (πορίσματα και μελέτες). Μεγάλος αριθμός μελετών έχουν διεξαχθεί τα τελευταία πενήντα περίπου χρόνια στην προσπάθεια για μέτρηση των ρυθμών απόδοσης της εκπαίδευσης, σε πολλές χώρες. Στο μέρος αυτό, της παρούσας διδακτορικής διατριβής, γίνεται αναφορά σε ένα μεγάλο μέρος των ερευνών

αυτών με ιδιαίτερη έμφαση στα αποτελέσματα που ασχολούνται με τον ατομικό ρυθμό απόδοσης.

Οι πρώτες μελέτες που ασχολήθηκαν με την αποδοτικότητα από την επένδυση στην εκπαίδευση εμφανίστηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960 από δείγματα παρμένα κατά τις δεκαετίες του 1940 και 1950.

Οι πρώτες μελέτες στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο. Σύμφωνα με τους Cohn και Geske (1990), ο ρυθμός απόδοσης της τετραετούς φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις πρώτες μελέτες κυμαινόταν από 10-15% και ήταν χαμηλότερος από το ρυθμό απόδοσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Hansen (1963) εξετάζοντας δείγμα από το 1950, βρήκε ότι ο ατομικός ρυθμός απόδοσης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έφτανε το 14% και από την τετραετή τριτοβάθμια εκπαίδευση έφτανε το 11.4. Ο Becker (1964) από δείγμα του 1940 βρήκε ότι ο ατομικός ρυθμός απόδοσης για τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έφτανε το 16% ενώ για τους απόφοιτους τετραετούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν στο 14.5%. Ο Hanoch (1967) υπολόγισε τον ατομικό ρυθμό απόδοσης από τετραετή τριτοβάθμια εκπαίδευση με δείγμα από το 1960 από λευκούς των βόρειων περιοχών των Ηνωμένων Πολιτειών. Ο μέσος όρος του ρυθμού απόδοσης μεταξύ δευτεροβάθμιας και τετραετούς φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 9.6% ενώ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεπερνούσε το 16%. Αργότερα ο Mincer (1974) χρησιμοποιώντας τα στοιχεία της απογραφής του 1960 των ΗΠΑ και με μια εμπειρική μέτρηση γνωστή ως «δυνητική εμπειρία», διαπίστωσε ότι οι αποδόσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 13% ενώ για την τριτοβάθμια τετραετή ήταν 10% ετησίως.

Ο Πίνακας 1, δημιουργήθηκε με βάση δεδομένα από τους Cohn και Geske (1990). Ο πίνακας δείχνει τους ατομικούς και κοινωνικούς ρυθμούς απόδοσης από την επένδυση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και από την τετραετή τριτοβάθμια εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα δείγματα πάρθηκαν μεταξύ του 1940 και του 1982.

Η Monk-Turner (1994), σε μια από τις λίγες μελέτες οι οποίες συγκρίνουν το ρυθμό απόδοσης της τετραετούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με το ρυθμό απόδοσης της διετούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (community colleges), βρήκε ρυθμό απόδοσης για την τετραετή τριτοβάθμια εκπαίδευση 7.9% στην ηλικία των 27 και 5.4% στην ίδια ηλικία για τη διετή τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1

Ατομικοί και Κοινωνικοί Ρυθμοί Απόδοσης από την Επένδυση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Έρευνες	Έτος δείγματος	Ρυθμός απόδοσης (%) από την εκπαίδευση			
		Δευτεροβάθμια		Τριτοβάθμια (τετραετής)	
		Ατομικό	Κοινωνικό	Ατομικό	Κοινωνικό
Hansen (1963)	1950	14.5	11.4	11.4	10.9
Becker (1964)	1940	16.0		14.5	
	1950	20.0		13.0	
	1956	25.0		12.4	
	1958	28.0		14.8	
Hanoch (1967) ^α	1960	16.1		9.6	
Hines et al. (1970) ^β	1960	19.5	14.0		
Mincer (1974)	1960	13.0		10.0	
Carnoy & Marenbach	1940	49.1	18.2	21.4	10.7
	1950	22.7	14.2	13.2	10.6
	1960	14.6	10.1	17.6	11.3
	1970	18.9	10.7	15.4	10.9
Raymond & Sesnowitz	1970			17.9	14.3
Freeman (1977) ^γ	1968			11.0 – 12.5	12.0 – 13.0
	1973			7.5 – 10.0	8.5 – 10.5
Witmer (1980)	1972				14.0
McMachon & Wagner	1976			17.0	13.0

Πηγή: Cohn, E., & Geske, T. G. (1990).

Σημείωση.

(α) Λευκοί από βόρειες περιοχές

(β) Λευκοί άντρες

(γ) Ο ρυθμός απόδοσης διαφέρει ανάλογα με την μέθοδο μέτρησης της αύξησης του εισοδήματος στη διάρκεια του χρόνου

(δ) Αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης για λευκούς άντρες, υπολογισμένος κοινωνικός ρυθμός απόδοσης για όλους τους άντρες

Μετά τις Ηνωμένες Πολιτείες, οι μελέτες για την απόδοση της εκπαίδευσης επεκτάθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι μελέτες είχαν εστιαστεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι δύο πιο γνωστές είναι αυτή του Ziderman (1973) και αυτή του Morris (1973). Ο Ziderman (1973) βρήκε τον ατομικό ρυθμό απόδοσης από την απόκτηση πτυχίου χρησιμοποιώντας δεδομένα από το 1966 μέχρι το 1967. Τα αποτελέσματα αναφέρονται στον Πίνακα 2.

Τα δεδομένα προέρχονται από έρευνα αποδοχών που δημοσιεύθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών του Ηνωμένου Βασιλείου από δείγμα 2.000 περίπου ατόμων. Δε δίνονται αποτελέσματα για γυναίκες πάνω από το επίπεδο του πρώτου πτυχίου αφού οι αριθμοί σε πιο υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης ήταν πολύ περιορισμένοι στο δείγμα.

Πίνακας 2

Ατομικός Ρυθμός Απόδοσης από την Απόκτηση Πτυχίου στο Ηνωμένο Βασίλειο

Φύλο	Επίπεδο Εκπαίδευσης	Ρυθμός απόδοσης (%)
Άντρες	Πρώτο πτυχίο	15.0
	Μεταπτυχιακό	15.5
	Διδακτορικό	16.0
Γυναίκες	Πρώτο πτυχίο	20.5

Πηγή: Ziderman, A. (1973).

Οι Psacharopoulos και Layard (1979) χρησιμοποίησαν στοιχεία από τη γενική έρευνα νοικοκυριών του 1972 του Ηνωμένου Βασιλείου και βρήκαν αποδόσεις εκπαίδευσης παρόμοιου επιπέδου, γύρω στο 10%. Μελέτες με παρόμοια αποτελέσματα συναντούμε και στους Harmon et al. (2003), Psacharopoulos (1994), Willis (1986) και άλλους.

Συγκρίσεις των ρυθμών απόδοσης στην εκπαίδευση. Συγκρίνοντας τις αλλαγές του ρυθμού απόδοσης στην εκπαίδευση, στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ευρώπη μέσα από μετά-ανάλυση, οι Denny, Harmon και Lydon (2002) δείχνουν ότι ο ρυθμός απόδοσης της εκπαίδευσης στην Ευρώπη ήταν υψηλότερος από το ρυθμό απόδοσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, στις αρχές του 1960. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και του 1970, ο ρυθμός απόδοσης της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες μειώθηκε σε παρόμοιο βαθμό. Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο ρυθμός απόδοσης της εκπαίδευσης έφτασε στο πιο χαμηλό επίπεδο, ενώ στην Ευρώπη συνέχισε να μειώνεται μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Στη συνέχεια, υπήρξε αύξηση του ρυθμού απόδοσης της εκπαίδευσης τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες όσο και στην Ευρώπη. Η αύξηση ήταν όμως πολύ πιο έντονη στις Ηνωμένες Πολιτείες. Μέχρι το 1997, ο ρυθμός απόδοσης από την εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες ήταν περίπου 3 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερος από ότι στην Ευρώπη.

Σύμφωνα με τους De la Fuente και Ciccone (2002), στο Ηνωμένο Βασίλειο η διαφορά στους μισθούς μεταξύ των εργαζομένων με τριτοβάθμια και πιο χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση θύμιζε την εξέλιξη των μεταβολών στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά την ίδια εποχή όπως περιγράφηκε πιο πάνω. Όπως και στις Ηνωμένες Πολιτείες, η προσφορά εργαζομένων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε ραγδαία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και οι διαφορές μεταξύ των ομάδων με διαφορετικές δεξιότητες μειώθηκε. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, η διαφορά στους μισθούς των εργαζομένων οι οποίοι διέθεταν τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε σημαντικά σε σχέση

με τους μισθούς εργαζομένων με πιο χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, υπήρξε εμφανής μείωση του ρυθμού απόδοσης της τετραετούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ του 1940 και της αρχής της δεκαετίας του 1970. Σύμφωνα με τους De la Fuente και Ciccone (2002), οι αποδόσεις της εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τη δεκαετία του 1970 είχαν μειωθεί ενώ αυξήθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980. Οι αλλαγές αυτές στις αποδόσεις της εκπαίδευσης μπορεί να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα της διαφοροποίησης στην προσφορά και τη ζήτηση για το ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι Katz και Murphy (1992) υποστηρίζουν ότι η μείωση στην προσφορά ιδιαίτερα μορφωμένου ανθρώπινου δυναμικού στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 σε σχέση με την προσφορά το 1970 μπορεί να εξηγήσει την αύξηση στις αποδόσεις της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας.

Στη συνέχεια, με την είσοδο του 21^{ου} αιώνα, σύμφωνα με τον Galasi (2004), ο ρυθμός των ατόμων με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης αυξήθηκε, με αποτέλεσμα οι μισθολογικές αποδόσεις της εκπαίδευσης να μειωθούν. Σύμφωνα με τον Galasi (2004), τα τελευταία 40 χρόνια, κατά τη διάρκεια μεταβατικών περιόδων, το μοτίβο της προσφοράς και της ζήτησης στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται, κατά την έναρξη της μεταβατικής περιόδου, από μια σχετική έλλειψη σε υψηλά εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, με αποτέλεσμα τις υψηλές αποδόσεις στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια όμως, ακολουθεί μια τάση «υπέρ- εκπαίδευσης» κατά το τέλος της μεταβατικής περιόδου, με αποτέλεσμα τη μείωση στις αποδόσεις της εκπαίδευσης.

Μια πιο πρόσφατη μελέτη από τους Boarini και Strauss (2007) παρέχει εκτιμήσεις του ατομικού ρυθμού απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τις γυναίκες και τους άνδρες σε 21 χώρες του ΟΟΣΑ, για τα έτη μεταξύ 1991 και 2005. Ο ατομικός ρυθμός απόδοσης υπολογίζεται μέσα από συγκρίσιμα ατομικά δεδομένα που αφορούν τη διαφορά μεταξύ των μισθών των εργαζομένων με τριτοβάθμια εκπαίδευση και εργαζομένων με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες. Η διαφορά αυτή στη συνέχεια προσαρμόζεται λαμβάνοντας υπόψη δημοσιονομικούς παράγοντες και το κόστος της εκπαίδευσης. Ο ρυθμός απόδοσης για ένα επιπλέον έτος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαφέρει από χώρα σε χώρα από 4% έως πάνω από 14%. Η μέση απόδοση (για όλες τις χώρες και για τα δύο φύλα) είναι 8,5%, που είναι χαμηλότερη από προηγούμενες εκτιμήσεις του ΟΟΣΑ, αλλά σημαντικά υψηλότερη από την τρέχουσα αγορά των πραγματικών επιτοκίων. Το φάσμα των αποδόσεων για τις γυναίκες είναι κάπως ευρύτερο από ότι για τους άνδρες (4 - 14,4% έναντι 5 - 12%). Συνολικά, στη συγκεκριμένη μελέτη και την περίοδο που καλύπτει, παρατηρείται μια ελαφρώς αυξητική τάση με την πάροδο του χρόνου. Στον Πίνακα 3, δίδονται στοιχεία από τη μελέτη των Boarini και Strauss

(2007). Έχει υπολογιστεί ο μέσος όρος ανδρών και γυναικών του ρυθμού απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και δίδονται στοιχεία από το 1994 μέχρι το 2005 στις 21 υπό εξέταση χώρες.

Πίνακας 3

Εκτιμήσεις του Ατομικού Ρυθμού Απόδοσης σε Διαφορετικές Χρονιές

Χώρα	Χρονολογία – Ρυθμός απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση											
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Αυστραλία								9.7	10.1	10.0		
Αυστρία		8.9	8.9	7.5	7.3	7.7	7.1	6.4				
Βέλγιο	5.2	5.5	5.2	5.8	6.4	6.9	6.1	6.7				
Καναδάς			7.3	6.3	7.3	7.2	9.1	9.1	8.9			
Δανία	5.6	6.7	6.7	6.2	8.0	8.0	8.1	9.2				
Φινλανδία			7.5	7.4	6.7	7.7	7.6	7.9				
Γαλλία	8.9	8.8	8.9	9.5	9.7	9.0	9.4	9.1				
Γερμανία	5.4	5.9	5.4	5.9	6.2	6.9	6.2	6.3				
Ελλάδα	5.1	4.8	5.4	6.1	6.4	6.5	6.8	7.7				
Ουγγαρία	6.7	5.9	6.8	6.4								
Ιρλανδία	7.4	8.4	9.0	10.7	9.3	9.9	9.2	13.1				
Ιταλία	4.6	4.5	4.8	4.9	5.3	5.3	5.3	5.2				
Λουξεμβούργ		11.4	10.6	10.1	11.5	11.0	11.6	10.1				
Ολλανδία	6.2	6.4	6.3	4.9	5.6	4.3	4.6	6.2				
Πολωνία				8.4	9.5	10.1	9.2					
Πορτογαλία	11.0	12.6	14.2	12.3	13.5	12.3	14.6	12.3				
Ισπανία	5.8	6.2	6.2	5.3	4.5	4.0	3.4	5.7				
Σουηδία				6.3	6.6	5.8	6.1	5.9				
Ελβετία						11.3	10.7					
ΗΒ	12.5	12.2	12.3	12.3	12.5	12.2	11.6	12.1	11.8	10.9	9.9	
ΗΠΑ	8.9	8.9	9.2	9.0	8.8	9.5	9.4	9.6	10.1	9.4	9.8	9.8

Πηγή: Boarini, R., & Strauss, H. (2007).

Οι Psacharopoulos and Patrinos (2004) υπολογίζουν το ρυθμό απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα μεγάλο δείγμα χωρών (συμπεριλαμβανομένων πολλών χωρών που δεν είναι μέλη του ΟΟΣΑ). Υπολογίζουν ότι ο μέσος ρυθμός απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι 11,6% για τις χώρες του ΟΟΣΑ. Οι Blöndal, Field, & Girouard (2002) υπολόγισαν το ρυθμό απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1990 για δέκα χώρες. Τα αποτελέσματα των εκτιμήσεων τους ήταν υψηλότερα από τα αποτελέσματα των Boarini και Strauss (2007) και κυμαίνονται μεταξύ του 7,5% (Ιταλία) έως 18,5% (Ηνωμένο Βασίλειο), με μέση τιμή 11,6%. Οι πηγές δεδομένων και η μεθοδολογία στην οποία βασίζονται οι εκτιμήσεις αυτές όμως είναι αρκετά διαφορετικές από εκείνες των Boarini και Strauss (2007).

Σύμφωνα με μελέτη του OECD (2001), ο μέσος όρος της ατομικής απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους άνδρες στην Ευρώπη ήταν πάνω από 12%. Η χώρα με την υψηλότερη απόδοση ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο με 17,3%, ακολουθούμενο από τη Δανία με 13,9% και τη Γαλλία με 12,2%. Η Ιταλία με 6,5% βρισκόταν στο κάτω μέρος της κατάταξης. Ο μέσος όρος της απόδοσης στο δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους άνδρες ήταν επίσης περίπου 12%, με το Ηνωμένο Βασίλειο (15,1%) και τη Γαλλία (14,8%), στην κορυφή της κατάταξης και τη Σουηδία (6,4%) και την Ολλανδία (7,9%) στο κάτω μέρος. Η μέση απόδοση για τις γυναίκες όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση βρισκόταν σε παρόμοιο επίπεδο αλλά η σειρά ήταν διαφορετική. Η χώρα με την υψηλότερη ατομική απόδοση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις γυναίκες ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο με 15,2%, ακολουθούμενο από την Ολλανδία με 12,3% και τη Γαλλία με 11,7%. Η μέση ατομική απόδοση του δεύτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις γυναίκες στην Ευρώπη ήταν περίπου 11% με τη Γαλλία (19,2%) και τη Δανία (10,5%) στην κορυφή και τη Γερμανία (6,9%), στο κάτω μέρος (τα στοιχεία για το Ηνωμένο Βασίλειο δεν ήταν διαθέσιμα σε αυτή την περίπτωση).

Σε μια άλλη έρευνα, ο Psacharopoulos (2009) συνοψίζει τις έρευνες που αφορούν την απόδοση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και δίνει μια εικόνα για την αποδοτικότητα της επένδυσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως φαίνεται, οι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ποικίλλουν μεταξύ των διαφόρων χωρών στην Ευρώπη από 4,7% στη Σουηδία έως 26% στην Τσεχία. Η πιθανή αιτία, σύμφωνα με το μελετητή, για τη μεγάλη αυτή διαφορά θα μπορούσε να βρίσκεται στο διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον ή και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Αν και σε μερικές χώρες η επίδραση της εκπαίδευσης στους μισθούς είναι πολύ χαμηλή, εν τούτοις υπάρχει πάντοτε θετική επίδραση σε όλες τις έρευνες που λήφθηκαν υπόψη. Ο Πίνακας 4, με βάση δεδομένα από τον Psacharopoulos (2009) δείχνει το ρυθμό απόδοσης από την εκπαίδευση σε 26 διαφορετικές χώρες της ΕΕ.

Τέλος, σε σχέση με το ρυθμό απόδοσης της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, οι Denny, Harmon και Lydon (2002) υποστηρίζουν ότι ο μέσος όρος στην εκπαίδευση μέσα από τη μέθοδο Mincer, είναι περίπου 6,5% στην Ευρώπη. Ο Card (1999) συσχέτισε ένα επιπλέον έτος εκπαίδευσης με 6-11% ρυθμό αύξησης των αποδοχών ενώ οι Acemoglu και Angrist (1999) υπολόγισαν το ατομικό κέρδος από την εκπαίδευση περίπου στο 7,5% ετησίως.

Όσον αφορά την έρευνα για το ρυθμό απόδοσης της εκπαίδευσης στις χώρες της Αφρικής, σύμφωνα με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Psacharopoulos (1994), διαπιστώθηκε ότι ο μέσος ρυθμός ιδιωτικής απόδοσης της εκπαίδευσης για την

υποσαχάρια Αφρική ήταν περίπου 13%, αν και υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις εκτιμήσεις μεταξύ των χωρών. Ο Glewwe (1996) εκτιμά ότι ο ρυθμός των αποδόσεων της εκπαίδευσης στην Γκάνα ήταν στο 3% έως 6%. Σε μια πιο πρόσφατη εργασία, ο Oyelere (2010) εκτιμά ότι η απόδοση στην εκπαίδευση είναι ελαφρώς κάτω του 4% στη Νιγηρία.

Πίνακας 4

Ποσοστό Απόδοσης από την Εκπαίδευση σε 26 Διαφορετικές Χώρες της ΕΕ

Χώρα	Έτος	Ρυθμός απόδοσης (%)
Αυστρία	1997	6,6
Βέλγιο	2004	12,7
Βουλγαρία	1993	6,5
Κύπρος	1979	5,6
Τσεχία	2004	26,5
Δανία	2004	4,3
Εσθονία	2003	10,0
Φιλανδία	2004	10,0
Γαλλία	2004	7,9
Γερμανία	2004	6,4
Ελλάδα	2005	7,0
Ουγγαρία	2004	16,8
Ισλανδία	2003	7,9
Ιρλανδία	2004	11,0
Ιταλία	1995	9,3
Ολλανδία	1996	8,1
Νορβηγία	2004	8,1
Πολωνία	2004	20,7
Πορτογαλία	2004	22,7
Ρουμανία	2000	8,5
Σλοβακία	1992	4,2
Σλοβενία	2004	10,2
Ισπανία	2004	8,2
Σουηδία	2004	4,7
Ελβετία	2004	10,3
Ηνωμένο Βασίλειο	2004	14,4

Πηγή: Psacharopoulos, G. (2009).

Σε μια άλλη μελέτη που αφορά χώρα της Δυτικής Αφρικής, την Μπουρκίνα Φάσο, ο Kazianga (2004) εκτιμά την απόδοση στην εκπαίδευση μεταξύ 9% και 17% σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στο 13% με 20% στη δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση. Στο δημόσιο τομέα, οι αποδόσεις κυμαίνονται μεταξύ 0% έως 6% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μεταξύ του 10% με 11% στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Schultz (2004), οι υπολογισμοί για τις αποδόσεις στην Ακτή Ελεφαντοστού κυμαίνονται από 3,8% έως 28%. Σε μια διαφορετική περιοχή της υποσαχάριας Αφρικής, ο Siphambe (2000) εκτιμά ότι ο ρυθμός απόδοσης της εκπαίδευσης στην Μποτσουάνα κυμαίνεται μεταξύ 12% έως 18%.

Οι Gunderson και Oreopoulos (2010) δίδοντας κάποιες εξηγήσεις για τα διαφορετικά αποτελέσματα των μελετών, αναφέρουν ότι ο ρυθμός απόδοσης στην εκπαίδευση βρίσκεται κοντά στο 10% και συνήθως κυμαίνεται από 6% έως 15%. Ο ρυθμός απόδοσης στην εκπαίδευση τείνει να είναι στην κλίμακα 6-10% όταν βασίζεται σε εκτιμήσεις από τις συμβατικές εξισώσεις εκπαίδευσης στην απλή μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων (Ordinary Least Squares) και στο εύρος 10-15% (και μερικές φορές υψηλότερος) όταν βασίζεται στη μέθοδο των βοηθητικών μεταβλητών (Instrumental Variables) και άλλες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό εξωγενών μεταβολών στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η εκτίμηση 10% είναι στο υψηλότερο σημείο για την απλή μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων και στο χαμηλότερο σημείο για τη μέθοδο των βοηθητικών μεταβλητών. Ο Πίνακας 5, παρουσιάζει ενδεικτικές εκτιμήσεις των αποδόσεων της εκπαίδευσης με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων όπως παρουσιάζονται στους Gunderson και Oreopoulos (2010).

Ως συμπέρασμα, μέσα από την πιο πάνω σύντομη ανάλυση του ρυθμού απόδοσης στην εκπαίδευση, στις διάφορες χώρες και περιοχές του κόσμου, φαίνεται ότι παρά τους περιορισμούς που παρατηρούνται, οι ρυθμοί απόδοσης παραμένουν σημαντικά εργαλεία για τη μέτρηση της αποδοτικότητας της επένδυσης στην εκπαίδευση και προσφέρουν ανεκτίμητη βοήθεια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν είναι τυχαίο που τα τελευταία χρόνια πολλοί διεθνείς οργανισμοί όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλοι τα χρησιμοποιούν ως εργαλεία για την επιλογή των πιο υποσχόμενων εκπαιδευτικών επενδυτικών έργων και τη διάθεση σε αυτά περισσότερων οικονομικών πόρων.

Όσο χρήσιμοι μπορούν να αποβούν οι πραγματικοί ρυθμοί απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που επικρατούν στην αγορά εργασίας, άλλο τόσο σημαντικοί μπορούν να θεωρηθούν οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης. Οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης είναι οι προσδοκίες μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών σε σχέση με τα μελλοντικά εισοδήματά τους που προέρχονται μέσα από τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Μέσα από τη μελέτη των προσδοκιών αυτών μπορεί να υπολογιστούν παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των νέων αλλά και παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις ίδιες τις προσδοκίες, βοηθώντας στην επιβεβαίωση της ΘΑΚ. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα μέσα από τη μελέτη των αναμενόμενων εισοδημάτων μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πίνακας 5

Ενδεικτικές Εκτιμήσεις των Αποδόσεων της Εκπαίδευσης με τη Χρήση Εναλλακτικών Προσεγγίσεων

Ερευνητής	Γενική Μέθοδος	Δείγμα	Ρυθμός Απόδοσης (%)
Grilliches (1977)	Μέσες αποδοχές για την εκπαίδευση για κάθε επάγγελμα σε ηλικία 30 ετών λαμβάνοντας υπόψη το δείκτη νοημοσύνης ως πρόσθετο μέτρο ελέγχου μεσολάβησης για την ικανότητα	Άντρες από 17 έως 27 χρόνων το 1969 από τις Εθνική Διαμήκη Έρευνα Νέων Ανδρών των ΗΠΑ, χρησιμοποιώντας το αρχείο καταγραφής μέσω αποδοχών των αναμενόμενων επαγγελμάτων σε ηλικία 30 ετών	5.9
Ashenfelter & Rouse (1998)	Εισοδηματικές διαφορές μεταξύ πανομοιότυπων δίδυμων	Έρευνα πανομοιότυπων δίδυμων του Πρίνστον του 1991-1993	10.2
Card (1995)	Χρησιμοποίηση της περιοχής διαμονής κοντά σε τετραετές κολλέγιο, ως εργαλείο για την πρόβλεψη συνέχισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Εθνική Διαμήκη Έρευνα Νέων Ανδρών των ΗΠΑ	13.2
Chen (2008)	Χρησιμοποίηση του μέσου όρου διδασκτρων στο τοπικό κολέγιο, ως εργαλείο για την πρόβλεψη συνέχισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Άντρες από 25 έως 42 χρόνων το 1979-2000 από την Εθνική Διαμήκη Έρευνα Νέων Ανδρών των ΗΠΑ	13.3
Oreopoulos (2006b)	Χρησιμοποίηση των διαφορών στους ομοσπονδιακούς νόμους που αφορούν την υποχρεωτική σχολική φοίτηση, ως εργαλείο για την πρόβλεψη συνέχισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Άνδρες και γυναίκες από 25 έως 64 ετών το 1950-2000 (Απογραφές ΗΠΑ)	14.2
Bezil & Hanson (2007)	Κατασκευή δομικού μοντέλου για τις αποφάσεις που αφορούν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και εκτίμηση του μοντέλου σε σχέση με τις αποδόσεις στο σχολείο	Λευκοί άνδρες από την Εθνική Διαμήκη Έρευνα Νεολαίας των ΗΠΑ	6.9 (μέσος όρος μεταξύ τάξης 10 και 16)

Πηγή: Gunderson, M., & Oreopoulos, P. (2010).

Κριτική της ΘΑΚ

Παρόλο ότι σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις περισσότερες μελέτες, οι ρυθμοί απόδοσης από την επένδυση στην εκπαίδευση είναι θετικοί, τόσο η θεωρία όσο και η μέτρηση της οικονομικής απόδοσης στην εκπαίδευση έχει δεχθεί έντονη κριτική από πολλούς οικονομολόγους. Η κριτική αυτή αρχίζει από τους τρόπους μέτρησης της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης και συνεχίζει μέχρι και την αμφισβήτηση των λόγων που ένας υψηλά εκπαιδευμένος εργαζόμενος αμείβεται περισσότερο από ένα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Η κριτική εναντίον της ΘΑΚ καλύπτει επίσης τη σχέση εκπαίδευσης και παραγωγικότητας, αμφισβητώντας τη σχέση των γνώσεων και δεξιοτήτων που προσφέρει το σχολείο με τις γνώσεις και δεξιότητες που πραγματικά

χρειάζεται μια χώρα και η αγορά εργασίας της έτσι ώστε να δημιουργηθεί οικονομική ανάπτυξη. Τέλος, η κριτική εστιάζει στην επικρατούσα τάση μεταξύ των μελετητών για υπέρμετρη έμφαση στο άμεσο οικονομικό όφελος από την επένδυση στην εκπαίδευση, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τα έμμεσα οφέλη.

Κριτική στις μεθοδολογίες μέτρησης της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης. Η κριτική απορρέει μέσα από τις ανησυχίες σε σχέση με τις τεχνικές μέτρησης του ρυθμού απόδοσης της εκπαίδευσης, την αξιοπιστία των δεδομένων κόστους και απόδοσης και την υπέρμετρη έμφαση στα αποτελέσματα των μελετών των ρυθμών απόδοσης.

Στην ιστορία της οικονομικής σκέψης, υπήρχε πάντα η διάκριση ανάμεσα στις θεωρίες εκείνες που εδραιώνουν την αξία πάνω σε αντικειμενική βάση και σε εκείνες που την θεμελιώνουν πάνω σε υποκειμενική βάση, σε μια σχέση δηλαδή μεταξύ της επιθυμίας ενός ατόμου για ένα αντικείμενο και τη σχετική του σπανιότητα. Σύμφωνα με τον Hough (1981), η μέτρηση του κόστους και των οφελών της εκπαίδευσης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Είναι πιθανόν να φτάσει κάποιος σε διαφορετικούς ορισμούς σε σχέση με το τι είναι κόστος και τι είναι όφελος στην εκπαίδευση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αντιφατικά αποτελέσματα. Παρόλο ότι οι αρχές μέτρησης του κόστους της εκπαίδευσης δεν είναι κατά ανάγκη διαφορετικές από τις αρχές μέτρησης του κόστους για οτιδήποτε άλλο, ο προσδιορισμός των ωφελημάτων από την εκπαίδευση είναι πολύ πιο δύσκολος και περιλαμβάνει φιλοσοφικά ζητήματα που έχουν σχέση με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τον έλεγχο κατά πόσο αυτοί έχουν επιτευχθεί ή όχι. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να έχει πιο ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα από ένα άλλο και να δίνει περισσότερη έμφαση στην καλλιέργεια του πνεύματος παρά στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την αγορά εργασίας. Επιπρόσθετα, η κριτική κατά της ΘΑΚ επεκτείνεται και στην υπέρμετρη προβολή στα αποτελέσματα των μελετών των ρυθμών της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης. Ο Bennell (1996) επιτίθεται τόσο στην Παγκόσμια Τράπεζα η οποία, σύμφωνα με τον ίδιο, υπέρ-προβάλλει τους ρυθμούς απόδοσης στην εκπαίδευση όσο και στο έργο του Psacharopoulos (1994, 1996) ο οποίος σύμφωνα πάντοτε με τον Bennell (1996), κάνει κατάχρηση των αποτελεσμάτων των ρυθμών απόδοσης από την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Kueger και Lindahl (2001), τα αντιφατικά ευρήματα, όσον αφορά τη μέτρηση της απόδοσης της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, οφείλονται κυρίως στη μη ικανοποιητική μέτρηση του κόστους και του οφέλους.

Πρόσθετα, επειδή οι αποδόσεις στην εκπαίδευση υπολογίζονται συνήθως μέσα από έρευνες δεδομένων, όπου τα άτομα αναφέρουν το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσής τους,

υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος, για διάφορους λόγους, να δίδεται εσφαλμένο επίπεδο με αποτέλεσμα λανθασμένη μέτρηση. Οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι περίπου το 10% των ατόμων δίνουν λανθασμένο επίπεδο εκπαίδευσης. Οι Ashenfelter και Rouse (1998) και Card (1999) αποτελούν παράδειγμα μελετητών που συζητούν εκτεταμένα το πρόβλημα των λανθασμένων στοιχείων όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης. Ο Card (1999) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το σφάλμα μέτρησης στην εκπαίδευση οδηγεί τις αποδόσεις στην εκπαίδευση σε πτωτική τάση, με τις εκτιμώμενες αποδόσεις να υποεκτιμούνται ως προς τις πραγματικές αποδόσεις κατά περίπου 10%.

Το στέραιο θεωρητικό υπόβαθρο και η σχετική διαθεσιμότητα των δεδομένων κάνουν τα χρόνια εκπαίδευσης να χρησιμοποιούνται πλατιά στις μελέτες με θέμα το ανθρώπινο κεφάλαιο. Τα χρόνια στην εκπαίδευση για τη μέτρηση του ανθρώπινου κεφαλαίου όμως, φαίνεται να παρουσιάζουν ένα αριθμό σημαντικών αδυναμιών αφού δεν αποτελούν τη μοναδική μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Αντίθετα, υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου όπως η ποιότητα του σχολείου, η μορφή εκπαίδευσης, η σχέση του σχολείου με την αγορά εργασίας, οι στάσεις και αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με την εργασία και άλλοι. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την καλύτερη κατανόηση των διαφορών μεταξύ των εισοδημάτων των εργαζομένων.

Πρώτον, η χρήση των χρόνων εκπαίδευσης για τη μέτρηση του ρυθμού απόδοσης δε λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι το κόστος και η απόδοση ενός χρόνου στην εκπαίδευση διαφοροποιούνται από επίπεδο σε επίπεδο. Χρησιμοποιώντας τα χρόνια στην εκπαίδευση για τη μέτρηση του αποθέματος σε ανθρώπινο κεφάλαιο, γίνεται λανθασμένα η υπόθεση ότι ένας χρόνος στην εκπαίδευση αυξάνει το ανθρώπινο κεφάλαιο πάντα στον ίδιο βαθμό. Ο OECD (1998) αναφέρεται στην προσέγγιση αυτή με τον όρο εκπαιδευτική επίτευξη (educational attainment). Στην προσέγγιση αυτή όπως περιγράφεται από τον ΟΟΣΑ απαλείφεται το πιο πάνω πρόβλημα αφού ως πιο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που ολοκληρώνεται από κάθε ενήλικα, θεωρείται είτε η διάρκεια (αριθμός ετών εκπαίδευσης) είτε τα προσόντα (επιτυχής ολοκλήρωση διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης). Επιπρόσθετα, ο μέσος όρος ετών στο σχολείο αγνοεί ότι η ολοκλήρωση της εκπαίδευσης δεν εγγυάται την πραγματική εκμάθηση, αγνοεί τη λιγότερο επίσημη μάθηση, την απώλεια μάθησης (depreciation) κατά τη διάρκεια των χρόνων που ακολουθούν (OECD 1998), αλλά και τις κοινωνικές, πολιτικές και τις θεσμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Ashton και Green (1996), η σχέση μεταξύ δεξιοτήτων και οικονομικών επιδόσεων δεν λειτουργεί αυτόματα αλλά σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Η εθνική, η διεθνής αλλά και

η τοπική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επηρεάσει τη μορφή της σχέσης μεταξύ των δεξιοτήτων και των οικονομικών επιδόσεων της εκπαίδευσης.

Αμφισβητείται επίσης ο βαθμός αξιοποίησης δεικτών οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην πιο ακριβή εκτίμηση του ανθρώπινου κεφαλαίου και οι οποίοι μάλιστα σύμφωνα με κάποιους επικριτές της ΘΑΚ, σπάνια λαμβάνονται υπόψη. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Coleman (1988), ορισμένες πτυχές του κοινωνικού κεφαλαίου θα μπορούσε να συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία ενός παιδιού μέσα από το γεγονός ότι παρέχεται σε αυτό ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον που ενισχύει τα ατομικά επίπεδα απόδοσης. Συνολικά, για την πιο ακριβή μέτρηση του αποθέματος του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι απαραίτητο να εξετάζεται η σχέση μεταξύ του ανθρώπινου κεφαλαίου αλλά και άλλων συναφών παραγόντων, όπως είναι το κοινωνικό κεφάλαιο. Ο Bassani (2008), σε μια πολύ πιο πρόσφατη μελέτη, υποστηρίζει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να σχετίζεται με το ανθρώπινο κεφάλαιο, σε κάποιο βαθμό.

Δεύτερον, δε λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Οι Behrman και Birdsall (1983), σε μια μελέτη τους όπου χρησιμοποίησαν δεδομένα από τη Βραζιλία βρήκαν ότι όταν η ποιότητα δε λαμβάνεται υπόψη, οδηγεί τις μετρήσεις για την απόδοση των χρόνων στην εκπαίδευση, σε λανθασμένα αποτελέσματα. Από τη στιγμή που η ποιότητα της εκπαίδευσης διαφοροποιείται σημαντικά, ιδιαίτερα μεταξύ διαφορετικών χωρών, η υπέρμετρη έμφαση στην ποσότητα έναντι της ποιότητας δημιουργεί σοβαρά προβλήματα.

Τρίτον, όπως σημειώνεται από τους Mulligan και Sala-i-Martin (1997), αυτός ο τρόπος μέτρησης του ανθρώπινου κεφαλαίου θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι που προέρχονται από διαφορετικό τύπο εκπαίδευσης μπορούν να αντικαταστήσουν ο ένας τον άλλο. Για παράδειγμα, ανεξάρτητα από το επάγγελμα και την ειδικότητα, από τη στιγμή που δύο άτομα έχουν τα ίδια χρόνια εκπαίδευσης θεωρούνται ότι έχουν την ίδια ακριβώς παραγωγικότητα και αντιμετωπίζονται για τη μέτρηση με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Τέταρτο, όταν θεωρούμε ως μοναδικό παράγοντα διαφοροποίησης των αμοιβών που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι τα έτη εκπαίδευσης, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ο παράγοντας αυτός να υπερτιμηθεί. Όταν το ύψος των αμοιβών δυο εργαζομένων με τα ίδια έτη εκπαίδευσης διαφέρει, αυτό μπορεί να οφείλεται σύμφωνα με τους Acemoglu και Autor (2013), σε πολλούς διαφορετικούς λόγους όπως:

- Ο ένας από τους δυο εργαζόμενους να έχει λιγότερα ή περισσότερα προσόντα σε κάποιο άλλο πεδίο το οποίο όμως δεν μπορεί να μετρηθεί και να συσχετισθεί με τα έτη εκπαίδευσης. Αυτό ονομάζεται ως μη-παρατηρούμενη ετερογένεια (unobserved heterogeneity).

- Ένας εργαζόμενος μπορεί να αμείβεται με χαμηλότερο μισθό αλλά να λαμβάνει μέρος της αποζημίωσης σε καλύτερους όρους εργασίας όπως χαμηλότερο εργασιακό άγχος, πιο ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, πιο ασφαλισμένο περιβάλλον εργασίας κτλ.
- Δυο εργαζόμενοι σε διαφορετική εργασία αλλά με τα ίδια έτη εκπαίδευσης είναι δυνατό να αμείβονται διαφορετικά επειδή διαφορετικές δουλειές προσφέρουν διαφορετικές αμοιβές λόγω διαφορετικής κερδοφορίας ή/και παραγωγικότητας της κάθε εργασίας.
- Δυο εργαζόμενοι με το ίδιο επίπεδο ανθρώπινου κεφαλαίου είναι δυνατό να αμείβονται διαφορετικά επειδή οι εργοδότες για δικούς τους λόγους πληρώνουν χαμηλότερο μισθό σε έναν εργαζόμενο λόγω του φύλου ή της εθνικότητάς του κτλ.
- Τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μισθοί μπορεί να διαφοροποιούνται από πολλούς και διάφορους παράγοντες, οι οποίοι να μην έχουν σχέση με το ύψος της παραγωγικότητας, όπως η δύναμη συνδικαλιστικών οργανώσεων σε διαφορετικούς κλάδους, οι παραδοσιακές και ιστορικές συγκυρίες και αυξομειώσεις στην προσφορά και τη ζήτηση συγκεκριμένων επαγγελμάτων.

Ένα άλλο σημείο κριτικής έναντι της ΘΑΚ και του τρόπου μέτρησης της, επικεντρώνεται στην έμφαση που δίδεται στα άμεσα οικονομικά οφέλη της επένδυσης στην εκπαίδευση τόσο για το άτομο όσο και την κοινωνία. Τα έμμεσα οφέλη, όπως για παράδειγμα, οι επιπτώσεις στην οικογενειακή υγεία, τη γονιμότητα και την παιδική θνησιμότητα, θα έπρεπε να τυγχάνουν μεγαλύτερης προσοχής (Lewin, Little & Colclough, 1983a· Lewin, et. al, 1983b· Woodhall, 2001). Ο McMahon (1998) υποστηρίζει ότι η επιπτώσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου περιλαμβάνουν τόσο τα χρηματοοικονομικά όσο και τα κοινωνικά μη χρηματικά οφέλη όπως τα χαμηλότερα ποσοστά γονιμότητας, τα χαμηλότερα ποσοστά αύξησης του πληθυσμού, τη βελτίωση της δημόσιας υγείας, τον εκδημοκρατισμό, το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτική σταθερότητα, τη μείωση της φτώχειας, τη μείωση του ποσοστού εγκλημάτων κατά της ιδιοκτησίας, το σεβασμό στο περιβάλλον, την αύξηση της εργασίας μετά τη συνταξιοδότηση, και την αύξηση της κοινωνικής προσφοράς.

Θεωρίες διαλογής (sorting theories). Η ΘΑΚ υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αυξάνει άμεσα την ατομική παραγωγικότητα και προσφέρει στα άτομα αυξημένο ανθρώπινο κεφάλαιο. Την ίδια στιγμή η αύξηση της παραγωγικότητας έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των εισοδημάτων στην αγορά εργασίας αφού σύμφωνα με τη θεωρία της ελεύθερης αγοράς, οι εργαζόμενοι λαμβάνουν μισθό ίσο με το οριακό προϊόν τους. Η θεωρία της ΘΑΚ, όμως δέχεται έντονη κριτική από τους υποστηρικτές των

διαφόρων θεωριών «διαλογής» (sorting) (Arrow, 1973· Riley, 1979. Spence, 1973, 1974· Stiglitz, 1975).

Ο Weiss (1995) χρησιμοποιεί τον όρο «διαλογή» για όλες τις θεωρίες οι οποίες αμφισβητούν τη ΘΑΚ και υποστηρίζουν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ότι η εκπαίδευση δε δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά απλώς πιστοποιεί τους πιο ικανούς για εισδοχή στην αγορά εργασίας, οι οποίοι πιθανόν να είναι και οι περισσότεροι εκπαιδευμένοι. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τις θεωρίες διαλογής, η εκπαίδευση δεν καθιστά τους εργαζόμενους πιο παραγωγικούς, αλλά απλώς λειτουργεί ως εργαλείο διαλογής, το οποίο βοηθά τους εργοδότες να διακρίνουν αυτούς που πιθανόν να διαθέτουν περισσότερες ικανότητες. Οι θεωρίες της «διαλογής» σε αντίθεση με αυτή του ανθρώπινου κεφαλαίου αποδέχονται μεν την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και αμοιβών, αλλά δε δέχονται ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ τους αφού η εκπαίδευση, πρωτίστως, λειτουργεί ως διαδικασία «ξεδιαλέγματος» των ατόμων, παρά ως παράγοντας αύξησης της παραγωγικότητάς τους.

Οι θεωρίες της «διαλογής» διαχωρίζουν την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τίτλων και διαπιστευτηρίων που γίνεται από τους εργαζόμενους και την αξιοποίηση που γίνεται από τους εργοδότες. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί σήμα (signal) που αφορά την παραγωγικότητα, από μέρους του υποψήφιου εργαζόμενου αλλά και μέσο φιλτραρίσματος (screening) για τους εργοδότες οι οποίοι ψάχνουν για ανθρώπινο δυναμικό. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές επιλέγουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο στη συνέχεια μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως «σήμα» που σκιαγραφεί τον εαυτό τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους τα οποία δεν μπορούν να δουν εύκολα οι πιθανοί εργοδότες. Από την άλλη, οι εργοδότες και οι επιχειρήσεις, με τη σειρά τους, καθορίζουν τα συγκεκριμένα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα, όταν προβαίνουν σε προσλήψεις, για να τους βοηθήσουν να φιλτράρουν (screen) τους ενδιαφερόμενους για εργοδότηση.

Στα μοντέλα σηματοδότησης, σύμφωνα με τον Spence (1973), θεωρείται ότι οι εργαζόμενοι κάνουν την πρώτη κίνηση, επιλέγοντας το επίπεδο εκπαίδευσης το οποίο είναι απαραίτητο για να σηματοδοτήσει την εγγενή παραγωγικότητά τους προς τους πιθανούς εργοδότες. Οι εργοδότες στη συνέχεια, ερμηνεύουν αυτό το σήμα, σύμφωνα με τις προγενέστερες πεποιθήσεις και τις εμπειρίες τους, προκειμένου να κάνουν τις προσφορές τους όσον αφορά τους προσφερόμενους μισθούς. Αντίθετα, στα μοντέλα φιλτραρίσματος, θεωρείται ότι οι εργοδότες κάνουν την πρώτη κίνηση, θέτοντας ένα απαιτούμενο επίπεδο εκπαίδευσης που εισάγει διακρίσεις μεταξύ συγκεκριμένων τύπων των αιτούντων (Rothschild & Stiglitz, 1976).

Σύμφωνα με τον Arrow (1973), η εκπαίδευση είναι ένα απλό φίλτρο, το οποίο απλώς διαχωρίζει τους ανθρώπους διαφορετικών έμφυτων ικανοτήτων, ενώ από μόνη της δεν ενισχύει την παραγωγικότητα. Υπάρχουν δε, ενδείξεις ότι τα χρόνια στο σχολείο μάλλον λειτουργούν ως «σημάδι» για το επίπεδο των ικανοτήτων προς τους εργοδότες παρά ως πραγματική αύξηση της παραγωγικότητας. Στην περίπτωση αυτή τα χρόνια εκπαίδευσης αντί να βελτιώνουν τις δεξιότητες του ατόμου στην πραγματικότητα αποτελούν λανθασμένη προσέγγιση μέτρησης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο Miller (1984) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί το εισιτήριο για πρόσληψη, αφού οι εργοδότες λαμβάνουν υπόψη τα εκπαιδευτικά προσόντα και όχι κατά ανάγκη τα πραγματικά προσόντα του ατόμου κατά την επιλογή του προσωπικού τους. Σύμφωνα με τον Winkler (1987), η εκπαίδευση χρησιμεύει ως ένας μηχανισμός ο οποίος ταξινομεί τα άτομα με βάση τις ικανότητες τους δίνοντας ετικέτα σε αυτές τις ικανότητες με εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια. Μεταξύ των σημαντικών ερωτημάτων που διερευνώνται από την εξέταση των διαφόρων θεωριών «διαλογής» είναι κατά πόσο αυτά τα διαπιστευτήρια αντανακλούν την παραγωγικότητα, ενισχύοντας τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, ή απλώς αντιπροσωπεύουν την έμφυτη παραγωγική ικανότητα του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1994), ανεξάρτητα από το αν η εκπαίδευση ταξινομεί ή βελτιώνει την παραγωγικότητα, σίγουρα αυξάνει τα εισοδήματα κατά τον κύκλο ζωής ενός ατόμου. Ως εκ τούτου, αποτελεί μια καλή επένδυση για τους εργαζόμενους. Είτε εάν η τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει σε ένα άτομο ανθρώπινο κεφάλαιο, ή εάν απλώς ενεργεί ως ένδειξη του υφιστάμενου ανθρώπινου κεφαλαίου, το γεγονός παραμένει ένα. Τα εισοδήματα συνδέονται άμεσα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η απόφαση ενός ατόμου να ακολουθήσει τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται από την καθορισμένη θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδημάτων, πάνω στην οποία βασίζονται τόσο οι θεωρίες διαλογής, όσο και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Βέβαια, εάν ο μοναδικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ταξινόμηση των υποψήφιων εργαζομένων, τότε προκύπτουν σοβαρά ερωτήματα ως προς την καταλληλότητα της επένδυσης στην εκπαίδευση αφού θα ήταν πραγματικά παράλογο να επενδύονται τόσος χρόνος και χρήμα απλώς και μόνο για αποτελεσματική ταξινόμηση του βαθμού παραγωγικότητας των ανθρώπων.

Εν πάση περιπτώσει, η βασική δυσκολία στη διάκριση μεταξύ των θεωριών διαλογής και της ΘΑΚ, είναι ότι και οι δύο θεωρίες προσδίδουν θετική συσχέτιση μεταξύ των ετών εκπαίδευσης και των εισοδημάτων στην αγορά εργασίας. Όπως τόνισε ο Weiss (1995), η ΘΑΚ και οι θεωρίες διαλογής δεν είναι απαραίτητα αλληλοαποκλειόμενες. Η εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει ταυτόχρονα την παραγωγικότητα των εργαζομένων και

να δρα ως σήμα για τις έμφυτες ικανότητές τους. Σε μια τέτοια περίπτωση, η σηματοδότηση μπορεί να θεωρηθεί ως επέκταση του μοντέλου του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οποία κάποιες διαφορές στην παραγωγικότητα των ατόμων, που οι επιχειρήσεις δεν μπορούν να παρατηρήσουν, να συσχετίζονται με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Lang (1994), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το γεγονός ότι οι επιχειρήσεις εξακολουθούν να πληρώνουν υψηλότερους μισθούς στους πιο εκπαιδευμένους εργαζόμενους, σημαίνει ότι είτε η εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα ή σηματοδοτεί πιο αποτελεσματικά τα επιθυμητά, αλλά μη παρατηρήσιμα, ατομικά χαρακτηριστικά.

Ο Riley (1979) υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει λόγος για μείωση των εισοδημάτων με την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας εάν οι εργοδότες δουν ότι ο αρχικός τους υπολογισμός για την παραγωγικότητα κάποιου με βάση την εκπαίδευσή του ήταν ορθός. Βέβαια, εάν συμβαίνει το πιο πάνω, αποδεικνύεται η θετική σχέση εκπαίδευσης και παραγωγικότητας όπως ακριβώς υποστηρίζει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Οι Arcidiacono, Bayer, και Hizmo (2010) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση (ειδικά στο πανεπιστήμιο) παίζει πολύ άμεσο ρόλο στην αποκάλυψη της ικανότητας του στην αγορά εργασίας. Αντί της απλής διαλογής ατόμων σε ευρείες ομάδες ικανότητας, το πανεπιστήμιο επιτρέπει στα άτομα να αποκαλύψουν άμεσα τις βασικές πτυχές της δικής τους ικανότητας στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, οι αποδόσεις για τους αποφοίτους πανεπιστημίων αμέσως μετά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας είναι μεγάλες και δεν αλλάζουν σημαντικά με την εμπειρία στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, οι αποδόσεις για απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρχικά πολύ κοντά στο μηδέν και αυξάνονται στη συνέχεια μέσα από την εμπειρία.

Η συζήτηση για το ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα συνεχίζεται για 40 περίπου χρόνια. Όπως υποστηρίζει ο Riley (2001), ο υπολογισμός του μέσου όρου εισοδημάτων δεν μπορεί να ρίξει φως σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης ως εργαλείο διαλογής. Ως εκ τούτου, για να απαντηθούν τα διάφορα ερωτήματα που δημιουργούνται έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις. Από αυτές ξεχωρίζουν η προσπάθεια για σύγκριση των εισοδημάτων μεταξύ ατόμων που εργοδοτούνται σε «ανταγωνιστικούς» και «μη ανταγωνιστικούς» τομείς στην αγορά εργασίας (Psacharopoulos, 1979). Μια άλλη προσέγγιση συγκρίνει μεταξύ μη διαπιστευμένης εκπαίδευσης και των εισοδημάτων ατόμων που έχουν εξασφαλίσει διαπιστευτήρια όπως πτυχία, διπλώματα κτλ. (Layard & Psacharopoulos, 1974). Άλλη προσέγγιση συγκρίνει μεταξύ των εισοδημάτων ατόμων που εξασκούν επάγγελμα σχετικό ή άσχετο με τις σπουδές τους (Silos & Smith, 2012). Τέλος, μια άλλη προσέγγιση συγκρίνει τα εισοδήματα αυτοαπασχολούμενων και μισθωτών

εργαζομένων (Brown & Sessions, 1999· Chevalier, Harmon, Walker, & Zhu, 2004· Riley, 1979· Wolpin, 1977).

Ένας τρόπος μέτρησης του ρόλου της εκπαίδευσης ως εργαλείο διαλογής σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1979) είναι μέσα από τη σύγκριση του ρυθμού απόδοσης για την εκπαίδευση σε «ανταγωνιστικούς» (ιδιωτικές εταιρίες) και «μη-ανταγωνιστικούς» (δημόσιες υπηρεσίες) τομείς. Ο Psacharopoulos (1979) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση διαθέτει μια εγγενή παραγωγική αξία, δεδομένου ότι έχει μεγαλύτερη αξία σε «ανταγωνιστικούς» (ιδιωτικές εταιρίες) παρά σε «μη-ανταγωνιστικούς» (δημόσιες υπηρεσίες) τομείς. Κατά συνέπεια, οι διαπιστώσεις του αντικρούουν τις θεωρίες διαλογής.

Οι Layard και Psacharopoulos (1974) μέσα από τη σύγκριση των ρυθμών απόδοσης ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο και ατόμων που ολοκλήρωσαν το σχολείο βρήκαν ότι ο ρυθμός απόδοσης όσων δεν ολοκλήρωσαν ήταν τουλάχιστο ίδιος με το ρυθμό απόδοσης των ατόμων που αποφοίτησαν. Αυτό αποδεικνύει ότι τα εισοδήματα δεν εξαρτώνται μόνο από τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια. Σε μια πολύ πρόσφατη μελέτη, οι Silos και Smith (2012) βρίσκουν ότι η αύξηση των μισθών συνδέεται θετικά με το πόσο σχετικές είναι οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο πανεπιστήμιο με την τρέχουσα εργασία. Αυτό δείχνει τη σημασία της εκπαίδευσης στο ύψος των εισοδημάτων.

Οι Riley (1979) και Wolpin (1977) συγκρίνουν την εκπαίδευση και τα εισοδήματα των αυτοαπασχολούμενων και των μισθωτών εργαζομένων με βάση την παραδοχή ότι η επίδραση της εκπαίδευσης ως «σήμα» δεν επηρεάζει το ύψος των εισοδημάτων των αυτοαπασχολούμενων. Δεδομένου ότι οι αυτοαπασχολούμενοι δεν έχουν την ανάγκη να επενδύσουν στην εκπαίδευση για να πείσουν τους εργοδότες για τις ικανότητές τους, φυσιολογικά, επενδύουν σε λιγότερη εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, οι αποδόσεις της σχολικής εκπαίδευσης για τους μισθωτούς απασχολούμενους θα πρέπει να είναι υψηλότερες, δεδομένου ότι είναι τα άτομα που επωφελούνται από τη διπλή επίδραση της εκπαίδευσης, τόσο την παραγωγική όσο και την πληροφοριακή (τίτλοι και διαπιστευτήρια). Αντίθετα, οι αυτοαπασχολούμενοι είναι αμειβόμενοι μόνο για την παραγωγική φύση της εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, οι αποδόσεις για αυτούς είναι χαμηλότερες.

Οι Brown και Sessions (1999), διαπιστώνουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και υψηλότερες οικονομικές αποδόσεις για άτομα που εργοδοτούνται σε ιδιωτικές επιχειρήσεις σε σύγκριση με άτομα που αυτοαπασχολούνται, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει τις θεωρίες «διαλογής». Οι αντίπαλοι των θεωριών «διαλογής» όμως θεωρούν ότι υπάρχει μεροληψία στην επιλογή δείγματος από μέρους των Brown και Sessions (1999). Οι Chevalier, Harmon, Walker, και Zhu (2004), για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι οι Brown

και Sessions (1999) υποθέτουν ότι τα άτομα γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα καταλήξουν ως αυτοαπασχολούμενοι, όταν λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις, κάτι το οποίο πιθανόν να μη συμβαίνει.

Για τον έλεγχο της υπόθεσης των μοντέλων διαλογής διακρίνει μια «ισχυρή» και μια «αδύναμη» έκδοση της θεωρίας της διαλογής. Η «ισχυρή» έκδοση υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση έχει μικρή ή και καθόλου επιρροή στην παραγωγική ικανότητα του ατόμου, ενώ η «αδύναμη» έκδοση υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση έχει δύο λειτουργίες, την ενημερωτική και τη βελτιωτική ως προς το επίπεδο παραγωγικότητας του ατόμου. Όπως επισημαίνουν οι Brown και Sessions (1999), ιδιαίτερα η «αδύναμη» υπόθεση διαλογής προϋποθέτει ότι οι εργαζόμενοι με εκπαίδευση, εκτός από την επένδυση στην εκπαίδευση, επενδύουν επίσης σε ένα «σήμα» βαθμού παραγωγικότητας. Σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1979), εάν η εκπαίδευση αποτελούσε απλώς μια συσκευή φιλτραρίσματος, και εάν οι πιο εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι δεν ήταν πιο παραγωγικοί σε σχέση με τους λιγότερο εκπαιδευμένους συναδέλφους τους, τότε οι εργοδότες του ιδιωτικού τομέα θα προσάρμοζαν προς τα κάτω τον αρχικό μισθό που είχε προσφερθεί. Σύμφωνα με την «ισχυρή» έκδοση, εάν οι μισθοί καθορίζονταν σε υπέρβαση της οριακής παραγωγικότητας, στην αρχή, τότε θα παρέμεναν στα ίδια επίπεδα ακόμα και με την αύξηση της υπηρεσίας του εργαζομένου. Τόσο με την «ισχυρή» όσο και με την «αδύναμη» έκδοση, οι μισθοί μέσα από τις αποκτούμενες εμπειρίες των εργαζομένων με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, θα έτειναν να συγκλίνουν αντί να αποκλίνουν, με την πάροδο του χρόνου.

Τα αποτελέσματα των ερευνών σε σχέση με τις θεωρίες ταξινόμησης, κατά τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, δυσκολεύονται να αποδείξουν τις απόψεις των υποστηρικτών των θεωριών διαλογής. Τα συμπεράσματα των μελετών καταλήγουν ότι πράγματι οι εργοδότες αξιοποιούν την εκπαίδευση ως φίλτρο για το επίπεδο παραγωγικότητας των ατόμων, αλλά δυσκολεύονται να τεκμηριώσουν ότι η εκπαίδευση δεν επηρεάζει την παραγωγικότητα. Παρόλο ότι ο βαθμός επίδρασης της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα, είναι δύσκολο να μετρηθεί με απόλυτη ακρίβεια, οι διάφορες μελέτες δείχνουν ένα σχετικά σημαντικό βαθμό τόσο άμεσης όσο και έμμεσης επίδρασης. Φαίνεται ότι τα υψηλότερα εισοδήματα που προκύπτουν από την εκπαίδευση, πράγματι συμβαδίζουν με υψηλότερη παραγωγικότητα η οποία αποκτάται μέσα από την εκπαίδευση.

Εκτός από τη σχέση εκπαίδευσης, παραγωγικότητας και εισοδημάτων η βιβλιογραφία στην προσπάθειά της να διερευνήσει την ορθότητα της βασικής αρχής της ΘΑΚ, που αφορά την ορθολογικότητα των αποφάσεων των μαθητών και μαθητριών,

ασχολήθηκε με τις προσδοκίες τους σχετικά με τα μελλοντικά εισοδήματά τους. Μέσα από τις έρευνες αυτές φαίνεται ότι οι προσδοκίες των μαθητών και μαθητριών από την επένδυση στην εκπαίδευση είναι από την μια ρεαλιστικές και από την άλλη «στοχευόμενες» επαληθεύοντας έτσι, σε μεγάλο βαθμό, τη ΘΑΚ,

Αναμενόμενα Οικονομικά Οφέλη από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Μια από τις βασικές παραδοχές της ΘΑΚ είναι ότι οι αποφάσεις που αφορούν τις εκπαιδευτικές επιλογές γίνονται ορθολογικά και ότι τα άτομα υπολογίζουν το κόστος και το όφελος από την εκπαίδευση πριν πάρουν αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Ως εκ τούτου, η συνάρτηση των αναμενόμενων εισοδημάτων και των εκπαιδευτικών επιλογών τελειοφοίτων ΜΕ ή/και φοιτητών αποτελεί βασικό εργαλείο για επαλήθευση της ΘΑΚ.

Η απόφαση ενός ατόμου για την καριέρα που θα ακολουθήσει εξαρτάται από δύο ομάδες παραγόντων. Η πρώτη ομάδα αφορά τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που το ενδιαφέρει σε συνάρτηση με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του. Η δεύτερη ομάδα αφορά τα αναμενόμενα εισοδήματα. Το κάθε άτομο επιλέγει τη μελλοντική του απασχόληση η οποία θα μεγιστοποιεί τη συνάρτηση ωφελιμότητας. Ως εκ τούτου, τα αναμενόμενα πιθανά οφέλη από την εκπαίδευση και ειδικά οι προσδοκίες (γονιών και μαθητών) για τα μελλοντικά εισοδήματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού ρυθμίζουν σε ένα σημαντικό βαθμό τις αποφάσεις τους σε σχέση με τις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές. Ως εκ τούτου, τα αναμενόμενα εισοδηματικά ατομικά οφέλη αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για τα άτομα που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική. Μέσα από τα αναμενόμενα εισοδηματικά οφέλη διαφαίνεται η επικρατούσα αντίληψη μεταξύ των ανθρώπων σε μια κοινωνία, η οποία διαμορφώνεται από τα πραγματικά εισοδήματα στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα διαμορφώνει τις τάσεις που αφορούν τις εκπαιδευτικές επιλογές των νέων.

Ένας αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με τα αναμενόμενα οικονομικά οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι McMachon και Wagner (1981), Williams και Gordon (1981), Psacharopoulos και Sanyal (1981, 1982), Wong (1989), Bosworth και Ford (1985) ασχολήθηκαν πριν από το 1990 και οι Smith και Powell (1990), Blau και Ferber (1991), Betts (1996), Dominitz και Manski (1996), Menon (1997a, 1997b, 2008), Wolter (2000), Carvajal, Bendana, Bozorgmanesh, Castillo, Pormasiha, Rao et al. (2000), Brunello, Lucifora, και Winter-Ebmer (2001), Webbink και Hartog (2004) μετά το 1990. Δύο πολύ πρόσφατες μελέτες είναι αυτή του Anchor, Fiserova, Marsikova, και Urbanek (2011) και αυτή του Jerrim (2011). Παρόλο ότι τα ευρήματα των μελετών που ασχολούνται με την

αναμενόμενη οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης είναι σημαντικά, η διερεύνηση του θέματος θα μπορούσε να είναι πολύ πιο εκτεταμένη και συστηματική. Η περιορισμένη διερεύνηση πιθανόν να οφείλεται, σύμφωνα με τον Manski (1993), στην παραδοσιακή επιφυλακτικότητα των οικονομολόγων στη χρήση υποκειμενικών στοιχείων και στην απροθυμία τους να συλλέγουν δεδομένα βασισμένα σε προσδοκίες. Παρόλα αυτά φαίνεται ότι οι μαθητές και μαθήτριες τείνουν να αντιδρούν εποικοδομητικά στις ερωτήσεις που αφορούν τις προσδοκίες για τα μελλοντικά εισοδήματά τους και κατά συνέπεια, η απροθυμία των οικονομολόγων για συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τις εισοδηματικές προσδοκίες πιθανόν να μη δικαιολογείται (Botelho & Pinto, 2004). Ο McMachon (1981) υποστήριξε ότι με δεδομένη την έλλειψη ακριβών προβλέψεων όσον αφορά τις ανάγκες σε ανθρώπινο δυναμικό, οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης παρέχουν ένα αποκεντρωμένο σύστημα με, ατελείς μεν αλλά, χρήσιμους οδηγούς για τις εκπαιδευτικές επιλογές που ευνοούν την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Τα κίνητρα των μαθητών για παραμονή πρόσθετου χρόνου στην εκπαίδευση και η απόκτηση πρόσθετων ακαδημαϊκών τίτλων είναι πολύπλοκα και πιθανόν να ποικίλλουν από άτομο σε άτομο ή ακόμα να διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Ο Machlup (1978) εξηγεί ότι οι μελλοντικές εισοδηματικές προσδοκίες βασίζονται σε πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί από προηγούμενες εμπειρίες, συμμαθητές, κοινές αντιλήψεις, κοινωνικούς κώδικες που σχετίζονται με ορισμένα προγράμματα εκπαίδευσης και μπορεί ακόμα να αποτελούν προϊόν κάποιας μορφής πίεσης. Δεδομένου ότι αυτές οι πηγές που συμβάλλουν στο σχηματισμό των προσδοκιών είναι ευάλωτες σε αλλαγές πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων, είναι πιθανό να δώσουν ανακριβείς υπολογισμούς για τα αναμενόμενα εισοδήματα ενός επιλεγμένου προγράμματος (OECD, 2002).

Τα ευρήματα των ερευνών φαίνεται να εντοπίζουν ένα αριθμό παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν τις προσδοκίες των μαθητών/τριών αναφορικά με τα αναμενόμενα εισοδήματα. Τέτοιοι παράγοντες είναι το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το γόητρο του πανεπιστημίου, καθώς και το χρονικό σημείο στο οποίο καλούνται οι μαθητές και οι φοιτητές να προβλέψουν τα μελλοντικά εισοδήματά τους. Τέλος, φαίνεται να υπάρχει μια έντονη τάση μεγέθυνσης των προσωπικών προσδοκιών των φοιτητών έτσι που τα εισοδήματά τους να αναμένονται σαφώς υψηλότερα από τα εισοδήματα των συμφοιτητών τους.

Οι περισσότερες μελέτες των οποίων τα αποτελέσματα παρατίθενται πιο πάνω, υποστηρίζουν ότι ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης από την εκπαίδευση είναι πολύ κοντά στους πραγματικούς ρυθμούς ενώ οι μελλοντικές εισοδηματικές προσδοκίες των μαθητών/τριών συμπίπτουν με τα πραγματικά εισοδήματα της αγοράς εργασίας αφού οι

μαθητές/τριες παρουσιάζονται αρκετά ενήμεροι για τα πραγματικά εισοδήματα που προσφέρονται στην αγορά εργασίας. Οι μελέτες αυτές συμφωνούν με τη ΘΑΚ η οποία, υποστηρίζει ότι τα άτομα γνωρίζουν τα οικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια, θεωρούν την απόκτηση του συγκεκριμένου «προϊόντος» ως επενδυτική συναλλαγή που απαιτεί δαπάνες και προσφέρει αποδόσεις όπως και το συμβατικό κεφάλαιο (Merwe, 2011).

Πριν από το 1990 ελάχιστες μελέτες είχαν ασχοληθεί με τη μελέτη των εισοδημάτων και τους ρυθμούς απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Gordon και Williams (1977) βρήκαν ότι οι δεκαοκτάχρονοι μαθητές/τριες που σκόπευαν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν τις πιο υψηλές εισοδηματικές προσδοκίες σε σχέση με άλλες ομάδες μαθητών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Ferber και McMahon (1979) βρήκαν ότι οι γυναίκες έδειχναν να υπερεκτιμούν την οικονομική απόδοση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφού δήλωσαν αναμενόμενα εισοδήματα παρόμοια ή ακόμα και υψηλότερα από τους άνδρες.

Σε μια άλλη μελέτη, οι McMahon και Wagner (1981) είχαν διαφορετικά ευρήματα. Η μελέτη τους εξέταζε κατά πόσο το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαχρονικά και οι διαφορές στο κόστος μεταξύ κάποιων επαγγελματικών πεδίων, δικαιολογούνται από τις διαφορές στις μελλοντικές οικονομικές αποδόσεις προς το μαθητή και την κοινωνία. Η μελέτη βρήκε νέα στοιχεία που αφορούν τις διαφορές στις αποδόσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ελέγχοντας το επίπεδο εκπαίδευσης και την ικανότητα των φοιτητών. Τα αναμενόμενα εισοδήματα τα οποία είχαν εξασφαλιστεί από ένα δείγμα 2766 πρωτοετών φοιτητών συγκρίθηκαν με τους πραγματικούς μισθούς στην αγορά εργασίας. Φάνηκε ότι οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και οι διαφορές των εισοδημάτων στα διάφορα επαγγελματικά πεδία ήταν ρεαλιστικές.

Ένας αριθμός μελετών που έγιναν κατά τη δεκαετία του 1980, έδωσαν πρόσθετες μαρτυρίες που αφορούσαν τα αναμενόμενα εισοδήματα τόσο σε ανεπτυγμένες όσο και αναπτυσσόμενες χώρες. Αρχικά, ο McMahon (1981) υποστήριξε ότι ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης, ανά επαγγελματικό τομέα, επίπεδο πτυχίου, είδος ιδρύματος, φύλο και μήκος ορίζοντα στον προγραμματισμό των επενδύσεων, φαίνεται να είναι πιο ακριβής από ότι θα περίμενε κανείς. Οι Williams και Gordon (1981) ζήτησαν από ένα δείγμα 2944 τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία να υπολογίσουν τα αναμενόμενα εισοδήματά τους όταν θα αρχίσουν να εργάζονται, όταν γίνουν 26 ετών και όταν θα είναι 46 ετών. Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν επίσης πότε υπολογίζουν να εγκαταλείψουν την πλήρη φοίτηση στο σχολείο και τη φοίτησή τους στο

υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που πρόκειται να εξασφαλίσουν. Οι εν λόγω ερευνητές, βρήκαν ότι οι μαθητές ήταν ενήμεροι για τη σχέση μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και μέσου όρου εισοδημάτων. Οι Williams και Gordon (1981) μελέτησαν την επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις εισοδηματικές προσδοκίες και βρήκαν ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε σχέση με σημαντική αύξηση των αναμενόμενων εισοδημάτων με τα αγόρια να αναμένουν υψηλότερα εισοδήματα από τα κορίτσια. Παράλληλα διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές (μόρφωση και επάγγελμα γονιών) ασκούν μικρή επίδραση στις προσδοκίες των μαθητών.

Οι Bosworth και Ford (1985) σε μια άλλη μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο διερεύνησαν τις εισοδηματικές προσδοκίες από την εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έτσι ώστε να διερευνηθούν οι λόγοι επιλογής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά και η επιλογή κάποιων εκπαιδευτικών πεδίων ειδικά. Οι εν λόγω ερευνητές συνέλεξαν δεδομένα από 261 πρωτοετείς φοιτητές κατά την έναρξη των σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας του Loughborough. Οι συμμετέχοντες φοιτητές υπολόγισαν τα αναμενόμενα εισοδήματα ζωής σε διάφορες ηλικίες βασισμένα σε δύο υποθετικά σενάρια. Το πρώτο σενάριο αφορούσε τα αναμενόμενα εισοδήματα με την εισδοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από το δεύτερο σενάριο γινόταν υπολογισμός/πρόβλεψη για τα μελλοντικά εισοδήματα στην περίπτωση που τελικά δεν προχωρούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εντάσσονταν στην αγορά εργασίας. Τα αποτελέσματα από την έρευνα έδειξαν σχετικά υψηλό βαθμό απόδοσης από την επένδυση στην εκπαίδευση για τις γυναίκες και διακύμανση στους ρυθμούς απόδοσης διαφορετικών κλάδων σπουδών. Σε σχέση με τους ρυθμούς απόδοσης των κλάδων σπουδών, οι Bosworth και Ford (1985) υπογράμμισαν το γεγονός ότι οι δύο κλάδοι σπουδών με τους υψηλότερους ρυθμούς απόδοσης (μηχανική και επιχειρήσεις) έδωσαν διπλάσιους ρυθμούς από τους κλάδους σπουδών με τους χαμηλότερους ρυθμούς απόδοσης.

Σε μελέτη που έγινε στην Αίγυπτο, οι Psacharopoulos και Sanyal (1982), σύγκριναν τις εισοδηματικές προσδοκίες των φοιτητών με την κατάσταση στην πραγματική αγορά εργασίας και διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες ήταν σε αρμονία με τις τότε τρέχουσες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Για παράδειγμα, πολλοί Αιγύπτιοι μαθητές αποφάσισαν να επιλέξουν λιγότερο δημοφιλείς κλάδους σπουδών, όπως γεωπονία, οι οποίοι όμως θα τους εξασφάλιζαν καλύτερες πιθανότητες για υψηλότερα εισοδήματα στο μέλλον.

Ο Wong (1989) χρησιμοποίησε μια μεθοδολογία παρόμοια με τη μεθοδολογία των Williams και Gordon (1981), έτσι ώστε να εξετάσει τις επιρροές στα αναμενόμενα εισοδήματα ζωής και να υπολογίσει τους ρυθμούς απόδοσης στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση. Έγινε συλλογή δεδομένων από 1590 μαθητές στο Χόνγκ-Κόνγκ κατά το τελευταίο έτος σπουδών. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τα μελλοντικά εισοδήματα ήταν πολύ ρεαλιστικές.

Μετά το 1990, μελέτες που αφορούσαν τις προσδοκίες σε σχέση με τις οικονομικές αποδόσεις διεξήχθησαν σε διάφορες χώρες αλλά ο αριθμός τους παρέμεινε περιορισμένος. Παρόλα αυτά οι μελέτες που διεξήχθησαν μετά το 1990 προσέφεραν πρόσθετα στοιχεία ενίσχυσης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Μια επισκόπηση των μελετών αυτών παρουσιάζεται πιο κάτω.

Οι Smith και Powell (1990) ζήτησαν από 400 φοιτητές δύο διαφορετικών αμερικάνικων πανεπιστημίων, τα οποία χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό γοήτρου, να αναφέρουν το ύψος των εισοδημάτων τους 10 χρόνια μετά την αποφοίτησή τους. Οι ερωτηθέντες ήταν αρκετά ρεαλιστές σχετικά με τα εισοδήματα τους κατά την αρχική τους εργοδότηση, αλλά φάνηκε να υπερεκτιμούν τα μακροπρόθεσμα εισοδήματα. Οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν θετική σχέση μεταξύ των εισοδημάτων των γονιών και των εισοδηματικών προσδοκιών των παιδιών. Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των προσδοκιών ανάλογα με το γοήτρο του πανεπιστημίου που βρίσκεται ο φοιτητής, οι Smith και Powell (1990) βρήκαν ότι οι σπουδαστές του πανεπιστημίου με υψηλότερο βαθμό γοήτρου είχαν υψηλότερες προσδοκίες όσον αφορά τα μελλοντικά τους εισοδήματα. Επίσης ζήτησαν από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα να υπολογίσουν τα ετήσια εισοδήματα τους, τα εισοδήματα των συμφοιτητών τους και τα εισοδήματα συμμαθητών τους από το λύκειο που δεν ακολούθησαν ανώτερη εκπαίδευση, για ένα και 10 χρόνια αργότερα. Βρήκαν ότι οι φοιτητές παρουσίασαν μια έντονη τάση μεγέθυνσης των προσωπικών προσδοκιών τους έτσι που τα εισοδήματα τους να αναμένονται σαφώς υψηλότερα από τα εισοδήματα των συμφοιτητών τους.

Οι Blau και Ferber (1991) προσπάθησαν να συγκρίνουν τη διαφορά στο ύψος των αναμενόμενων εισοδημάτων αμέσως μετά την αποφοίτηση, σε διάστημα 10 ετών και σε διάστημα 20 ετών αλλά η σύγκριση έγινε με την προϋπόθεση ότι θα υπήρχε πλήρης απασχόληση για όλο το χρονικό διάστημα των 20 ετών. Με τον τρόπο αυτό μελέτησαν την επίδραση της διαρκούς παρουσίας στην αγορά εργασίας (εμπειρία-υπηρεσία) στα αναμενόμενα εισοδήματα. Το αποτέλεσμα δε συμβάδιζε με τις προβλέψεις της ΘΑΚ αφού δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση της αναμενόμενης παρουσίας στην αγορά εργασίας στο ύψος των αναμενόμενων εισοδημάτων. Μέσα από την ίδια έρευνα, φάνηκε ότι οι φοιτητές έτειναν να υπερεκτιμούν τους αναμενόμενους μισθούς σε σύγκριση με αυτούς που επικρατούσαν στην πραγματικότητα.

Ο Betts (1996) ο οποίος απευθύνθηκε σε 1269 φοιτητές του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, κατέληξε ότι τα μέσα εισοδήματα είναι αρκετά κοντά στα πραγματικά εισοδήματα, με μέση τιμή λάθους που φτάνει περίπου το 6%. Εκτός από το πανεπιστήμιο και το γόητρο που το συνοδεύει, σημαντικό ρόλο στο ύψος των αναμενόμενων μελλοντικών εισοδημάτων παίζει και ο τομέας εκπαίδευσης. Στην ίδια έρευνα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές μπορούν να προβλέψουν τους αρχικούς μισθούς πολύ καλά και καλύτερα από ότι μπορούν να προβλέψουν τα εισοδήματα για ολόκληρο τον κύκλο ζωής. Τείνουν επίσης να υποτιμούν τους μισθούς σε τομείς άλλους εκτός από τους δικούς τους. Τέλος, φαίνεται ότι οι φοιτητές γνωρίζουν περισσότερα σχετικά με την κατανομή των εισοδημάτων τους κατά το τέλος της εκπαίδευσής τους από ό, τι στο πρώτο έτος των σπουδών τους.

Οι Dominitz και Manski (1996) με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε σε 110 μαθητές και σπουδαστές στις Ηνωμένες Πολιτείες βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να δώσουν λογικές απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούσαν εισοδηματικές προσδοκίες κάτω από διαφορετικά σενάρια. Παρόλο ότι υπήρξαν διαφορετικές απαντήσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων, φάνηκε να αναμένονται θετικά αποτελέσματα από τη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα υψηλότερα αναμενόμενα εισοδήματα παρατηρήθηκαν στην ηλικία των 30 όσο και στην ηλικία των 40.

Ο Wolter (2000) διαπίστωσε ότι οι μισθολογικές προσδοκίες των φοιτητών ήταν πολύ κοντά στους υφιστάμενους μισθούς στην αγορά εργασίας παρόλο ότι εντοπίστηκε υψηλό επίπεδο ετερογένειας και αβεβαιότητας μεταξύ των προσδοκιών των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα πάρθηκαν από 137 φοιτητές από διαφορετικού επιπέδου εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελβετία.

Οι Carvajal, Bendana, Bozorgmanesh, Castillo, Pormasiha, Rao και Tores (2000) χρησιμοποίησαν ένα μικρό δείγμα φοιτητών στη Φλόριντα για να προβλέψουν τα εισοδήματα των αποφοίτων, τα οποία συγκρίθηκαν με τα πραγματικά δεδομένα των αποφοίτων που συμμετείχαν στην ίδια έρευνα. Οι Carvajal et al. (2000) βρήκαν ότι οι φοιτήτριες ανέμεναν σημαντικά χαμηλότερα εισοδήματα από τους φοιτητές, και ότι οι γυναίκες απόφοιτοι είχαν σημαντικά χαμηλότερα εισοδήματα από τους άντρες συναδέλφους τους. Συνολικά, τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι οι προσδοκίες των φοιτητών είναι αρκετά ρεαλιστικές, ανεξάρτητα από το φύλο.

Σε μελέτη των Hung, Chung και Ho (2000) η οποία έγινε το 1997, ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικές προθέσεις 1513 τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη Shenzhen, η οποία αποτελεί την πρώτη και μεγαλύτερη Ειδική Οικονομική Ζώνη

στην Κίνα. Στην πόλη αυτή υιοθετήθηκε μοντέλο ελεύθερης οικονομίας και πολιτική "ανοικτών θυρών" κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Το 90% των μαθητών επέλεξαν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές αυτοί ανέμεναν πολύ υψηλότερο ρυθμό απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους μαθητές που επέλεξαν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση της λογιστικής παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη αποκαλύπτει ότι ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε θετική και σημαντική επίδραση σχετικά με την πρόθεσή τους να συνεχίσουν σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετά τον έλεγχο άλλων παραγόντων - φύλο, οικογενειακό ιστορικό και ικανότητα - επιβεβαιώνοντας τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Οι Wolter και Zbinden (2002), χρησιμοποιώντας δεδομένα που είχαν ληφθεί από 1133 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από φοιτητές εγγεγραμμένους στο Πανεπιστήμιο της Βέρνης και το Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ετερογένεια στις εισοδηματικές προσδοκίες θα μπορούσε να εξηγηθεί από τις διαφορές στις ατομικές προσδοκίες παρά από τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών ομάδων φοιτητών. Οι Wolter και Zbinden βρήκαν ότι οι γυναίκες ανέμεναν σημαντικά χαμηλότερους μισθούς και χαμηλότερες μισθολογικές αυξήσεις από τους άνδρες. Οι προσδοκίες συμβάδιζαν με την πραγματική δομή των μισθών. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι προσδοκίες των φοιτητών ήταν πολύ πιο κοντά στα πραγματικά εισοδήματα αμέσως μετά την αποφοίτηση, ενώ υπήρχαν λανθασμένες προβλέψεις για τις μισθολογικές αυξήσεις κατά τα πρώτα 10 χρόνια της σταδιοδρομίας τους.

Σε μια μελέτη η οποία διερευνά τις εισοδηματικές προσδοκίες φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 10 ευρωπαϊκές χώρες και σε δύο διαφορετικά χρονικά σημεία (κατά την αποφοίτηση και 10 χρόνια αργότερα), οι Brunello, Lucifora και Winter-Ebmer (2001) κατέληξαν ότι τα αναμενόμενα εισοδήματα των αποφοίτων πανεπιστημίου ήταν σημαντικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα πραγματικά εισοδήματα. Το ύψος των αναμενόμενων εισοδημάτων φάνηκε να επηρεάζεται από τον τομέα εκπαίδευσης, το φύλο και το οικογενειακό υπόβαθρο. Οι ίδιοι μελετητές βρήκαν επίσης σημαντική διαφορά στα εισοδήματα απόφοιτων πανεπιστημίου κατά τη στιγμή της εισόδου στην αγορά εργασίας και 10 χρόνια αργότερα. Πρόσθετα κατέληξαν ότι οι φοιτήτριες ανέμεναν να έχουν σημαντικά χαμηλότερα εισοδήματα από τους άνδρες αμέσως μετά την εργοδότησή τους και στην περίπτωση ορισμένων χωρών, 10 χρόνια αργότερα. Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των προσδοκιών ανάλογα με το γόητρο του πανεπιστημίου που βρίσκεται ο φοιτητής υποστήριξαν ότι μάλλον αυτό που στην

πραγματικότητα επηρεάζει τις οικονομικές προσδοκίες είναι ο βαθμός δυσκολίας εισδοχής παρά το ίδιο το πανεπιστήμιο.

Οι προσδοκίες των φοιτητών όσον αφορά την οικονομική απόδοση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκαν από τους Botelho και Pinto (2004). Η έρευνα χρησιμοποίησε ένα ελεγχόμενο εργαστηριακό πείραμα που περιλάμβανε 273 πρωτοετείς και παλαιότερους φοιτητές από τη Σχολή Επιχειρήσεων και Οικονομικών στο Πανεπιστήμιο του Minho στην Πορτογαλία. Ο κύριος στόχος της μελέτης ήταν ο καθορισμός του βαθμού στον οποίο οι φοιτητές είχαν ρεαλιστικές προσδοκίες από την απόδοση στην εκπαίδευση. Τα κυριότερα ευρήματα ήταν ότι οι φοιτητές ήταν σε θέση να ανταποκριθούν με ουσιαστικό τρόπο στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα αναμενόμενα εισοδήματά τους, με τους άντρες να έχουν πιο πολλές πιθανότητες να υπερεκτιμούν τα αναμενόμενα εισοδήματα. Οι παλαιότεροι φοιτητές είχαν πιο ακριβείς προβλέψεις για τα αναμενόμενα εισοδήματα από τους πρωτοετείς φοιτητές. Επίσης παρατηρήθηκε το φαινόμενο του “self-enhancement”, με τους φοιτητές να προβλέπουν υψηλότερα εισοδήματα για τον εαυτό τους σε σχέση με τις προβλέψεις τους που αφορούσαν το μέσο όρο της απόδοσης από την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Webbink και Hartog (2004), υπάρχουν πράγματι ενδείξεις ότι οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να κάνουν ακριβείς προβλέψεις όσον αφορά τα μελλοντικά τους εισοδήματα όταν επιλέγουν την εκπαίδευση που θα ακολουθήσουν και όταν κάνουν τις επαγγελματικές τους επιλογές. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μελέτης των Webbink και Hartog (2004), είναι ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών/τριών είχαν συγκριθεί με τα δικά τους πραγματικά εισοδήματα. Συγκεκριμένα, οι μελετητές χρησιμοποίησαν στοιχεία από Ολλανδικά δεδομένα ενός διαχρονικού ερευνητικού προγράμματος για να μετρηθεί η ακρίβεια των εκτιμήσεων των μαθητών/τριών. Οι εν λόγω ερευνητές βρήκαν ότι οι φοιτητές από οικογένειες με υψηλά εισοδήματα ανέμεναν πολύ πιο υψηλά εισοδήματα από τους φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με πιο χαμηλά εισοδήματα υπερεκτιμώντας συνήθως το ύψος των μελλοντικών εισοδημάτων τους. Σχετικά με τα αναμενόμενα εισοδήματα ανάλογα με τον κλάδο εκπαίδευσης, οι Webbink και Hartog υποστήριξαν ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να προβλέψουν ότι σε σχέση με τις κοινωνικές επιστήμες, τα αρχικά εισοδήματα ήταν 7% υψηλότερα στα οικονομικά, 11% υψηλότερα σε θέματα υγείας και τις ιατρικές σπουδές, και 9% υψηλότερα σε τεχνικά θέματα.

Ο Jerrim (2011) εξέτασε τις εισοδηματικές προσδοκίες των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας στοιχεία από την έρευνα εξόδων και εσόδων των φοιτητών του Ηνωμένου Βασιλείου. Στη συνέχεια τα σύγκρινε με πληροφορίες σχετικά με τις πραγματικές απολαβές των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη

Στατιστική Αρχή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματά έδειξαν ότι οι φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν γνώριζαν τις απολαβές τους κατά την πρώτη εργοδότηση μετά την αποφοίτηση. Κατά μέσο όρο, οι μαθητές ανέμεναν ότι θα κερδίζουν περισσότερο από ότι πραγματικά κέρδιζαν ενώ υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις προβλέψεις όσον αφορά τον πρώτο μισθό. Ενώ οι φοιτητές των κοινωνικών επιστημών έτειναν να υπερεκτιμούν τον αρχικό τους μισθό, αυτοί που σπούδαζαν ιατρική υποτιμούσαν τον πρώτο τους μισθό. Οι γυναίκες ανέμεναν χαμηλότερους μισθούς από ότι οι άνδρες. Επιπλέον, οι φοιτητές μερικής απασχόλησης έτειναν να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τους μισθούς τους από τους φοιτητές με πλήρες ωράριο. Ο Jerrim καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μελλοντικοί φοιτητές δεν κατανοούν την κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας και ότι οι νέοι πρέπει να είναι καλύτερα ενημερωμένοι σχετικά με το κόστος και τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την οικονομική αξία των διαφόρων πτυχίων. Επίσης αναφέρει ότι οι φοιτητές πλήρους φοίτησης στη Βρετανία υπερεκτιμούν τους αρχικούς τους μισθούς κατά περίπου 15% σε σχέση με τους μισθούς που παρατηρούνται στην αγορά εργασίας. Τόσο οι αρχικοί μισθοί όσο και οι μισθοί 10 χρόνια μετά την αποφοίτηση είναι υψηλότεροι μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών. Οι τελειόφοιτοι φοιτητές είναι καλύτερα ενημερωμένοι τόσο για τις δικές τους ικανότητες όσο και για τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας.

Οι Anchor et. al. (2011) υπολόγισαν τους αναμενόμενους ρυθμούς απόδοσης με τη σύντομη μέθοδο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει μια σημαντική αναμενόμενη απόδοση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, οι αναμενόμενες αποδόσεις αυξάνονται με την εργασιακή εμπειρία που υποδηλώνει ότι τα οφέλη από την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτερα μεσοπρόθεσμα από ότι αμέσως μετά την αποφοίτηση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι αναμενόμενες αποδόσεις διαφέρουν ανάλογα με το φύλο και τη χώρα.

Τα ευρήματα των Maršiková και Kocourek (2012) δείχνουν ότι υπάρχει σημαντικό όφελος από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τις αναμενόμενες αποδόσεις να αυξάνονται με την εργασιακή εμπειρία, κάτι που υποδηλώνει ότι τα οφέλη από την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτερα μεσοπρόθεσμα από ό,τι αμέσως μετά την αποφοίτηση. Όλες οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στη μελέτη, δείχνουν ότι οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης της επένδυσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως υπολογίστηκαν για την Τσεχική Δημοκρατία, δεν έπεσαν ποτέ κάτω από 8.45% ενώ οι ρυθμοί με 10 χρόνια εμπειρίας δεν έπεσαν ποτέ κάτω από 9.29%. Τα αποτελέσματα αυτά δε διαφέρουν πολύ από τα αποτελέσματα των ερευνών στην Πολωνία και στο Ηνωμένο

Βασίλειο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές αναμένουν ότι η απόδοση για τα εισοδήματα αντισταθμίζει το αναμενόμενο κόστος.

Η Menon (1997, 2008), σε δύο διαφορετικές έρευνες, μέσα από ένα δείγμα τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, υπολογίζει τα μηνιαία αναμενόμενα εισοδήματά τους με τριτοβάθμια και χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας, τέσσερα χρόνια μετά την είσοδο στην αγορά εργασίας και στην ηλικία των 46 ετών. Οι έρευνες εξετάζουν κατά πόσο η ΘΑΚ εφαρμόζεται στην πράξη σε σχέση με τη λήψη απόφασης για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. Αυτό γίνεται κατορθωτό μέσα από την επαλήθευση της υπόθεσης ότι οι μαθητές/τριες που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζονται από τον αναμενόμενο υψηλότερο ρυθμό απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τον αναμενόμενο ρυθμό απόδοσης στην περίπτωση άμεσης εργοδότησης μετά την ολοκλήρωση της ΜΕ. Μάλιστα, οι έρευνες της Menon (1997, 2008) οι οποίες έγιναν μεταξύ ενός διαστήματος 10 περίπου χρόνων, προσφέρουν τη δυνατότητα σύγκρισης της διαφοράς μεταξύ των αναμενόμενων εισοδημάτων της πρώτης και της δεύτερης έρευνας, 10 περίπου χρόνια μετά. Οι δύο μελέτες αξιοποιούν για τη μέτρηση του αναμενόμενου ρυθμού απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο την εκλεπτυσμένη μέθοδο όσο και τη σύντομη μέθοδο. Έτσι επιτυγχάνεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο διαφορετικών μεθόδων μέτρησης του ρυθμού απόδοσης.

Η πρώτη μελέτη της Menon (1997) μέσα από τη χρήση της εκλεπτυσμένης μεθόδου μέτρησης του ρυθμού απόδοσης της εκπαίδευσης, καταλήγει ότι ο συνολικός μέσος όρος του ρυθμού απόδοσης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έφθανε το 5,7%. Πολύ υψηλότερος ρυθμός υπολογίστηκε για τους μαθητές που σκόπευαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (6,7%) σε σύγκριση με εκείνους που σκόπευαν να μπουν άμεσα στην αγορά εργασίας (1,5%). Η χρήση της σύντομης μεθόδου για τη μέτρηση του ρυθμού απόδοσης από την εκπαίδευση, έδωσε υψηλότερο μέσο όρο του ρυθμού απόδοσης σε σύγκριση με το ρυθμό που έδωσε η εκλεπτυσμένη μέθοδος. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, οι ρυθμοί της σύντομης μεθόδου ήταν αρκετά συγκρίσιμοι με εκείνους που έδωσε η εκλεπτυσμένη μέθοδος. Στον Πίνακα 6, φαίνονται οι ρυθμοί απόδοσης της εκλεπτυσμένης και της σύντομης μεθόδου από την Menon (1997).

Πίνακας 6

Μέσες Τιμές από τους Αναμενόμενους Ρυθμούς Απόδοσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Τελειόφοιτοι	Μ.Ο (%)	
	Εκλεπτυσμένη Μέθοδος	Σύντομη Μέθοδος
Όλοι	5.7	6.3
Εργασία	1,5	2.8
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	6.7	7.7

Πηγή: Menon, M. E. (1997b).

Τόσο τα αποτελέσματα της εκλεπτυσμένης μεθόδου όσο και τα αποτελέσματα της σύντομης μεθόδου που έχουν προκύψει από τη μελέτη αυτή ήταν πολύ χαμηλότερα από την πραγματική ιδιωτική απόδοση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο όπως αυτή αναφέρθηκε από τους Demetriades και Psacharopoulos (1987) για το έτος 1984, έτος κατά το οποίο έγινε η πιο πρόσφατη εκτίμηση του πραγματικού ρυθμού απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Οι πιθανές εξηγήσεις για τη διαφορά αυτή σύμφωνα με τη μελέτη, ήταν ότι οι εκτιμήσεις βασιζόνταν στα αναμενόμενα εισοδήματα των μαθητών. Επίσης τις δύο μελέτες χωρίζει μια περίοδος 10 χρόνων. Ο πιο σημαντικός ίσως λόγος, είναι οι διαφορετικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό των ρυθμών απόδοσης στις δύο μελέτες. Σε αντίθεση με την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο, η μέθοδος Mincer που χρησιμοποιήθηκε από τους Demetriades και Psacharopoulos (1987), δε λαμβάνει υπόψη το άμεσο κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο, στην περίπτωση της Κύπρου, κατά την εποχή εκείνη ήταν αρκετά υψηλό. Κατά συνέπεια, η μέθοδος Mincer είναι πιθανό να καταλήγει σε υπερεκτίμηση του ατομικού ρυθμού απόδοσης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη δεύτερη έρευνα της Menon (2008), στην περίπτωση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, ο συνολικός μέσος όρος του ρυθμού απόδοσης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, έφτασε στο 8,7%, ενώ ο ρυθμός που συνδέθηκε με την πρόθεση για περαιτέρω σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έφτασε το 9,4%. Όσον αφορά τους μαθητές που σκόπευαν να μπου αμέσως μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας ο ρυθμός ήταν στο 3,6%. Μέσα από τη χρήση της σύντομης μεθόδου, εξαιρώντας τους μαθητές που σκόπευαν να μπου άμεσα στην αγορά εργασίας, παρατηρήθηκαν ελαφρώς χαμηλότερες μέσες τιμές των ρυθμών απόδοσης σε σύγκριση με την εκλεπτυσμένη μέθοδο (7,6% για όλους τους φοιτητές, 8% για όσους σκόπευαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η σύντομη μέθοδος λαμβάνει υπόψη μόνο την αρχική διαφορά στα εισοδήματα μεταξύ των αποφοίτων της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αυτών που μπαίνουν αμέσως μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι ρυθμοί από τη σύντομη μέθοδο ήταν κοντά στους ρυθμούς που είχαν προκύψει από την εκλεπτυσμένη μέθοδο. Οι μέσες τιμές για τους αναμενόμενους ρυθμούς απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως έχουν υπολογιστεί από την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο φαίνονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7

Μέσες Τιμές από τους Αναμενόμενους Ρυθμούς Απόδοσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Τελειόφοιτοι	Μ.Ο (%)	
	Εκλεπτυσμένη Μέθοδος	Σύντομη Μέθοδος
Όλοι	8.7	7.6
Εργασία	3.6	4.4
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	9.4	8.0

Πηγή: Menon, M. E. (2008).

Μια σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων, τόσο της εκλεπτυσμένης μεθόδου όσο και της σύντομης, των δύο μελετών (Menon 1997, 2008), δείχνει αύξηση του ρυθμού απόδοσης για όλες τις ομάδες μαθητών/τριών (μαθητές/τριες που σκόπευαν να μπουν άμεσα στην αγορά εργασίας και μαθητές/τριες που σκόπευαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Στην περίπτωση της εκλεπτυσμένης μεθόδου ο ρυθμός απόδοσης για όλους τους μαθητές/τριες είχε αυξηθεί από το 5,7% στο 8,7%, σημειώνοντας αύξηση 52,6%. Ο ίδιος ρυθμός είχε υπερδιπλασιαστεί για τους μαθητές/τριες που σκόπευαν να μπουν άμεσα στην αγορά εργασίας, παρόλο ότι εξακολούθησε να βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα (3,6%). Οι υψηλότερες μέσες τιμές του ρυθμού απόδοσης που καταγράφηκε ήταν για μαθητές/τριες που σκόπευαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (9,4%), το οποίο ήταν στο 6,7% κατά την πρώτη μελέτη του 1997. Όσον αφορά τη σύντομη μέθοδο, παρατηρήθηκε επίσης μια αύξηση και για τις τρεις ομάδες των ερωτηθέντων. Ωστόσο, με εξαίρεση τα άτομα που σκόπευαν να μπουν στην αγορά εργασίας όπου ο ρυθμός απόδοσης αυξήθηκε σημαντικά, η αύξηση δεν ήταν τόσο υψηλή όπως αυτή που βρέθηκε μέσα από την εκλεπτυσμένη μέθοδο.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις περισσότερες μελέτες, οι προσδοκίες των μαθητών σχετικά με τα μελλοντικά εισοδήματα είναι ρεαλιστικές, παρόλο που παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις η τάση του φαινομένου του “self-enhancement”. Δεύτερον η επίδραση των μεταβλητών, εκτός από την εκπαίδευση, για τα αναμενόμενα εισοδήματα δεν είναι η ίδια σε όλες τις μελέτες και όλες τις χώρες. Μια αξιοσημείωτη

εξαιρέση είναι η μεταβλητή του φύλου, με τις περισσότερες μελέτες να αναφέρουν ότι οι γυναίκες αναμένουν σημαντικά χαμηλότερα εισοδήματα από τους άνδρες. Συνολικά, τα διαθέσιμα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για περισσότερες εμπειρικές μελέτες σε σχέση με τις εισοδηματικές προσδοκίες των μαθητών, σε μια προσπάθεια διερεύνησης και τεκμηρίωσης του βαθμού στον οποίο αυτές οι προσδοκίες είναι ακριβείς.

Η ενότητα καταπιάστηκε με τις μελέτες που ασχολήθηκαν με τα αναμενόμενα εισοδήματα από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και με τους παράγοντες που επηρεάζουν το ύψος των αναμενόμενων εισοδημάτων. Ένα άλλο ερώτημα που απασχολεί τη διεθνή βιβλιογραφία είναι κατά πόσο τα αναμενόμενα εισοδήματα και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν τη συγκεκριμένη απόφαση και σε ποιο βαθμό.

Παράγοντες που Επηρεάζουν την Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η θεαματική αύξηση στη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε μια προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες οι οποίες διερευνούν τους κύριους παράγοντες που επιδρούν στην απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι η γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Για παράδειγμα, μπορεί να συνεισφέρει στο σχεδιασμό μέτρων με στόχο την αύξηση της συμμετοχής συγκεκριμένων ομάδων που υπό-εκπροσωπούνται σε συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ομάδες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, χαμηλής ικανότητας κτλ.) ή ακόμα να αυξήσει τη συμμετοχή σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία προσφέρουν περισσότερες προοπτικές στην αγορά εργασίας. Αρκετές μελέτες έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταλήγοντας σε διάφορα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον OECD (1978), οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες, την ομάδα των ατομικών και την ομάδα των θεσμικών παραγόντων. Η ομάδα των ατομικών παραγόντων περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και το προσωπικό περιβάλλον. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών είναι: το φύλο, οι διανοητικές ικανότητες, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, τα ενδιαφέροντα και οι φιλοδοξίες. Τα συστατικά στοιχεία του προσωπικού περιβάλλοντος είναι: το οικογενειακό υπόβαθρο, η ομάδα των συμμαθητών/τριών, και το σχολικό περιβάλλον. Οι θεσμικοί παράγοντες χωρίζονται σε αυτούς που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα και αυτούς που έχουν σχέση με την

κοινωνία έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος αφορούν τις συνθήκες πριν από την επιλογή για τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών και η οργάνωση του επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι παράγοντες της κοινωνίας έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι δημογραφικοί παράγοντες, οι κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες και οι οικονομικοί παράγοντες συμπεριλαμβανομένων των ατομικών ρυθμών απόδοσης. Πολλές μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που επιδρούν στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζονται σε ένα ή ακόμα σε μια κατηγορία από τους πιο πάνω παράγοντες.

Στην ενότητα αυτή, οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση θα διαχωριστούν και θα παρουσιαστούν σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές καλύπτουν τους ψυχολογικούς/ατομικούς, τους οικονομικούς/επαγγελματικούς, τους κοινωνικό-πολιτιστικούς/οικογενειακούς και τους θεσμικούς/δομικούς παράγοντες.

Ψυχολογικοί/ατομικοί παράγοντες. Όσον αφορά τους ψυχολογικούς παράγοντες, οι επιλογές ενός ατόμου που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζονται σημαντικά από τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Οι μελέτες που καταπιάνονται με τη ψυχολογική διάσταση δεν αποτελούν μια διακριτή ομάδα όπως άλλες ομάδες παραγόντων όπως για παράδειγμα οι οικονομικές και κοινωνιολογικές. Αντί αυτού, έχουν γενικά ένα κοινό αρχικό σημείο με σαφείς αναφορές στις πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου οι οποίες αλληλεπιδρούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά (Hayden & Carpenter, 1990). Τόσο το επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας όσο και τα κίνητρα μπορούν να θεωρηθούν ψυχολογικοί παράγοντες (Kodde & Ritzen, 1988). Ανάμεσα στα επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά είναι η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα, τα ενδιαφέροντα του ατόμου, το επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας και οι μελλοντικές προσδοκίες. Από τους παράγοντες αυτούς, ο παράγοντας του επιπέδου ακαδημαϊκής ικανότητας έχει μελετηθεί περισσότερο σε σχέση με την επίδραση στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Προσπάθειες για να εξηγηθεί η συσχέτιση αυτή έγιναν σε μια σειρά μελετών (Kodde & Ritzen, 1988· Psacharopoulos & Soumelis, 1979).

Υπάρχουν επίσης μελέτες που εξετάζουν τις επιπτώσεις των κινήτρων, των φιλοδοξιών και των στάσεων έναντι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Menon, 1998). Για παράδειγμα, οι Manski και Wise (1983) μελετούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά και βρίσκουν ότι το επίπεδο επίδοσης και ο βαθμός στο γυμνάσιο έχουν πρωταρχική σημασία για τον προσδιορισμό της πιθανότητας ενός μαθητή να ακολουθήσει τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οικονομικοί/επαγγελματικοί παράγοντες. Οι οικονομικοί/επαγγελματικοί παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν θέματα όπως το κόστος της εκπαίδευσης, τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας, τις προσδοκίες που αφορούν τα μελλοντικά εισοδήματα, την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος και την κατάσταση στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον Becker (1981), οι οικογένειες επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά περιορίζονται από τις οικονομικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες της οικογένειας. Ως εκ τούτου, το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Dowd (2004) διαπίστωσε ότι το οικογενειακό εισόδημα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για επιλογή και ολοκλήρωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε μια διαφορετική τοποθέτηση, οι Canton και Jong (2002), αφού εξέτασαν το ρόλο των οικονομικών παραγόντων στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ολλανδία, υποστήριξαν ότι η απόφαση των μαθητών/τριών για τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται περισσότερο από μερικές οικονομικές ενισχύσεις όπως δωρεές, δάνεια, εισφορές και εναλλακτικές αμοιβές. Οι Deming και Daynarski (2009), σε μια μελέτη που διεξήγαγαν, διαπίστωσαν ότι η παροχή υποτροφίας των \$1000 αυξάνει την πιθανότητα ένας φοιτητής να ακολουθήσει τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά 4%. Ο Hübner (2012) εξέτασε τη σχέση μεταξύ των διδασκτρών και της εγγραφής στο σχολείο στις επτά από τις 16 περιοχές της Γερμανίας και διαπίστωσε ότι για κάθε €1000 πρόσθετο κόστος διδασκτρών, ένα ποσοστό 2,7% των μαθητών/τριών αποφάσισε να μην εγγραφεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Hayden και Carpenter (1990), οι αποφάσεις για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκτός από το κόστος, επηρεάζονται από τα αναμενόμενα οφέλη από την απόδοση της επένδυσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται όταν ο ρυθμός απόδοσης της είναι μεγαλύτερος από την απόδοση άλλων επενδυτικών ευκαιριών. Ο Fredriksson (1997) συνδέει την αύξηση των απολαβών από την τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Σουηδία και συμπεραίνει ότι η ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται από την αύξηση των απολαβών.

Μια ομάδα μελετών επιχείρησε τη διερεύνηση της οικονομικής επίδρασης στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τη συλλογή δεδομένων από μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Menon, 1997, 2008a, 2008b). Στις μελέτες αυτές τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό των αναμενόμενων εισοδημάτων από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών που αφορούσαν το κόστος και τα εισοδηματικά οφέλη. Τα

αναμενόμενα εισοδηματικά οφέλη φάνηκε να επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Κύπρο το φαινόμενο αυτό παρουσιάστηκε σε δύο χρονικά σημεία (Menon, 1997, 2008a). Ως εκ τούτου, τα ευρήματα των διαθέσιμων μελετών που αφορούν την επίδραση οικονομικών παραγόντων στη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση δείχνουν ότι αυτοί έχουν σημαντική επίδραση.

Κοινωνικό-πολιτιστικοί/οικογενειακοί παράγοντες. Η σημασία του κοινωνικού υποβάθρου στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές έχει αναγνωριστεί από πολλούς μελετητές. Υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της κοινωνικής θέσης της οικογένειας και των ποσοστών συμμετοχής στην εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (Hayden & Carpenter, 1990· Sander, 1992). Οι Shavit και Blossfeld (1993) καταπιάνονται με το φαινόμενο της ταξικής ανισότητας σε σχέση με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση στον εικοστό αιώνα σε 13 χώρες. Στη μελέτη τους αναφέρουν ότι οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες παραμένουν σταθερές με την πάροδο του χρόνου, σε όλες τις υπό μελέτη χώρες, εκτός από τη Σουηδία και την Ολλανδία.

Η κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών επίσης, καθορίζει το βαθμό ενθάρρυνσης που λαμβάνουν από τους "σημαντικούς άλλους" (καθηγητές, συμμαθητές/τριες και γονείς) σχετικά με τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Αυτές οι προσδοκίες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν το τελικό μορφωτικό επίπεδο των μαθητών/τριών (Sewell & Hauser, 1975). Οι "σημαντικοί άλλοι" αποτελούν επίσης πρότυπα προς μίμηση. Οι μαθητές/τριες που μεγαλώνουν σε προνομιούχες κοινωνικές τάξεις είναι συνήθως εκτεθειμένοι σε πρότυπα πιο μορφωμένων ανθρώπων παρά οι μαθητές/τριες που μεγαλώνουν σε λιγότερο εύπορες οικογένειες με λιγότερο μορφωμένους γονείς.

Πολλές μελέτες έχουν αναφέρει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και σε μικρότερο βαθμό το οικογενειακό εισόδημα, έχουν ισχυρή επίδραση στη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση (Albert, 2000· Hayden & Carpenter, 1990· Kodde & Ritzen, 1988· Li, 2007· Manski & Wise, 1983· Menon, 1998· Psacharopoulos & Soumelis, 1979).

Οι Blau και Duncan (1967) υποστηρίζουν ότι από κοινωνιολογικής άποψης, το οικογενειακό υπόβαθρο είναι επίσης σημαντικό. Η άποψη αυτή πηγάζει μέσα από τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών/τριών, όπως η οικογενειακή δομή, η εθνικότητα, η περιοχή διαμονής, ο κοινωνικός κύκλος, οι προσδοκίες και η ικανότητα, με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Haveman, Wolfe και Spraukling (1991), η σημασία του πολιτιστικού και οικογενειακού περιβάλλοντος της πρώιμης παιδικής ηλικίας στη μετέπειτα εκπαίδευση είναι επίσης σημαντική και ενισχύει

τη σημασία των οικογενειακών χαρακτηριστικών προβλέποντας το μέλλον των παιδιών. Οι Stafford, Lundsedt, και Lynn (1984) υποστηρίζουν ότι παράγοντες όπως το εισόδημα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μελών της οικογένειας στο παρελθόν και οι βαθμοί των γονέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την είσοδο των παιδιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Lankford (1986) διαπίστωσε ότι η αύξηση του αριθμού των μελών στην οικογένεια επηρεάζει τη ζήτηση για εκπαίδευση αρνητικά, λόγω της αύξησης των εκπαιδευτικών δαπανών στην οικογένεια.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε εύπορα κοινωνικά στρώματα, με μορφωμένους γονείς, εμπεδώνουν πολιτισμικούς κώδικες της κυρίαρχης κουλτούρας που επικρατεί στα σχολεία. Αυτό τους παρέχει πλεονέκτημα στη διαδικασία μάθησης σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν έχουν εμπεδωμένους τους πολιτισμικούς κώδικες της ελίτ (Bourdieu, 1977). Οι Bourdieu και Passeron (1977), επικεντρώνονται στην «κοινωνική αναπαραγωγή» και συγκεκριμένα στην έρευνα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, την οικογένεια και την κοινωνική τάξη. Υποστηρίζουν δε, ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποβοήθηση και υποκίνηση της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (1977), το σύνολο της επένδυσης σε αισθητικούς κώδικες, πρακτικές και διατάξεις που μεταδίδονται στα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης της οικογένειας ενσωματώνονται στο πολιτισμικό κεφάλαιο ή «habitus». Ως εκ τούτου, το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί ως σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Mora (1997), η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της γειτονιάς και το μορφωτικό επίπεδο της περιοχής διαμονής επηρεάζουν τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τον ίδιο τρόπο, η γειτνίαση με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται ως ένας σημαντικός παράγοντας (Araí, 1989). Μια άλλη κοινωνική μεταβλητή, στη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η επίδραση των συνομηλίκων στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, καθώς και η επίδραση των εκπαιδευτικών και των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού (Kandel & Lesser, 1970· Williams, 1972· Menon, 1998).

Θεσμικοί/δομικοί παράγοντες. Εκτός από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες, μερικές μελέτες διαπιστώνουν ότι οι θεσμικές μεταβλητές, όπως τα χαρακτηριστικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Meyer, 1970· Nelson, 1972), οι μηχανισμοί διαχωρισμού, τα σημεία μετάβασης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Yuchtman & Samuel, 1975) και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Borus & Carpender, 1984) στη ΜΕ πιθανόν να

επηρεάζουν την εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θεσμικές μεταβλητές έχουν γενικά μια σημαντική επίδραση στις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά συχνά έχουν μικρότερη επίδραση στη ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλες πιθανές επιρροές (Menon, 1998). Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα οι μαθητές/τριες τοποθετούνται σε ξεχωριστές μορφές εκπαίδευσης ή προγράμματα σπουδών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η διαφοροποίηση στα προγράμματα σπουδών αρχίζει νωρίς στην εκπαιδευτική πορεία ενώ σε άλλες γίνεται μόνο στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πιο συνηθισμένη διάκριση είναι μεταξύ των ακαδημαϊκών επιλογών που προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκείνων που θα τους προετοιμάσουν για την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας. Η επιλογή μορφής εκπαίδευσης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών. Όμως, επειδή οι επιδόσεις των μαθητών συσχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική προέλευση τους, ειδικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι μαθητές που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα στρώματα είναι πιο πιθανό να παρακολουθήσουν μη-ακαδημαϊκή μορφή εκπαίδευσης. Η μορφή εκπαίδευσης με τη σειρά της, επηρεάζει το μετέπειτα μορφωτικό επίπεδο και μεγεθύνει την ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων (Gamoran & Mare, 1989).

Στην ενότητα αυτή, έχουν μελετηθεί οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί έχουν διαχωριστεί σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές καλύπτουν τους ψυχολογικούς/ατομικούς, τους οικονομικούς/επαγγελματικούς, τους κοινωνικό-πολιτιστικούς/οικογενειακούς και τους θεσμικούς/δομικούς παράγοντες. Η μορφή εκπαίδευσης εμπίπτει στην τελευταία κατηγορία και αποτελεί ένα από τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η μορφή εκπαίδευσης επηρεάζει όμως και τους ρυθμούς απόδοσης αλλά και τη σχέση κόστους – οφέλους.

MTEE – Μειονεκτήματα, Πλεονεκτήματα και Προκλήσεις

Εκτός από τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης τα οποία διαφοροποιούν την παραγωγική ικανότητα του ατόμου, οι Psacharopoulos και Patrinos (2004) υπενθυμίζουν ότι ίδιου επιπέδου εκπαίδευση προσφέρει διαφορετικών τύπων αναλυτικά προγράμματα. Για παράδειγμα, η ΜΓΕ και ΜΤΕΕ παρά το γεγονός ότι παραπέμπουν σε ίδιου επιπέδου εκπαίδευση, διαφοροποιούν τα αναλυτικά τους προγράμματα σε μεγάλο βαθμό. Διαφοροποίηση βέβαια παρατηρείται και εντός των προγραμμάτων σπουδών τόσο της ΜΓΕ όσο και της ΜΤΕΕ. Ποια μορφή εκπαίδευσης αποδίδει τα μεγαλύτερα οφέλη,

αποτελεί επίσης σημαντικό ερώτημα. Οι απόψεις όμως δίστανται αφού η συζήτηση γύρω από τα οφέλη της Τεχνικής και Επαγγελματικής έναντι της αντίστοιχης Γενικής Εκπαίδευσης συνεχίζεται για πολλές δεκαετίες. Ένας αριθμός μελετών θεωρεί ότι η σχέση κόστους – οφέλους καθώς και ο περιορισμός της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης και προσαρμοστικότητας δεν ευνοούν την προώθηση της ΜΤΕΕ. Παρόλα αυτά, μια άλλη σχολή σκέψης θεωρεί ότι η ΜΤΕΕ μπορεί υπό κάποιες προϋποθέσεις να εξασφαλίσει περισσότερα οφέλη από τη ΜΓΕ.

Ο διαχωρισμός μεταξύ Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Γενικής Εκπαίδευσης, ως προς το ρόλο και τους στόχους, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η έλλειψη επαρκών δεδομένων σε σχέση με το θέμα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα. Παρόλο ότι υπάρχουν στη διάθεση των ερευνητών πολλές βάσεις δεδομένων με πληροφορίες που διαχωρίζουν τα εκπαιδευτικά επίπεδα με βάση το διεθνές πρότυπο ταξινόμησης της εκπαίδευσης (ISCED), δεδομένα που να προσανατολίζονται ειδικά στη μορφή εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη Γενική ή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, σπάνια καταγράφονται. Ως εκ τούτου, παρά την πληθώρα μελετών για τα οικονομικά και άλλα οφέλη της εκπαίδευσης, μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή στα ιδιαίτερα και συγκεκριμένα οφέλη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (CEDEFOP, 2013).

Μειονεκτήματα ΜΤΕΕ. Είναι κατανοητό ότι η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση κοστίζει περισσότερο από τη Γενική Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Lauglo και Lilli (1988), πολύ συχνά τα πρακτικά θέματα διδάσκονται σε ομάδες μαθητών με το μισό μέγεθος των κανονικών θεωρητικών τάξεων. Αυτό διπλασιάζει σχεδόν το κόστος της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, αφού οι μισθοί των εκπαιδευτικών αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των δαπανών για την εκπαίδευση, σε όλο τον κόσμο. Επιπρόσθετα, τα υλικά και τα αναλώσιμα είδη είναι πολύ πιο δαπανηρά για τα πρακτικά θέματα παρά για τα θέματα Γενικής Εκπαίδευσης. Τέλος, η εξειδικευμένη υποδομή και ο εξοπλισμός δεν είναι μόνο ακριβά, αλλά πρέπει να διατηρούνται σε καλή κατάσταση και να συντηρούνται κατάλληλα και συστηματικά.

Αφού λοιπόν το κόστος της ΜΤΕΕ είναι εκ των πραγμάτων υψηλότερο, τίθεται ένα δεύτερο ερώτημα: Οδηγεί η ΜΤΕΕ σε πολύ ανώτερα επίπεδα εργοδότησης και εισοδημάτων έτσι ώστε να δικαιολογείται το επιπρόσθετο κόστος (Levine, 1979); Τα επιχειρήματα όσων δεν θεωρούν την ΜΤΕΕ ως συμφέρουσα μορφή εκπαίδευσης εστιάζουν συνήθως σε τρεις βασικές κατηγορίες:

Η πρώτη κατηγορία επιχειρημάτων υποστηρίζει ότι η ΜΤΕΕ έχει χαμηλότερη αναλογία κόστους-οφέλους. Ο Psacharopoulos (1986, 1987, 1994) υποστηρίζει ότι η ΜΓΕ προσφέρει σχετικά υψηλότερο ρυθμό απόδοσης από την ΜΤΕΕ, κυρίως λόγω του υψηλού κόστους ανά μαθητή που προνοεί η παροχή της. Επιπρόσθετα, έχει από καιρό εκφραστεί η άποψη ότι οι αποδόσεις της ΜΓΕ είναι υψηλότερες από εκείνες της εξειδικευμένης ΜΤΕΕ. Στην περίπτωση της ΜΓΕ, οι γνώσεις και δεξιότητες είναι πιο ευέλικτες σε αντίθεση με την περίπτωση της ΜΤΕΕ, όπου οι δεξιότητες που αποκτούνται τείνουν να απευθύνονται σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Σήμερα αυτή η άποψη γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρη αφού οι θέσεις εργασίας γίνονται όλο και λιγότερο ασφαλείς, ο τομέας των υπηρεσιών διευρύνεται και ο κύκλος ζωής των δεξιοτήτων μειώνεται (Training for Jobs, 1994).

Η δεύτερη κατηγορία επιχειρημάτων υποστηρίζει ότι η ΜΤΕΕ επηρεάζει αρνητικά τη μελλοντική κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών μειώνοντας τις δυνατότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, οι δυνατότητες εξασφάλισης εργασίας σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και φυσικά υψηλών εισοδημάτων μειώνονται δραματικά (Arum & Shavit, 1995). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένας λόγος για τη δημιουργία του φαινομένου αυτού είναι ότι τα προγράμματα ΜΤΕΕ είναι συνήθως λιγότερο επιλεκτικά και διαθέτουν πολύ χαμηλό γόητρο σε σχέση με τα υπόλοιπα προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό, δημιουργεί ένα στίγμα το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις, όταν οι υποψήφιοι ανταγωνίζονται για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, το γενικό επιχείρημα είναι ότι τα προγράμματα ΜΤΕΕ δεν σχεδιάζονται ή και δεν προορίζονται για να προετοιμάσουν τους μαθητές και μαθήτριες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, αναπαράγουν ενεργά ανισότητες, αφού προσελκύουν, στην ουσία, μαθητές και μαθήτριες από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Μια τρίτη κατηγορία επιχειρημάτων εντοπίζει προβλήματα στην προσαρμοστικότητα των αποφοίτων ΜΤΕΕ στις τεχνολογικές και διαρθρωτικές αλλαγές της οικονομίας οι οποίες συνδέονται με προβλήματα στην εργοδότηση των ατόμων αυτών, αργότερα, κατά τα τελευταία χρόνια του εργασιμου κύκλου ζωής. Σύμφωνα με τους Hanushek, Woessmann, και Zhang (2011), η ΜΤΕΕ έχει προωθηθεί, σε μεγάλο βαθμό, ως ένας τρόπος για τη βελτίωση της μετάβασης από την σχολική εκπαίδευση στην εργασία (school to work transition). Φαίνεται όμως ότι το πλεονέκτημα αυτό δίδει τη θέση του σε ένα σοβαρό μειονέκτημα που αφορά τη μελλοντική προσαρμοστικότητα των εργαζομένων στις τεχνολογικές και διαρθρωτικές αλλαγές της οικονομίας. Ως αποτέλεσμα, τα

εισοδήματα των αποφοίτων ΜΤΕΕ μειώνονται αργότερα κατά το τέλος του κύκλου εργασιακής ζωής.

Πρόσθετα με τα πιο πάνω προβλήματα, οι Arum και Shavit (1995) επισημαίνουν ότι ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι εργοδότες πιστεύουν στις ικανότητες των αποφοίτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και θεωρούν ότι μπορούν με την πρόσληψη αυτών των αποφοίτων να μειώσουν το κόστος κατάρτισης επειδή μπορούν εύκολα να μάθουν και να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία, διστάζουν να το πράξουν. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι η κίνησή τους αυτή μπορεί να εκληφθεί από άλλους ως απόδειξη χαμηλότερου επιπέδου γενικής επάρκειας της επιχείρησης. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν ότι τα πιστοποιητικά από τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορεί πράγματι να δώσουν θετικά μηνύματα προς τους εργοδότες όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των αιτούντων για εργοδότηση. Τα μηνύματα αυτά μπορεί να είναι θετικά επειδή οι αιτητές για εργασία μπορούν να δείξουν την ευνοϊκή τους προδιάθεση προς την τεχνική και τη χειρωνακτική εργασία.

Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι μέσα από διαφορετική οπτική γωνία μπορεί κάποιος να διακρίνει πλεονεκτήματα της ΜΤΕΕ, τα οποία πολλοί ερευνητές αναδεικνύουν μέσα από πολυάριθμες μελέτες.

Πλεονεκτήματα ΜΤΕΕ, υπό προϋποθέσεις. Οι πιο πάνω κατηγορίες επιχειρημάτων αποτελούν το κύριο μέρος της κριτικής κατά της ΜΤΕΕ. Ένα άλλο κύμα μελετών όμως, (Bennell & Segerstrom, 1998· Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl, & Zimmermann, 2012· Middleton et al., 1993· Neuman & Ziderman, 1989, 1991, 1999) υποστηρίζουν ότι τα οφέλη από την ΜΤΕΕ μπορεί υπό κάποιες προϋποθέσεις να ξεπεράσουν τα οφέλη από τη ΜΓΕ. Οι μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι τα οφέλη εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες όπως η σύνδεση με την αγορά εργασίας, το γενικό επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, οι διαθέσιμες θέσεις εργασίας στον ιδιωτικό τομέα και το κατά πόσο οι απόφοιτοι εργοδοτούνται στον τομέα που έχουν εκπαιδευτεί.

Σύμφωνα με τους Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl, και Zimmermann (2012), τα στοιχεία δείχνουν ότι οι ιδιωτικές αποδόσεις της ΜΤΕΕ είναι πολύ παρόμοιες και σε πολλές περιπτώσεις, υψηλότερες από αυτές της ΜΓΕ. Οι αλλαγές στις σχετικές αποδόσεις των δύο επιλογών εκπαίδευσης, με την πάροδο του χρόνου, υπογραμμίζουν τη συνεχή ανάγκη για την προσαρμογή του συστήματος ΜΤΕΕ στις αλλαγές της ζήτησης εργασίας, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ως μια από τις κύριες προκλήσεις που συνδέονται με την αποδοτικότητα των συστημάτων ΜΤΕΕ.

Η απόδοση από την MTEE εξαρτάται, επίσης, από τα θεσμικά όργανα της αγοράς εργασίας σε κάθε χώρα, και την προθυμία των εργοδοτών να επενδύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας. Οι Almeida, Behrman, και Robalino (2012) παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι οι εργοδότες έχουν διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με τις δεξιότητες που οι νέοι θα έπρεπε να έχουν κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Οι λόγοι για τις διαφορές αυτές ενδέχεται να βρίσκονται στους θεσμικούς κανονισμούς (όπως η ευελιξία των ρυθμίσεων για την αγορά εργασίας) και σε ιστορικές και πολιτισμικές διαφορές όσον αφορά την οργάνωση των διαδικασιών εργασίας.

Οι Eichhorst et. al. (2012) υποστηρίζουν ότι τα οφέλη από την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση προκύπτουν όταν υπάρχει καλή αντιστοιχία μεταξύ της και του επαγγέλματος απασχόλησης. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μολονότι δεν υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ΜΓΕ έναντι της ΜΤΕΕ στις αναπτυσσόμενες χώρες, φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων εξαρτάται από την τοπική ζήτηση εργατικού δυναμικού στον ιδιωτικό τομέα και την ικανότητα των ατόμων να βρουν εργασία σε επάγγελμα συναφές με το πρόγραμμα εκπαίδευσής τους.

Οι Neuman και Ziderman (1989) εξετάζουν τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας που σχετίζονται με τη ΜΤΕΕ στο Ισραήλ, συγκρίνοντας τα με τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη ΜΓΕ. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από την απογραφή πληθυσμού του 1983, η μελέτη δείχνει ότι η ΜΤΕΕ (η οποία αντιπροσωπεύει το ήμισυ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ) είναι πιο αποδοτική από ότι η ΜΓΕ. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι οι μαθητές που ολοκληρώνουν προγράμματα ΜΤΕΕ και εργάζονται σε επαγγέλματα που σχετίζονται με το θέμα σπουδών τους κερδίζουν έως και 10% περισσότερα, σε ετήσια βάση, από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι παρακολούθησαν προγράμματα ΜΓΕ. Οι Shavit και Müller (1998) πάντως, θεωρούν ότι υπάρχουν διαφορές στο βαθμό δυνατότητας μετάβασης μεταξύ διαφορετικών επαγγελμάτων. Επίσης το σύστημα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε κάποιες χώρες προσφέρει δεξιότητες οι οποίες δεν περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ενώ σε άλλες περιπτώσεις προσφέρονται πιο εξειδικευμένα επαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης για συγκεκριμένα επαγγέλματα.

Σύμφωνα με τους Bennell και Segerstrom (1998) και Middleton et al. (1993), οι ρυθμοί απόδοσης στην ΜΤΕΕ εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το γενικό επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης, τη διαθεσιμότητα θέσεων εργασίας στον ιδιωτικό τομέα και κατά πόσο οι εργαζόμενοι απασχολούνται σε τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ανταγωνιστικότητα της αγοράς εργασίας (Heckman,

2000). Στην Αυστραλία, τα οφέλη από την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι θετικά, αλλά ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο προσόντων και την ειδικότητα (Ryan, 2002).

Σύμφωνα με τον Davis (2007), έστω και αν ορισμένα προσόντα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και οι σχετικές δεξιότητες προσδίδουν οφέλη, τα οφέλη εξαρτώνται από τη φύση της ζήτησης δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας. Η εξέταση μόνο των δεξιοτήτων σε απομόνωση από τα δεδομένα της αγοράς εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες ή υπερεκτιμήσεις αφού η αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, χωρίς αντίστοιχη βελτίωση του εξοπλισμού που χρησιμοποιεί ή των αγορών που εξυπηρετεί, σπάνια θα επιτύχει περισσότερο από μια οριακή βελτίωση της συνολικής παραγωγικότητας και ένα πολύ χαμηλό κέρδος για τις επιχειρήσεις. Οι αποδόσεις της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, φαίνεται να επηρεάζονται από τις εναλλασσόμενες συνθήκες που παρουσιάζονται κατά καιρούς στην αγορά εργασίας αλλά και από άλλους παράγοντες που διαφοροποιούνται στην ίδια χώρα.

Τέλος, οι Bishop και Mañe (2005) καταλήγουν ότι οι μαθητές και μαθήτριες των οποίων το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνει ένα ποσοστό επαγγελματικών θεμάτων που συνδέεται με την αγορά εργασίας, εξασφαλίζουν υψηλότερα εισοδήματα και εργοδοτούνται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με μαθητές και μαθήτριες που παρακολουθούν αμιγώς ακαδημαϊκά θέματα. Παρατηρούνται δε, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μεσοπρόθεσμα οφέλη στην καριέρα των μαθητών που αποφοιτούν από την Τεχνική Εκπαίδευση και τα οφέλη αυξάνονται σταδιακά με το χρόνο.

Μια άλλη κατηγορία ερευνών, που ασχολείται με τις διαφορές στα οφέλη μεταξύ Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Bowlby & Schriver, 1973· Gamoran, 1998· Gamoran & Mare, 1989· Kulik, 1998· Slavin, 1990) δεν επικεντρώνεται απλώς στην απόδοση και τα άλλα πιθανά οφέλη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι μελέτες αυτές αποδεχόμενες τις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει τα εισοδήματα ενός ατόμου, θεωρούν ότι τα οικονομικά οφέλη μπορεί να επηρεαστούν από πολλές διαφορετικές μεταβλητές. Μια σημαντική μεταβλητή είναι η ικανότητα του ατόμου. Έτσι, προχωρούν ένα βήμα πιο κάτω και υπενθυμίζουν ότι για διάφορους γνωστούς λόγους, τα χαρακτηριστικά των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά των μαθητών της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η απλή σύγκριση, σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, πάσχει από προκατάληψη, αφού η εισδοχή στους διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης είναι συνήθως βασισμένη στην ικανότητα των μαθητών. Οι επιμέρους αποδόσεις της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

εξαρτώνται από τους ίδιους τους μαθητές, τις ικανότητές τους και το οικογενειακό τους υπόβαθρο. Οι μαθητές στα συστήματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης διαφέρουν συστηματικά από εκείνους που παρακολουθούν προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα. Οι Agum και Shavit (1995) επιχειρηματολογούν ότι ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να παρεμποδίσει κάποια μελλοντικά εκπαιδευτικά σχέδια για κάποιους μαθητές, την ίδια στιγμή χρησιμεύει ως ένα "δίχτυ ασφαλείας" για κάποιους άλλους οι οποίοι δεν μπορούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική εκπαίδευση διδάσκει στους μαθητές εμπορεύσιμες δεξιότητες και στάσεις που μπορούν να τους βοηθήσουν να βρουν εξειδικευμένες θέσεις εργασίας μειώνοντας τον κίνδυνο να παραμείνουν άνεργοι ή να απασχολούνται ως ανειδίκευτοι/χαμηλόμισθοι εργάτες.

Ο Bennell (1996a,1996b) αναφέρει ότι μέσα από μια λεπτομερή εξέταση των μελετών που έχουν υπολογίσει το ρυθμό απόδοσης της εκπαίδευσης, μπορεί να διαπιστώσει κάποιος ότι τα οφέλη από την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι ίσα ή πάνω από τα οφέλη της Γενικής Εκπαίδευσης, σε πολλές περιπτώσεις. Όταν όμως τα ποσοστά εγγραφής μαθητών στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι χαμηλά, κάτι που συμβαίνει κυρίως στις χαμηλών εισοδημάτων αναπτυσσόμενες χώρες, οι πιο ικανοί μαθητές εισάγονται στη Γενική Εκπαίδευση, ενώ οι λιγότερο ικανοί που προέρχονται συνήθως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα «σπρώχνονται» στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Είναι φανερό, σύμφωνα με τον Bennell (1996), ότι η σύγκριση των δύο αυτών ομάδων μαθητών, χωρίς την απαραίτητη ρύθμιση της διαφορετικότητας που παρατηρείται στα χαρακτηριστικά τους, οδηγεί σε λανθασμένα αποτελέσματα του ρυθμού απόδοσης των δύο μορφών εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πάνελ δεδομένων έρευνας στην Αυστραλία (Ryan, 2002a), τα άτομα που ολοκληρώνουν προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, γενικά, έχουν υψηλότερα εισοδήματα από "παρόμοια" άτομα που δεν ολοκληρώνουν προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Το όφελος αυτό συνεχίζεται για όλη τη σταδιοδρομία τους. Επίσης, ο Meer (2007) υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες με πρακτικές ικανότητες είναι σε καλύτερη θέση με ένα απολυτήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης από άτομα τα οποία είναι προσανατολισμένα σε θεωρητικά θέματα και αντίστροφα.

Σύμφωνα με τους Shavit και Müller (1998), η σύνδεση του σχολείου και της χειρωνακτικής-πρακτικής εργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να παρακινεί νέους οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι προς τις πρακτικές δεξιότητες έτσι

ώστε να συνεχίζουν την κατάρτισή τους και να παραμένουν στο σχολείο περισσότερο. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, έχει συχνά υποστηριχθεί ότι η ύπαρξη επαγγελματικής εκπαιδευτικής επιλογής στο σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μειώνει την επιρροή του γονικού υποβάθρου στις εκπαιδευτικές επιλογές των νέων αυξάνοντας την κινητικότητα μεταξύ των γενεών. Με βάση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές αποφάσεις των νέων συχνά συνδέονται με το επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης των γονιών, η συμμετοχή παιδιών από την εργατική τάξη στην επαγγελματική εκπαίδευση, θα μπορούσε να επεκτείνει το μορφωτικό τους επίπεδο πέρα από το υποχρεωτικό επίπεδο εκπαίδευσης, αυξάνοντας τις πιθανότητές τους για εξασφάλιση εξειδικευμένης, αντί ανειδίκευτης εργασίας.

Ο Gamoran (1998) γράφει ότι οι μη παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των σπουδαστών, καθώς και οι ατελείς μετρήσεις της ικανότητας μπορεί να οδηγήσουν σε στρεβλά αποτελέσματα τα οποία θα υπερεκτιμούν τα αποτελέσματα της Γενικής Εκπαίδευσης. Οι Gamoran και Mare (1989) σημειώνουν ότι τα συνηθισμένα μοντέλα μέτρησης της ικανότητας μπορεί να αποτύχουν να προσδιορίσουν επακριβώς τις επιπτώσεις από προϋπάρχουσες διαφορές μεταξύ των μαθητών με αποτέλεσμα αυτό να οδηγήσει σε υποτίμηση της απόδοσης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ο Kulik (1998) γράφει ότι στην αρχή του δεύτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει διαφορά στο βαθμό ικανότητας μεταξύ των μαθητών που επιλέγουν διαφορετικά προγράμματα. Ο Slavin (1990) αναφέρει ότι οι μαθητές διαφέρουν πάρα πολύ μεταξύ τους, για να γίνονται συγκρίσεις οι οποίες να έχουν νόημα.

Σύμφωνα με τους Bowlby και Schriver (1973) πολλές φορές ξεχνιέται το γεγονός ότι οι τεχνικές σχολές και τα επαγγελματικά προγράμματα χρησιμοποιούνται συχνά «ως φράγματα» για τους μαθητές με χαμηλή ικανότητα. Πρακτικές θεραπείες για διόρθωση της κατάστασης δεν παρουσιάζονται συχνά, ίσως λόγω των δυσκολιών εξεύρεσης κατάλληλων εκπαιδευτικών εναλλακτικών επιλογών για τους μαθητές αυτούς.

Η CEDEFOP (2013) προχωρεί δίδοντας μια άλλη ενδιαφέρουσα εξήγηση όσον αφορά την επίδραση των διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης στις απολαβές. Σύμφωνα με τη μελέτη, τουλάχιστον για τους μισθούς, δεν υπάρχει κανένας λόγος που να δικαιολογεί την ύπαρξη διαφοράς. Σύμφωνα με την CEDEFOP (2013), υποθετικά υπάρχουν δύο μορφές μάθησης, πρακτική μάθηση (learning by doing) που εξυπηρετείται καλύτερα με την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και θεωρητική μάθηση που εξυπηρετείται με τη Γενική εκπαίδευση. Κάθε άνθρωπος είναι προδιατεθειμένος προς τη μία ή την άλλη. Για όσους μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την πράξη, η ΜΤΕΕ είναι πιο ελκυστική αφού αποτελεί το φυσικό τους μαθησιακό περιβάλλον με αποτέλεσμα η προσπάθειά τους να

είναι πιο αποδοτική. Η ΜΤΕΕ και η ΜΓΕ παράγουν διαφορετικές δεξιότητες: η μια παράγει πιο πρακτικές δεξιότητες ενώ η άλλη παράγει περισσότερο γνωστικές δεξιότητες. Ο κάθε άνθρωπος διαθέτει ικανότητα και επιζητά την ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων, οι πρακτικοί τύποι το βρίσκουν πιο εύκολο να αναπτύξουν χειρονακτικές και πιο πρακτικές δεξιότητες ενώ οι πιο θεωρητικοί, θεωρητικές.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την απόδοση της ΜΤΕΕ είναι η οργάνωση, η ποιότητα και το κύρος της. Η οργάνωση, η ποιότητα και το κύρος της ΜΤΕΕ διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των διαφόρων χωρών αλλά και μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών. Ακριβώς, όπως τα συστήματα ΜΤΕΕ διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα, έτσι διαφέρει και η οικονομική τους απόδοση. Σε χώρες όπου υπάρχουν καλά ανεπτυγμένα συστήματα ΜΤΕΕ και καλά εδραιωμένα Συστήματα Μαθητείας η απόδοση είναι αρκετά υψηλή (Acemoglu & Pischke 1999· Steedman, 1993).

Σύμφωνα με τη CEDEFOP (2011), παρά τις διαφορές, οι έρευνες δείχνουν ότι τα πιθανά οικονομικά και κοινωνικά οφέλη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι κοινά για όλες τις χώρες. Τα οφέλη αυτά αφορούν τα άτομα και τις επιχειρήσεις, αλλά και την οικονομία και την κοινωνία. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο θα εξασφαλιστούν τα οφέλη αυτά εξαρτάται κατά πολύ από το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο ενσωματώνεται η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Σε χώρες όπου το σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι λιγότερο ανεπτυγμένο, η απόδοση μειώνεται αισθητά (Machin & Vignoles, 2005· Wößmann, 2008). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου όπου η επαγγελματική εξειδίκευση εμφανίζεται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Από το 1970, στο Ηνωμένο Βασίλειο υπήρξε σημαντική αύξηση των επαγγελματικών προσόντων και δραματική απομάκρυνση από τα Συστήματα Μαθητείας. Πολλά από τα νέα επαγγελματικά προσόντα (National Vocational Qualifications) έχουν μικρή οικονομική απόδοση. Οι Jenkins, Greenwood και Vignoles (2007) διαπιστώνουν, σε πλήρη ευθυγράμμιση με μεγάλη προηγούμενη έρευνα (Dearden et al., 2004), αρνητικό μέσο όρο απόδοσης στους μισθούς σε αυτά τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικών προσόντων και συγκεκριμένα στο NVQ-Επίπεδο 2.

Σύμφωνα με τον Ryan (2002a), οι μισθολογικές επιπτώσεις ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο προσόντων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η απόδοση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης εξαρτάται αποφασιστικά από το συνδυασμό εργασίας και σχολείου που χρησιμοποιείται. Τα προσόντα είναι υψηλότερα για όσους εργάζονται με πλήρη απασχόληση και παρακολουθούν μαθήματα μερικές μέρες της βδομάδας κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους προγράμματος.

Εκτός από τα άμεσα οικονομικά οφέλη προς το άτομο, η ΜΤΕΕ προσφέρει πλεονεκτήματα τα οποία έμμεσα καταλήγουν σε πιο υψηλά μελλοντικά εισοδήματα. Για παράδειγμα, ένα άλλο πλεονέκτημα της ΜΤΕΕ έναντι της ΜΓΕ, που καταγράφεται στη βιβλιογραφία, είναι η ικανότητά της να κρατά μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι πιθανόν να αποχωρούσαν από το δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Bishop και Mañe (2005), το ποσοστό των μαθητών/τριών στο δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο επιλέγει τεχνικά προγράμματα εκπαίδευσης έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να παραμείνει στο σχολείο και να αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου είναι λιγότερο πιθανή στη ΜΤΕΕ παρά στη ΜΓΕ. Στην περίπτωση των ΗΠΑ, οι ρυθμοί απόδοσης στα κοινοτικά κολέγια τα οποία τείνουν να είναι προσανατολισμένα προς την Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι θετικοί (Kane & Rouse, 1995). Ωστόσο, για εκείνους που αποχωρούν πρόωρα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (high school) η επιλογή για συνέχιση των σπουδών και απόκτηση διπλώματος πιο υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αργότερα, φαίνεται να προσφέρει περιορισμένη οικονομική απόδοση ή ακόμα και αρνητική απόδοση (Heckman, Hsee & Rubinstein, 2000· Murnane & Willett, 2004· Tyler 2004b).

Η συζήτηση γύρω από τα υπέρ και τα κατά της ΜΤΕΕ σε σχέση με εκείνα της ΜΓΕ συνεχίζεται για πολλές δεκαετίες, με αντικρουόμενες απόψεις. Η μόνη παράμετρος στην οποία δεν παρατηρείται μεγάλο χάσμα απόψεων αφορά το κόστος της ΜΤΕΕ και την παραδοχή ότι όντως το κόστος της είναι υψηλότερο από το κόστος της ΜΓΕ. Ωστόσο, παρατηρούνται εκ δια μέτρου αντίθετες απόψεις, ως προς την απόδοση της ΜΤΕΕ σε σχέση με εκείνη της ΜΓΕ. Μια μερίδα μελετητών υποστηρίζει ότι η ΜΤΕΕ προσφέρει χαμηλότερη αναλογία κόστους – οφέλους και χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη σε συνδυασμό με προβλήματα προσαρμοστικότητας των αποφοίτων ΜΤΕΕ στην αγορά εργασίας. Από την άλλη οι υποστηρικτές της ΜΤΕΕ επιμένουν ότι η ΜΤΕΕ υπό κάποιες προϋποθέσεις μπορεί να προσφέρει μεγαλύτερη απόδοση από τη ΜΓΕ. Παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της αγοράς εργασίας, τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου αλλά και του ίδιου του κύρους του συστήματος ΜΤΕΕ διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό την αποδοτικότητα της ΜΤΕΕ.

Συστήματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στην ενότητα αυτή γίνεται σύγκριση των διαφόρων συστημάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, κοινωνικά και οικονομικά. Είναι γεγονός ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε χώρας δεν επηρεάζουν μόνο την απόδοση

της κάθε μορφής εκπαίδευσης αλλά επηρεάζουν και τα χαρακτηριστικά των συστημάτων εκπαίδευσης γενικότερα και ειδικά τα συστήματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μερικές χώρες δίδουν έμφαση στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση η οποία αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την αγορά εργασίας, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές να εργαστούν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Άλλες δίδουν περισσότερη έμφαση στη Γενική Εκπαίδευση αναμένοντας ότι θα εξασφαλίσει στους μαθητές/τριες πλατιά γνώση και βασικές δεξιότητες στα μαθηματικά και τη γλώσσα και θα χρησιμεύσει ως η βάση για την περαιτέρω μάθηση και την κατάρτιση στο χώρο εργασίας.

Σύμφωνα με τους Eichhorst et al. (2012), μια γενική ταξινόμηση των διάφορων συστημάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μπορεί να γίνει με βάση την έκταση της εμπλοκής του σχολείου, της επιχείρησης αλλά και του ίδιου του ατόμου στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Τα μοντέλα που αναπτύσσονται σύμφωνα με την πιο πάνω ταξινόμηση είναι τα ακόλουθα :

- Το μοντέλο σε σχολική βάση, όπου το σχολείο αποτελεί τον κύριο συντελεστή στην εφαρμογή του προγράμματος μάθησης. Η επιχείρηση καλείται απλώς να συνεισφέρει στην εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης προσφέροντας γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες από το χώρο εργασίας, προς το μαθητή.
- Το μοντέλο «δυναμικού συστήματος» μαθητείας που συνδυάζει μεν την σχολική εκπαίδευση αλλά το πρόγραμμα εκπαίδευσης έχει ως βάση την επιχείρηση. Το σχολείο απλώς καλείται να συμπληρώσει σημεία του αναλυτικού προγράμματος τα οποία δεν μπορεί να προσφέρει η επιχείρηση.
- Το μοντέλο της άτυπης και μη τυπικής μάθησης στο οποίο το άτομο αποτελεί τον «πρωταγωνιστή» στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης. Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο είναι στην ουσία άτυπο και προκύπτει μέσα από τις μαθησιακές ανάγκες αλλά και τις εμπειρίες του ατόμου είτε αυτό βρίσκεται στην αγορά εργασίας είτε ψάχνει για εργασία.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή ασχολείται κυρίως με το πρώτο μοντέλο όπου η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και το σχολείο αποτελεί τη βάση για την εφαρμογή των προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν προσφέρεται στην ίδια ακριβώς μορφή σε όλες τις χώρες. Ένα σημαντικό σημείο διαφορετικότητας είναι το χρονικό σημείο στο οποίο η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Οι διάφορες χώρες έχουν υιοθετήσει πραγματικά πολύ διαφορετικές δομές

εκπαίδευσης που διαφέρουν θεμελιωδώς όσον αφορά το χρονικό σημείο όπου γίνεται η μετάβαση στην εκπαίδευση που σχετίζεται άμεσα με την εργασία. Οι Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, έχουν σε μεγάλο βαθμό ελαχιστοποιήσει την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση ως ένα ξεχωριστό κομμάτι στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το επιχείρημα ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες καταντούν άνευ αντικειμένου πολύ γρήγορα και ότι είναι απαραίτητο να δοθεί στους ανθρώπους η δυνατότητα να προσαρμόζονται εύκολα στις νέες τεχνολογίες. Από την άλλη πλευρά, πολλές ευρωπαϊκές και αναπτυσσόμενες χώρες, με πρώτη τη Γερμανία παρέχουν εκτεταμένη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μερικές φορές με την άμεση συμμετοχή της βιομηχανίας. Το σκεπτικό είναι ότι, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες, είναι δυνατόν να βελτιωθεί η είσοδος των εργαζομένων στην οικονομία και να καταστούν παραγωγικοί σε πιο πρώιμο σημείο.

Οι Acemoglu και Pischke (1999) εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συστημάτων των δύο αυτών χωρών υποστηρίζουν ότι χρειάζεται πιο πολλή εμπειρική έρευνα για την κατανόηση του βέλτιστου μείγματος μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και εξειδικευμένης βιομηχανικής εκπαίδευσης. Είναι φανερό ότι το σύστημα εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες βασίζεται στη Γενική Εκπαίδευση με έμφαση στις γενικές θεωρητικές, κυρίως, γνώσεις και το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία βασίζεται στην εξειδικευμένη Επαγγελματική Κατάρτιση. Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί και το σημείο στο οποίο η Επαγγελματική Εκπαίδευση εισάγεται στο σύστημα εκπαίδευσης. Υπάρχουν χώρες που τοποθετούν το χρόνο εισδοχής στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά το δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλες, λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, όπως για παράδειγμα οι περισσότερες χώρες της υποσαχάριας Αφρικής έχουν θεσμοθετήσει την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε σχολικές μονάδες πρώτου και δεύτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή μετά-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε πολλές περιπτώσεις, η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση πραγματοποιείται παράλληλα με τη Γενική Εκπαίδευση σε ενοποιημένα σχολεία (Eichhorst et al., 2012).

Σε χώρες όπως η Ισπανία, η Πορτογαλία, η Ιταλία, η Ελλάδα καθώς και η Γαλλία η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση παίζει πολύ μικρό ρόλο και προσφέρεται σε μεγάλο βαθμό σε σχολική βάση. Στην Ισπανία μόνο το 4% των ατόμων που βρίσκονται στην ανώτερη δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση συνδυάζουν κατάρτιση σε σχολική και εργασιακή βάση, σε αντίθεση με το 74% μερίδιο στη Γερμανία,

όπου το «δυναμικό» σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι πιο σημαντικό (Cedefop, 2010).

Παρά το γεγονός ότι πολλές Ευρωπαϊκές χώρες διατηρούν ένα μεγάλο σύστημα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ως μέρος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους, κατά κανόνα διαφέρουν σε σχέση με το πώς λειτουργεί το σύστημα αυτό. Επιπλέον, η έλλειψη δυνατότητας σύγκρισης μεταξύ των διαφόρων ιδρυμάτων εκπαίδευσης, καθιστά δύσκολο τον εντοπισμό ενός «επιτυχημένου» συστήματος. Σύμφωνα με τον Wöbmann (2008), μέσα από τις συγκρίσεις μεταξύ διαφόρων χωρών της Ευρώπης και άλλων χωρών που έχουν επιχειρήσει να εφαρμόσουν σύστημα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, επισημαίνονται τα πιο κάτω χαρακτηριστικά επιτυχίας:

- Για να εξασφαλιστεί η συνάφεια των προγραμμάτων σπουδών, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (κυβέρνηση, εργοδότες, κοινωνικοί εταίροι, εκπαιδευτικά ιδρύματα) πρέπει να συμμετέχουν στην ανάπτυξή τους, με σαφή κατανομή αρμοδιοτήτων. Ωστόσο, το βάρος των απόψεων της κάθε εμπλεκόμενης πλευράς ενδέχεται να διαφέρει από χώρα σε χώρα.
- Για να διατηρηθεί η στενή επαφή με την αγορά εργασίας, απαιτείται ένα σύστημα συνεχούς ανατροφοδότησης από τους εργοδότες και άλλα ιδρύματα του ιδιωτικού τομέα, το οποίο θα είναι όμως ιδιαίτερα δύσκολο να υλοποιηθεί εάν οι εργοδότες έχουν χαμηλά επίπεδα οργάνωσης.
- Για την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η επαρκής χρηματοδότηση έτσι ώστε να υπάρχει το κατάλληλο διδακτικό υλικό και καλά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί.
- Για να δοθούν κίνητρα παροχής κατάρτισης, απαιτείται ο συνδυασμός δημόσιων και άλλων ιδιωτικών πόρων καθώς και αυτονομία στις αποφάσεις των διδασκόντων και του υπόλοιπου προσωπικού.
- Για να διατηρηθεί υψηλό επίπεδο ποιότητας, απαιτείται ένα αποκεντρωμένο σύστημα πιστοποίησης και διασφάλισης της ποιότητας, καθώς και ανταγωνισμός μεταξύ των σχολών (όπως η χρηματοδότηση με βάση το αποτέλεσμα).
- Για να περιοριστεί ο κίνδυνος δημιουργίας μιας αδιέξοδου πορείας, οι ικανότητες και τα άλλα προσόντα που αποκτώνται πρέπει να καθίστανται συγκρίσιμα με αυτά που αποκτώνται στη Γενική Εκπαίδευση έτσι ώστε να προωθείται η δυνατότητα μετακίνησης μεταξύ των δύο.

Μέσα από την πιο πάνω ανάλυση και την περιγραφή των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που αφορούν τα συστήματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε χώρες της Ευρώπης αλλά και άλλων χωρών φαίνεται ότι τόσο η φιλοσοφία όσο και τα

κύρια χαρακτηριστικά των συστημάτων διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό μεταξύ τους. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά των διαφόρων εθνικών συστημάτων έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά της ίδιας της χώρας όσον αφορά το επίπεδο της οικονομίας, της βιομηχανίας, της τεχνολογίας και άλλων. Ταυτόχρονα, τα χαρακτηριστικά των συστημάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έχουν σχέση με την κουλτούρα και τις αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με το ρόλο και τη σημασία της ίδιας της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Στην Κύπρο παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στα χαρακτηριστικά του συστήματος Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των συστημάτων των πλείστων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ΜΤΕΕ στην Κύπρο. Στην Κύπρο, η διαμάχη που αναπτύσσεται ανάμεσα στη θεωρητική και την πρακτική γνώση όπως περιγράφεται από τον Περσιάνη (2010), αλλά και τα μέχρι πρότινος χαρακτηριστικά της οικονομίας της Κύπρου, φαίνεται να επηρεάζουν τη μορφή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη του συστήματος ΜΤΕΕ ειδικότερα. Παρόλο ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σταθερή αύξηση στον αριθμό των μαθητών/τριών που επιλέγουν τη ΜΤΕΕ, το ποσοστό παραμένει πολύ χαμηλό (19% σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης ΜΤΕΕ, κατά τη σχολική χρονιά 2013 – 2014), ενώ ο μέσος όρος για τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρίσκεται σύμφωνα με την Eurydice (2012) στο 50% περίπου. Πάντως σε ειδική έρευνα του Ευρωβαρομέτρου με θέμα «Στάσεις απέναντι στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση», φαίνεται ότι η Κυπριακή κοινωνία έχει πολύ καλή εικόνα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Κύπρο (TNS Opinion & Social, 2011).

Τα προγράμματα ΜΤΕΕ στην Κύπρο προσφέρονται κατά το δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν και εφόσον ο μαθητής/τρια ολοκληρώσει το γυμνασιακό κύκλο εκπαίδευσης με επιτυχία. Προσφέρονται σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, τη θεωρητική και την πρακτική. Το πρώτο έτος φοίτησης είναι κοινό εντός των διαφόρων κλάδων και στις δύο κατευθύνσεις. Κατά τον δεύτερο έτος των σπουδών τους, οι μαθητές επιλέγουν μια από τις ειδικότητες του κλάδου επιλογής τους και συνεχίζουν στην ειδικότητα που επέλεξαν τόσο στο δεύτερο όσο και στο τρίτο έτος. Η θεωρητική κατεύθυνση και το πρώτο και δεύτερο έτος της πρακτικής κατεύθυνσης παρέχονται εξ ολοκλήρου στο σχολείο και συνδυάζουν θεωρητικά μαθήματα Γενικής Εκπαίδευσης αλλά και πρακτικά/εργαστηριακά και τεχνολογικά μαθήματα. Το τρίτο έτος της πρακτικής κατεύθυνσης συνδυάζει τη σχολική εκπαίδευση με προγράμματα

κατάρτισης στο χώρο εργασίας αφού οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες τοποθετούνται σε επιχειρήσεις για μια ημέρα την εβδομάδα, όπου παρακολουθούν πρόγραμμα πρακτικής κατάρτισης.

Οι προσφερόμενοι κλάδοι στη θεωρητική και την πρακτική κατεύθυνση περιλαμβάνουν τη μηχανολογία, την ηλεκτρολογία, την οικοδομική και μηχανική, τις ξενοδοχειακές και επισιτιστικές τέχνες, την ξυλουργική και επιπλοποιία, το σχέδιο μόδας και τις καλλιτεχνικές σπουδές. Η αξιολόγηση των μαθητών περιλαμβάνει το επίπεδο προφορικής συμμετοχής στην τάξη, την ποιότητα της εργασίας στο εργαστήριο, τις γραπτές εργασίες στην τάξη και τις τελικές γραπτές εξετάσεις.

Με την επιτυχή συμπλήρωση του κάθε προγράμματος, απονέμεται απολυτήριο ισάξιο με τα απολυτήρια που απονέμονται στο δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι απόφοιτοι της ΜΤΕΕ έχουν όλα τα δικαιώματα των αποφοίτων ΜΓΕ, περιλαμβανομένης της δυνατότητας εισδοχής σε πανεπιστήμια και άλλα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Κύπρο και το εξωτερικό.

Κατά τη σχολική χρονιά 2015 – 2016, αναμένεται να ολοκληρωθούν νέα αναλυτικά προγράμματα άμεσα συνυφασμένα με τις νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας και της βιομηχανίας. Μέσα από την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων προγραμματίζεται η μείωση του αριθμού ειδικοτήτων που προσφέρονται ανά κλάδο και παράλληλη μείωση του κόστους εκπαίδευσης ανά μαθητή μέσα από τη δυνατότητα αύξησης της αναλογίας εκπαιδευτικού – μαθητών. Πρόσθετα, τα νέα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν στην απόκτηση μεθοδολογικών δεξιοτήτων, στην εξοικείωση με τη λύση προβλημάτων και την ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως η δυνατότητα συνεργασίας με άλλους ανθρώπους, η δημιουργικότητα και η αυτοπεποίθηση.

Ο ρόλος της ΜΤΕΕ στην Κύπρο. Σύμφωνα με τους Demetriades και Psacharopoulos (1987) ένα σημαντικό θέμα που προκύπτει σε σχέση με την απόδοση της εκπαίδευσης είναι ο βαθμός μείωσης της όσο η συμμετοχή στην εκπαίδευση αυξάνεται. Η άποψη αυτή παραμένει επίκαιρη και λογική με βάση τη θεωρία της αγοράς και της ζήτησης. Γιατί εάν μια χώρα διαθέτει ανθρώπινο δυναμικό του οποίου το μεγαλύτερο μέρος είναι εξειδικευμένο και καταρτισμένο σε ένα συγκεκριμένο τομέα, ενώ παρατηρείται έλλειψη σε ένα άλλο τομέα, τότε λογικά οι μισθοί θα είναι σχετικά αυξημένοι στον τομέα όπου θα υπάρχει έλλειψη έστω και αν στον τομέα αυτό τα απαραίτητα χρόνια εκπαίδευσης είναι λιγότερα.

Στην Κύπρο για δεκαετίες, με βάση τα χαρακτηριστικά της οικονομίας, η ανάγκη για απόφοιτους ΜΓΕ ήταν πολύ μεγαλύτερη αφού σταδιακά είχε συρρικνωθεί σημαντικά

ο πρωτογενής τομέας παραγωγής αλλά και η βιομηχανική παραγωγή. Η απόδοση της ΜΤΕΕ όμως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το γενικό επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης και τη διαθεσιμότητα θέσεων εργασίας που σχετίζονται με την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Κατά τις δύο τουλάχιστον τελευταίες δεκαετίες, οι θέσεις εργασίας σε επαγγέλματα που είχαν σχέση με τον τομέα των χρηματοπιστωτικών ήταν πολύ περισσότερες από τις θέσεις εργασίας σε χειρωνακτικά και γενικά σε τεχνικά/τεχνολογικά επαγγέλματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο τομέας οικονομικής δραστηριότητας με τις υψηλότερες μέσες ετήσιες συνολικές απολαβές ήταν σύμφωνα με την Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2010), ο τομέας των Χρηματοπιστωτικών και Ασφαλιστικών Δραστηριοτήτων, με €39.356 κατά μέσο όρο (άνδρες €47.408 και γυναίκες €33.739). Όσον αφορά τις σχετικά λίγες διαθέσιμες θέσεις στα τεχνικά/τεχνολογικά επαγγέλματα, το ενδιαφέρον των Κυπρίων ήταν τόσο χαμηλό που ακόμα και για αυτές, η αγορά εργασίας χρησιμοποιούσε, τις περισσότερες φορές, ξένο ανθρώπινο δυναμικό από χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ και από τρίτες χώρες.

Η οικονομική κρίση και η βίαιη συρρίκνωση του χρηματοπιστωτικού τομέα της Κύπρου όμως, αλλάζει πλήρως το σκηνικό διαφοροποιώντας τα βασικά χαρακτηριστικά της Κυπριακής οικονομίας και της αγοράς εργασίας τα οποία είχαν εδραιωθεί για πολλά χρόνια. Είναι γεγονός ότι το μέγεθος του σοκ από την άνευ προηγουμένου οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τη ζήτηση στην αγορά εργασίας σε όλους τους τομείς, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Ως αποτέλεσμα, δε δημιουργούνται νέες θέσεις εργασίας τόσο για χειρωνακτικά και τεχνικά/τεχνολογικά επαγγέλματα αλλά ιδιαίτερα για επαγγέλματα λευκού κολάρου. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η μείωση του αριθμού καταστημάτων τραπεζών ήταν σε σχετικούς όρους ιδιαίτερα έντονη στην Κύπρο, η υψηλότερη στην Ευρωζώνη και έφθασε το 26% (ΚΥΠΕ, 2013). Χιλιάδες εργαζόμενοι σε τομείς που έχουν σχέση με τα χρηματοπιστωτικά έχουν βρεθεί εκτός της αγοράς εργασίας με ελάχιστη προοπτική μελλοντικής εργοδότησης ενώ μειώσεις παρατηρούνται και στο δημόσιο τομέα δυσχεραίνοντας το πρόβλημα μείωσης των θέσεων εργασίας ακόμα περισσότερο .

Τη στιγμή που το μεγάλο στοίχημα για την Κυπριακή οικονομία είναι η ανάπτυξη, δημιουργούνται κάποια σημαντικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα που δημιουργείται αφορά τον τομέα ή τους τομείς οικονομικής ανάπτυξης στους οποίους θα πρέπει να κατευθυνθεί η Κυπριακή οικονομία. Το δεύτερο ερώτημα που δημιουργείται, αφορά το είδος της εκπαίδευσης που θα μπορούσε να επηρεάσει την οικονομική ανάπτυξη και εάν το είδος της ανάπτυξης μπορεί να προσδιορίσει το είδος της εκπαίδευσης που θα πρέπει να

παρέχεται (Βακαλιός, 1991). Στην περίπτωση της Κύπρου, φαίνεται ότι το καλά καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό στον χρηματοπιστωτικό τομέα και σε άλλους συναφείς τομείς των υπηρεσιών δε θα μπορέσει να αξιοποιηθεί αναπτύσσοντας εκ νέου τους συγκεκριμένους τομείς. Οι λόγοι βέβαιοι έχουν να κάνουν με εξωγενείς παράγοντες που δεν μπορούν να ελεγχθούν πλέον από την Κυπριακή οικονομία. Εκ των πραγμάτων, ο χρηματοπιστωτικός τομέας δεν αναμένεται να επανέλθει στα επίπεδα που βρισκόταν πριν από το Μάρτη του 2013, τουλάχιστον στις επόμενες μία, δύο ή και περισσότερες δεκαετίες, λόγω κυρίως της έλλειψης εμπιστοσύνης, μετά το «κούρεμα» των καταθέσεων.

Πάντως από το 2011, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προειδοποιούσε τόσο για τους κινδύνους στον τραπεζικό τομέα όσο και για την αναντιστοιχία δεξιοτήτων η οποία είχε επισημανθεί ως ένα από τα κύρια προβλήματα της Κύπρου στον τομέα της εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μέσα από το Country Specific Recommendation (CSR), η Κύπρος έλαβε σύσταση για λήψη περαιτέρω μέτρων, στα πλαίσια της προγραμματιζόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για το σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, με στόχο τη βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και των αναγκών της αγοράς εργασίας. Παράλληλα, γινόταν η διαπίστωση ότι ενώ το ποσοστό της συμμετοχής στη δευτεροβάθμια και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Κύπρο είναι υψηλό, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση δεν φαίνεται να αποτελούν ελκυστική επιλογή. Η υψηλή ανεργία των νέων, συνδυαζόμενη με την υψηλή αναλογία ατόμων υψηλού μορφωτικού επιπέδου στη συνολική ανεργία, θεωρήθηκε ότι αποτελούσε ένδειξη ότι υπάρχει σημαντική αναντιστοιχία δεξιοτήτων στην κυπριακή οικονομία (European Commission, 2011). Η ίδια πηγή επεσήμαινε ότι ο στρατηγικός στόχος της χώρας για μετάβαση από χαμηλής σε υψηλής παραγωγικότητας θέσεις απασχόλησης θα ωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό από τον αναπροσανατολισμό του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη βελτίωση του μείγματος δεξιοτήτων, ώστε να αντιστοιχεί στη ζήτηση της αγοράς εργασίας. Επιπρόσθετα με τις συστάσεις που περιλαμβάνονται στο CSR για την Κύπρο και αφορούν την επέκταση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, προστίθεται σήμερα και το γεγονός της επιβεβαίωσης ύπαρξης φυσικού αερίου στην αποκλειστική οικονομική ζώνη της Κύπρου, γεγονός που διανοίγει προοπτικές δημιουργίας νέων εξειδικευμένων τεχνικών θέσεων εργασίας. Σύμφωνα με την ΑνΑΔ (2012), η ύπαρξη αριθμητικά επαρκούς και κατάλληλα καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την όσο το δυνατό καλύτερη αξιοποίηση των προοπτικών που δημιουργούνται αφού τόσο οι αριθμητικές όσο και οι ποιοτικές ανάγκες σε ανθρώπινο δυναμικό φαίνεται ότι διαφοροποιούνται ουσιαστικά. Σύμφωνα με την ίδια πηγή η

συντριπτική πλειοψηφία των αναγκών απασχόλησης αφορά άτομα μέσου επιπέδου, ειδικευμένα σε τεχνικά επαγγέλματα.

Φαίνεται ότι η Κυπριακή οικονομία βρίσκεται προς το παρόν σε αποτελμάτωση με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ελάχιστες νέες θέσεις εργασίας και να χάνονται ίσως περισσότερες. Η προοπτική όμως της ανάπτυξης και της επανεκκίνησης της οικονομίας μπορεί από τη μια να επηρεάσει αλλά ταυτόχρονα μπορεί και να επηρεαστεί από την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της οικονομίας, προσφέροντας αλλά και δημιουργώντας θέσεις εργασίας.

Ενώ όμως η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση φαίνεται ότι μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της Κυπριακής οικονομίας, η προκατάληψη έναντι της ΜΤΕΕ αλλά και των τεχνικών επαγγελμάτων γενικότερα φαίνεται να συνεχίζονται. Ενώ η προκατάληψη μεταξύ των απλών ανθρώπων φαίνεται να ελαττώνεται, το ίδιο το σύστημα εκπαίδευσης της Κύπρου δε φαίνεται να απομακρύνεται από τις αντιλήψεις του παρελθόντος οι οποίες αντικρίζουν την εκπαίδευση περισσότερο ως καταναλωτικό αγαθό παρά ως επένδυση.

Ακόμα, οι τάσεις που παρατηρούνται εδώ και δεκαετίες και οι οποίες τοποθετούν ως κέντρο τα συνδικαλιστικά συμφέροντα αντί το μαθητή/τρια λειτουργούν εναντίον της ΜΤΕΕ της οποίας η συνδικαλιστική οργάνωση διαθέτει λιγότερη διαπραγματευτική δύναμη από την αντίστοιχη της ΜΓΕ. Ως αποτέλεσμα, παρόλη τη θετική προοπτική που παρουσιάζει η ΜΤΕΕ έναντι της ΜΓΕ, δεν λαμβάνονται δραστικές πολιτικές αποφάσεις για προώθηση και ανάπτυξη του θεσμού της ΜΤΕΕ.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας διατριβής και ανάλυση των βασικών αρχών και των ζητημάτων που αφορούν την ΘΑΚ και που σχετίζονται με την εφαρμογή της στην εκπαίδευση, ως επένδυση. Επιπρόσθετα έγινε αναφορά στη βιβλιογραφία που αφορά την επένδυση στην Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση και το ρυθμό απόδοσής της σε σχέση με τη Γενική εκπαίδευση.

Αρχικά, έγινε μια ιστορική αναδρομή της ΘΑΚ και παρουσίαση των κύριων πτυχών της. Έγινε ανάλυση της ορθολογικότητας, της άποψης δηλαδή ότι η απόφαση για επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο επηρεάζεται από το κόστος και τα οφέλη της επένδυσης και ότι συνειδητά και ορθολογικά ο άνθρωπος επενδύει στην εκπαίδευση έτσι ώστε να αποκτήσει πλεονέκτημα και να εξασφαλίσει υψηλότερα εισοδήματα αργότερα

στη ζωή του. Αναλύθηκε επίσης η σχέση μεταξύ εισοδημάτων και εκπαίδευσης όπως και η επίδραση άλλων επιπρόσθετων παραγόντων στα εισοδήματα. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση της επίδρασης της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα η οποία αποτελεί στην ουσία το μέσο για υψηλότερα εισοδήματα για το άτομο και μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη για την οικονομία κάθε κράτους.

Το επόμενο θέμα αφορούσε τη θεωρία και την πράξη του ρυθμού απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση, περιγράφοντας τις μεθόδους υπολογισμού του πραγματικού και αναμενόμενου ρυθμού απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση. Παρουσιάστηκαν οι τρεις τεχνικές για την εκτίμηση του ρυθμού απόδοσης της επένδυσης όπως προσδιορίζονται από τον Psacharopoulos (1994), η Εκλεπτυσμένη Μέθοδος, η Μέθοδος Mincer και η Σύντομη Μέθοδος.

Το κεφάλαιο αυτό κάλυψε επίσης τα επιχειρήματα αμφισβήτησης των μεθοδολογιών μέτρησης του ρυθμού απόδοσης από την εκπαίδευση και τις θεωρίες διαλογής οι οποίες ασκούν έντονη κριτική εναντίον της ΘΑΚ, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν αυξάνει την παραγωγικότητα του ατόμου αλλά αποτελεί ένα απλό εργαλείο για τη διαλογή των ενδιαφερόμενων για εργασία από τους εργοδότες.

Τέλος αναλύθηκαν θέματα που αφορούν την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση ως θεσμό, εστιάζοντας στα υπέρ και τα κατά της και ειδικότερα στην απόδοση της, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Έγινε αναφορά σε διαφορετικά συστήματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και στο τέλος έγινε σύντομη περιγραφή του συστήματος Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο, στο ρόλο της στο Κυπριακό συγκείμενο καθώς και στα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας που έχει υιοθετηθεί στην προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας διατριβής με τη δομή του να βασίζεται στα συγκεκριμένα ερωτήματα. Για την απάντηση των πρώτων τεσσάρων ερωτημάτων αξιοποιείται η ποσοτική έρευνα η οποία καταπιάνεται με τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών ΜΕ. Μέσα από τα αναμενόμενα εισοδήματα υπολογίζονται οι ρυθμοί απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ οι οποίοι προτίθενται είτε να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Οι ρυθμοί απόδοσης χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την απόφαση των μαθητών και μαθητριών να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άρα η εξαρτημένη μεταβλητή είναι δυαδική. Οι παράγοντες που διερευνούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές είναι οι οικονομικοί παράγοντες (ρυθμός απόδοσης), η ακαδημαϊκή ικανότητα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το φύλο, η περιοχή διαμονής και η μορφή εκπαίδευσης. Λογιστικές παλινδρομήσεις γίνονται και ξεχωριστά για ΜΓΕ και ΜΤΕΕ έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ των δύο μορφών εκπαίδευσης.

Τα αναμενόμενα εισοδήματα αξιοποιούνται επίσης για τον υπολογισμό των αναμενόμενων εισοδημάτων του κύκλου ζωής που προκύπτουν μέσα από τις επιλογές των τελειοφοίτων αλλά και μέσα από υποθετικές προβλέψεις εισοδημάτων που σύμφωνα με τους τελειόφοιτους θα προέκυπταν εάν οι εκπαιδευτικές τους επιλογές ήταν διαφορετικές.

Για την απάντηση του πέμπτου ερωτήματος (δηλαδή εάν τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτουν με τα πραγματικά εισοδήματα στην αγορά εργασίας) αξιοποιείται η Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου έτσι ώστε να μελετηθούν οι τάσεις των πραγματικών εισοδημάτων που ισχύουν στην αγορά εργασίας. Εντοπίζονται οι διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των απολαβών των εργαζομένων που προέρχονται από διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) αλλά και εργαζομένων που απασχολούνται σε επαγγελματικές κατηγορίες οι οποίες συσχετίζονται με τεχνικά επαγγέλματα και κατά επέκταση με τη ΜΤΕΕ καθώς και επαγγέλματα που θεωρούνται θεωρητικά και συνδέονται με τη ΜΓΕ. Στη συνέχεια γίνονται συγκρίσεις των αναμενόμενων εισοδημάτων με τις τάσεις που επικρατούν στην αγορά εργασίας έτσι ώστε να υπολογιστεί ο βαθμός στον οποίο οι απόφοιτοι ΜΕ είναι

ενημερωμένοι για τις πραγματικές εισοδηματικές δυνατότητες που δημιουργούνται μέσα από τις εκπαιδευτικές επιλογές τους.

Το έκτο ερώτημα της έρευνας, μέσα από ποιοτική προσέγγιση, θέτει ερωτήματα και ζητά απαντήσεις μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις με υψηλόβαθμους λειτουργούς που εμπλέκονται με την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Κύπρο (Διευθυντές Τεχνικών Σχολών, Λειτουργοί της Διεύθυνσης ΜΤΕΕ, Διευθυντής της Αρχής Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού και του Διευθυντής του Κέντρου Παραγωγικότητας). Μέσα από τις απαντήσεις, αξιολογείται η ΜΤΕΕ της Κύπρου όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της.

Ερευνητικές Προσεγγίσεις

Όπως φαίνεται από τη σύντομη εισαγωγή που προηγήθηκε, η παρούσα εργασία αξιοποιεί τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική προσέγγιση. Σε γενικές γραμμές, οι ποσοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη ευελιξίας. Με τις ποσοτικές προσεγγίσεις, οι ερευνητές ζητούν από όλους τους συμμετέχοντες πανομοιότυπα ερωτήματα με την ίδια σειρά. Οι κατηγορίες απαντήσεων από τις οποίες οι συμμετέχοντες μπορεί να επιλέξουν είναι «κλειστού τύπου» ή σταθερές. Το πλεονέκτημα αυτής της ακαμψίας είναι ότι επιτρέπει την ουσιαστική σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Η εγκυρότητα και η ουσιαστική αξία των ποσοτικών προσεγγίσεων δέχονται κριτική, αφού με αυτές απομονώνονται κάποιες μεταβλητές σε ένα πολύπλοκο και αλληλοεξαρτώμενο περιβάλλον.

Ωστόσο, και οι ποιοτικές έρευνες δέχονται κριτική, γιατί θεωρούνται ότι δεν είναι σε θέση να τεκμηριώσουν επαρκώς με εμπειρικά δεδομένα τα συμπεράσματά τους. Με την πολυμεθοδική προσέγγιση συμφωνούν όλο και περισσότεροι ερευνητές (Anderson & Burns, 1989· Flick, 1998· Hopkins, 1995) οι οποίοι θεωρούν ότι τα δεδομένα των δύο προσεγγίσεων αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους αναδεικνύοντας τελικά εκείνα τα στοιχεία της έρευνας που απαιτούν αναθεώρηση ή ιδιαίτερη προσοχή. Μέσα από την ποσοτική προσέγγιση αναδεικνύονται οι γενικές τάσεις όσον αφορά τις εισοδηματικές προσδοκίες των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών, ενώ με την ποιοτική προσέγγιση ερμηνεύονται κάποια από τα φαινόμενα που παρατηρούνται μέσα από την ποσοτική έρευνα.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσα από την ποσοτική έρευνα απαντούνται τα ερωτήματα 1, 2, 3 και 4 ενώ το ερώτημα 6 απαντάται μέσα από την ποιοτική έρευνα. Για το ερώτημα 5 αξιοποιούνται

αποτελέσματα έρευνας της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου. Τα ερωτήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι τα ακόλουθα:

- 1^ο Ποια η επίδραση οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ισχύει η ΘΑΚ);
- 2^ο Διαφέρει η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ;
- 3^ο Ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- 4^ο Διαφέρουν τα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση;
- 5^ο Τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτουν με τα πραγματικά εισοδήματα στην αγορά εργασίας;
- 6^ο Πώς αξιολογείται σήμερα η ΜΤΕΕ της Κύπρου, από τους εμπλεκόμενους (διευθυντές τεχνικών σχολών και υψηλόβαθμους λειτουργούς), όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της;

Ποσοτική Έρευνα

Βασικό στοιχείο μεταξύ των ερωτημάτων της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι ο βαθμός στον οποίο οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες του δεύτερου κύκλου της δημόσιας ΜΕ, λαμβάνουν τις αποφάσεις τους όσον αφορά το επίπεδο αλλά και τη μορφή εκπαίδευσης, με βάση τη ΘΑΚ, βασική υπόθεση της οποίας είναι η ορθολογικότητα (rationality), ότι δηλαδή η απόφαση για επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο επηρεάζεται από το αναμενόμενο κόστος και τα οφέλη της επένδυσης. Σύμφωνα με τις μελέτες που ασχολήθηκαν με τον αναμενόμενο ρυθμό απόδοσης της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι αναγνωρίζουν το ρόλο της εκπαίδευσης στα μελλοντικά τους εισοδήματα (Carvajal et al., 2000· Psacharopoulos & Sanyal, 1981· Williams & Gordon 1981). Με βάση τη διαπίστωση αυτή ένας εκ των πιο σημαντικών παραγόντων ο οποίος επηρεάζει σημαντικά την απόφασή τους για περαιτέρω σπουδές είναι ακριβώς τα αναμενόμενα αυξημένα εισοδήματα. Αυτό, μέσα από τις έρευνες της Menon (1997, 2008), φαίνεται να ισχύει και στην Κύπρο. Όπως και στις έρευνες της Menon (1997, 2008), έτσι και στην παρούσα διατριβή η οποία αξιοποιεί τις αρχές των δύο αυτών ερευνών με τη διαφορά ότι γίνεται πρόσθετη σύγκριση των αναμενόμενων εισοδημάτων μεταξύ τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, επιλέγηκε η ποσοτική έρευνα και η μέθοδος χορήγησης ερωτηματολογίων.

Συγκεκριμένα, μέσα από την ποσοτική έρευνα προορίζονται να απαντηθούν τέσσερα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής:

- Επίδραση οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ
- Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Διαφορές στα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση

Για την ανάλυση όλων των πιο πάνω θεμάτων θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα που έχουν προκύψει μέσα από τις απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν τεθεί μέσω του ερωτηματολογίου, προς τον πληθυσμό των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών ΜΕ.

Περιγραφή πληθυσμού. Για την εξασφάλιση γενίκευσης των αποτελεσμάτων, για κάθε μια από τις υποομάδες του ερευνώμενου πληθυσμού όπως, τελειόφοιτους που σκοπεύουν να συνεχίσουν και τελειόφοιτους που δεν σκοπεύουν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και για την εξασφάλιση της δυνατότητας αναλύσεων κατά γεωγραφική περιοχή προέλευσης, φύλο και μορφή εκπαίδευσης, στην έρευνα λαμβάνουν μέρος όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές όλων των λυκείων και τεχνικών σχολών της Δημόσιας ΜΕ. Η συνολική μελέτη του πληθυσμού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη αφού κάποια από τα ερωτήματα ζητούν πληροφορίες με υποθετικά σενάρια που αφορούν τα αναμενόμενα μελλοντικά εισοδήματα σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει ο κίνδυνος ένας αριθμός μαθητών και μαθητριών να μην απαντούν ή να απαντούν επιπόλαια στα ερωτήματα που τίθενται. Στην περίπτωση επιλογής ενός μικρού δείγματος υπήρχε ο κίνδυνος, σε κάποιες περιπτώσεις, να μην μπορούν να εξαχθούν αμερόληπτα αποτελέσματα λόγω μικρού αριθμού ολοκληρωμένων ερωτηματολογίων. Αντίθετα, η συνολική μελέτη του πληθυσμού προσφέρει την ευκαιρία συλλογής και ανάλυσης μιας μεγάλης γκάμας στοιχείων με μικρές υπό-ομάδες του ερευνώμενου πληθυσμού των τελειόφοιτων μαθητών.

Ο συνολικός αριθμός των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών στο δεύτερο κύκλο της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το μήνα Ιανουάριο του 2013, ανερχόταν στις 8424. Ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών στη ΜΓΕ έφθανε τις 7293 ενώ στη ΜΤΕΕ τους 1131. Από το συνολικό αριθμό τελειοφοίτων, οι 4194 ήταν μαθήτριες ενώ οι μαθητές έφθαναν τους 4230.

Με βάση στοιχεία της Διεύθυνσης Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, οι μαθητές και μαθήτριες της ΜΓΕ κατανέμονται σε 39 λύκεια και επτά μικτά σχολεία (γυμνάσιο και λύκειο), ενώ οι μαθητές και μαθήτριες της ΜΤΕΕ κατανέμονται σε 11 τεχνικές σχολές. Δύο μικτά σχολεία, το Λύκειο και Τεχνική Σχολή Πόλης Χρυσοχούς και το Απειτήσιο Γυμνάσιο Αγρού, προσφέρουν προγράμματα ΜΓΕ αλλά και ΜΤΕΕ. Δεκαεπτά σχολεία λειτουργούσαν στην επαρχία Λευκωσίας, 17 στην επαρχία Λεμεσού, εννέα στην επαρχία Λάρνακας, εννέα στην επαρχία Πάφου, τέσσερα στην ελεύθερη περιοχή Αμμοχώστου και ένα στο κατεχόμενο Ριζοκάρπασο. Στον Πίνακα 8 δίδονται τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού ανά Επαρχία, Φύλο και Μορφή Εκπαίδευσης.

Πίνακας 8

Δημογραφικά Στοιχεία Πληθυσμού ανά Επαρχία, Φύλο και Μορφή Εκπαίδευσης

Επαρχίες	Μαθητές	Μαθήτριες	Σύνολο
ΜΓΕ			
Λευκωσία	1155	1392	2547
Λεμεσός	969	1206	2175
Λάρνακα	534	692	1226
Πάφος	419	485	904
Αμμόχωστος	189	252	441
Σύνολο ΜΓΕ	3266	4027	7293
ΜΤΕΕ			
Λευκωσία	271	52	323
Λεμεσός	245	31	276
Λάρνακα	186	43	229
Πάφος	147	22	169
Αμμόχωστος	115	19	134
Σύνολο ΜΤΕΕ	964	167	1131
Σύνολο ΜΓΕ και ΜΤΕΕ	4230	4194	8424

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Δόθηκαν συνολικά 8422 ερωτηματολόγια σε 56 διαφορετικά λύκεια και τεχνικές σχολές. Δε δόθηκαν ερωτηματολόγια στο μικτό σχολείο Ριζοκαρπάσου στο οποίο φοιτούσαν δύο μαθητές. Επτά σχολεία (δύο μικτά γυμνάσια και πέντε λύκεια) με απόφαση των διευθυντών τους δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και τα ερωτηματολόγια δεν προωθήθηκαν στους μαθητές/τριες. Ένας αριθμός τελειοφοίτων (3% περίπου) από σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, προσκόμισαν σημείωμα από τους γονείς τους με το οποίο δήλωναν ότι δεν επιθυμούν να λάβουν μέρος στην έρευνα, ενώ ένας αριθμός ερωτηματολογίων θεωρήθηκαν, λόγω μη εκμεταλλεύσιμων απαντήσεων, ως άκυρα. Τελικά, 5340 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν και θεωρήθηκαν έγκυρα συμπληρωμένα (63.2% ανταπόκριση). Από τα 5340 παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα

με έγκυρα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο, τα 2812 είναι κορίτσια και τα 2513 είναι αγόρια ενώ σε 15 περιπτώσεις δε δηλώθηκε το φύλο. Η ηλικία των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου κυμαίνεται από 17 έως 18 χρόνια. Ο Πίνακας 9, παρουσιάζει συνοπτικά τον συνολικό αριθμό των τελειοφοίτων και το ποσοστό των συμμετεχόντων με έγκυρα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο, κατά φύλο.

Πίνακας 9

Συνολικός Αριθμός Τελειοφοίτων και Αριθμός Συμμετεχόντων

Τελειόφοιτοι	Συνολικός Αριθμός	Συμμετέχοντες	(%)
Αγόρια	4230	2513	59.4
Κορίτσια	4194	2812	67.0
Σύνολο	8424	5325	63.2

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδου συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τον Creswell (2007) ένας ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει είτε την ποιοτική, είτε την ποσοτική, είτε τη μικτή προσέγγιση, ανάλογα με το σκοπό της έρευνας του, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν. Για το συγκεκριμένο μέρος της έρευνας, η ποσοτική έρευνα με βάση πρωτογενή δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για να απαντήσει στα ερωτήματα που αφορούν τις εισοδηματικές προσδοκίες των τελειόφοιτων μαθητών/τριών της ΜΕ.

Επιπρόσθετος λόγος επιλογής της ποσοτικής προσέγγισης είναι το γεγονός ότι, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στον έλεγχο του βαθμού επαλήθευσης της ΘΑΚ στην Κύπρο, ελέγχοντας την εγκυρότητα και συμβάλλοντας στην περαιτέρω ανάπτυξη και επέκταση ενός ήδη υπάρχοντος θεωρητικού μοντέλου και όχι στην ανάπτυξη μιας νέας θεωρίας. Κατά επέκταση οι υπό εξέταση παράγοντες υποδεικνύονται από το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο βασίζεται η έρευνα και το οποίο υποδεικνύει τη χρήση ποσοτικής παρά ποιοτικής προσέγγισης.

Η έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσα από την υποβολή δομημένων τυποποιημένων ερωτηματολογίων προς τον υπό διερεύνηση πληθυσμό, δηλαδή τους τελειόφοιτους ΜΕ. Επιλέχθηκε η επί τόπου συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές και μαθήτριες και όχι η παραλαβή και παράδοσή τους σε μεταγενέστερο χρόνο, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν απώλειες λόγω αμέλειας και τυχόν συνεννοήσεις για κοινές απαντήσεις στα ερωτήματα. Ακόμα, μέσα από την επί

τόπου συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αποφεύχθηκε η προετοιμασία των απαντήσεων από τους μαθητές/τριες. Κάτι, το οποίο δεν ήταν επιθυμητό αφού μεταξύ των επί μέρους στόχων της έρευνας ήταν η μέτρηση του βαθμού στον οποίο οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες είναι ενημερωμένοι για το ύψος των εισοδημάτων που προσφέρονται στην αγορά εργασίας ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και τη μορφή επαγγέλματος.

Η ποσοτική έρευνα είχε ως κύριο στόχο τη μελέτη της επίδρασης των εισοδηματικών προσδοκιών στην απόφαση των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η μέθοδος αυτή ήταν η κύρια ερευνητική μέθοδος που αξιοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή. Το γεγονός ότι υπήρχε η δυνατότητα συλλογικής και οργανωμένης προσέγγισης των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο τους, υπήρξε ο κύριος λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου. Για τον ίδιο λόγο, δε θεωρήθηκε σκόπιμο η έρευνα να πραγματοποιηθεί με διαφορετική προσέγγιση όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τις διαδικτυακές ιστοσελίδες, το ταχυδρομείο, το τηλέφωνο κτλ. Αφού εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΚΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και η δέσμευση των πλείστων διευθυντών των λυκείων και τεχνικών σχολών για συμμετοχή στην έρευνα, η μέθοδος αποτελούσε την πιο αξιόπιστη, λιγότερο δαπανηρή και εύκολη λύση με δυνατότητα επαφής με μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών και εξασφάλιση υψηλού ποσοστού ανταπόκρισης.

Στάδια εκπόνησης της έρευνας. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε πέντε φάσεις και διήρκησε από το Δεκέμβριο του 2012 μέχρι τον Οκτώβριο του 2014. Ο Πίνακας 10, παρουσιάζει συνοπτικά τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας.

Η πρώτη φάση αφορούσε τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ευρημάτων. Κατά τη δεύτερη φάση έγινε ανάπτυξη των δύο ερωτηματολογίων, ένα για τις Τεχνικές Σχολές και ένα για τα Λύκεια. Για την ετοιμασία λήφθηκε υπόψη το ερωτηματολόγιο των ερευνών της Menon (1997, 2008). Στην τρίτη φάση έγινε πιλοτική εφαρμογή και έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, ενώ στην τέταρτη φάση προσεγγίστηκε ο ερευνώμενος πληθυσμός (απόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες) στο σχολείο σε σχολικό χρόνο όπου τους χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια. Στην πέμπτη και έκτη φάση έγινε η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Περισσότερες πληροφορίες για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά τις φάσεις 1-4 παρουσιάζονται στα προηγούμενα μέρη του παρόντος κεφαλαίου. Επιπλέον πληροφορίες

για την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (φάση 5-6) θα παρουσιαστούν στις επόμενες ενότητες.

Πίνακας 10

Στάδια Εκπόνησης Ερωτηματολογίου Ποσοτικής Έρευνας

Στάδιο	Χρόνος	Σκοπός	Περιγραφή
1	Δεκέμβριος 2009 – Οκτώβριος 2011	Βιβλιογραφική ανασκόπηση – Καθορισμός σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων	Έγινε ανασκόπηση της βασικής βιβλιογραφίας της ΘΑΚ και των θεμάτων που αφορούν ειδικά την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
2	Νοέμβριος 2011 – Νοέμβριος 2012	Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου	Εξασφαλίστηκε άδεια για αξιοποίηση των ερωτηματολογίων της Menon (1997, 2008) βάση των οποίων αναπτύχθηκαν δύο νέα ελαφρώς διαφοροποιημένα μεταξύ τους ερωτηματολόγια, ένα για τις Τεχνικές Σχολές και ένα για τα Λύκεια.
3	Δεκέμβριος 2012	Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου	Έγινε πιλοτική εφαρμογή και έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, κάτω από την επίβλεψη του ερευνητή, σε είκοσι (20) απόφοιτους Λυκείων και είκοσι (20) απόφοιτους Τεχνικών Σχολών έτσι ώστε να εκτιμηθεί ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του, να γίνει εντοπισμός τυχόν δυσκολιών στην κατανόηση των ερωτήσεων από τους μαθητές και μαθήτριες και να προσδιοριστούν ελλείψεις.
4	Ιανουάριος 2013 – Φεβρουάριος 2013	Συλλογή Δεδομένων	Οι απόφοιτοι προσεγγίστηκαν στο σχολείο σε σχολικό χρόνο όπου τους χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια με την εμπλοκή κυρίως των καθηγητών σωματικής αγωγής. Εξασφαλίστηκε προηγουμένως η απαραίτητη άδεια από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΚΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, η έγκριση των γονιών και η δέσμευση των πλείστων διευθυντών των Λυκείων και των Τεχνικών Σχολών για συμμετοχή στην έρευνα.
5	Μάρτιος 2013	Καταχώρηση δεδομένων και Ανάλυση Αποτελεσμάτων	
6	Οκτώβριος 2014	Ερμηνεία Αποτελεσμάτων	

Πηγή: Εργασία του ερευνητή

Περιγραφή ερωτηματολογίου. Επειδή στην έρευνα έλαβαν μέρος τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες από δυο διαφορετικούς τύπους σχολείων (λύκεια και τεχνικές σχολές), χρησιμοποιήθηκαν δυο ελαφρώς διαφοροποιημένα ερωτηματολόγια. Οι διαφοροποιήσεις αφορούν τα σημεία όπου γίνεται αναφορά στον τύπο σχολείου (λύκεια και τεχνικές σχολές) και τη μορφή εκπαίδευσης (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ). Τα ερωτηματολόγια

έχουν τις ίδιες ενότητες και κοινές όλες τις ερωτήσεις ενώ, γίνονται οι απαραίτητες αντιστοιχίες με στόχο τη διευκόλυνση αθροιστικών στατιστικών αναλύσεων. Για την τελική διαμόρφωση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου έχουν ληφθεί υπόψη οι έρευνες της Menon (1997, 2008), οι οποίες είναι οι μόνες που ασχολήθηκαν με τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών, στον κυπριακό χώρο. Στα νέα ερωτηματολόγια προστέθηκαν επιπλέον ερωτήματα έτσι ώστε να γίνεται κατορθωτή η διερεύνηση των διαφορών στα αναμενόμενα μελλοντικά εισοδήματα μεταξύ μαθητών και μαθητριών της ΜΓΕ και της ΜΤΕΕ. Μέσα από πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου διαφάνηκε ότι το ερωτηματολόγιο μπορεί να απαντηθεί σε 20 με 25 λεπτά.

Αντικείμενο της έρευνας είναι η εκτίμηση της επίδρασης των οικονομικών και άλλων παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα γίνεται εκτίμηση των εισοδηματικών προσδοκιών των τελειόφοιτων μαθητών/τριών ΜΕ (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ) και γίνονται συγκρίσεις για τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των εισοδηματικών προσδοκιών των μαθητών/τριών ΜΓΕ και ΜΤΕΕ αλλά και μεταξύ μαθητών/τριών που θα προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτών που θα εισέλθουν αμέσως μετά την αποφοίτηση τους στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, η μορφή εκπαίδευσης εξετάζεται και ως μεταβλητή που πιθανόν να επηρεάζει την απόφαση για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, η κάθε μονάδα του ερευνώμενου πληθυσμού απαντά:

- Εάν σκοπεύει να συνεχίσει με τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Τι εισοδήματα αναμένει, εάν εισαχθεί στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτηση από τη Μέση Εκπαίδευση (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ);
- Τι εισοδήματα αναμένει εάν συνδυάσει τη μορφή Μέσης Εκπαίδευσης (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ) που ακολούθησε με ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση;
- Τι εισοδήματα πιστεύει ότι θα είχε εάν ακολουθούσε διαφορετική μορφή εκπαίδευσης από αυτή που έχει ακολουθήσει (ΜΤΕΕ αντί ΜΓΕ ή αντίθετα);
- Τι εισοδήματα πιστεύει ότι θα είχε εάν τελικά ακολουθήσει διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης από αυτό που σκοπεύει να ακολουθήσει (εάν σκοπεύει να προχωρήσει στην τριτοβάθμια ή να εισαχθεί στην αγορά εργασίας μόνο με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση);

Όπως διαφαίνεται από τα πιο πάνω ερωτήματα, εκτός από τα θέματα που διερευνήθηκαν από την Menon (1997, 2008) διερευνούνται επίσης οι διαφορές στις

εισοδηματικές προσδοκίες μεταξύ των μαθητών/τριών των δύο διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ). Οι μαθητές/τριες ερωτούνται για τα αναμενόμενα μελλοντικά εισοδήματά τους κατά τον πρώτο χρόνο εργοδότησης, μετά από τέσσερα χρόνια εργασίας και μετά από είκοσι χρόνια.

Το ερωτηματολόγιο (βλέπε παράρτημα Α) χωρίζεται σε τρία μέρη τα οποία αποτελούνται κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αποδέχονται μόνο συγκεκριμένες απαντήσεις, εκτός από δύο περιπτώσεις. Στο πρώτο μέρος, ζητούνται κάποια ατομικά στοιχεία του τελειόφοιτου, οι προθέσεις του όσον αφορά τη συνέχιση των σπουδών του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η καταγραφή της εκπαιδευτικής του πορείας και τα μελλοντικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά του σχέδια. Διερευνούνται επίσης οι εισοδηματικές του προσδοκίες, αμέσως μετά την αποφοίτησή του, μετά από διάστημα τεσσάρων χρόνων στην αγορά εργασίας και μετά από 20 χρόνια και τα εισοδήματα που κατά την άποψή του θα είχε εάν είχε επιλέξει άλλης μορφής εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους, αφορούν τους παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση των τελειοφοίτων για τη μορφή εκπαίδευσης που επέλεξαν. Το τρίτο μέρος εξετάζει πληροφορίες όπως το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, το μέγεθος οικογένειας και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αρχίζει με απλές και εύκολες ως προς την κατανόηση και την απάντηση ερωτήσεις, έτσι ώστε η κάθε μονάδα του ερευνώμενου πληθυσμού να ενθαρρυνθεί και να προχωρήσει στη συμπλήρωση ολόκληρου του ερωτηματολογίου.

Η πρώτη ερώτηση ζητά το όνομα του σχολείου φοίτησης έτσι ώστε να γίνεται η αναγνώριση Λυκείων και Τεχνικών Σχολών. Στη δεύτερη ερώτηση ζητούνται τα κύρια μαθήματα που παρακολουθεί η κάθε μονάδα του ερευνώμενου πληθυσμού.

Η τρίτη και τέταρτη ερώτηση διερευνούν το φύλο και την περιοχή διαμονής των μαθητών/τριών αντίστοιχα. Οι παράγοντες αυτοί, θεωρούνται επίσης σημαντικοί για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές. Η πέμπτη ερώτηση είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού διαχωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες που θα συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή θα προχωρήσουν άμεσα στην αγορά εργασίας. Οι απαντήσεις από την ερώτηση αυτή, μεταξύ άλλων, δείχνουν το ποσοστό των μαθητών και μαθητριών ΜΓΕ και ΜΤΕΕ που σκοπεύουν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον όσον αφορά την επιβεβαίωση της ΘΑΚ. Μετά την ερώτηση αυτή, οι μαθητές και μαθήτριες που δήλωσαν ότι θα συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προχωρούν στην ερώτηση δέκα, ενώ οι υπόλοιποι προχωρούν στην ερώτηση έξι.

Στην ερώτηση έξι, ζητείται από τους μαθητές/τριες που σκοπεύουν να μπουν στην αγορά εργασίας, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ΜΕ, να υπολογίσουν τα χρόνια που χρειάζεται κάποιος για να αποκτήσει πτυχίο ή δίπλωμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας υποκειμενικός υπολογισμός της διάρκειας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι όμως απαραίτητος για τον υπολογισμό του αναμενόμενου ρυθμού απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με την αντίληψη ατόμων που σκοπεύουν να μπουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ΜΕ, χωρίς περαιτέρω σπουδές.

Στην ερώτηση επτά, ζητείται από τους μαθητές/τριες που σκοπεύουν να μπουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ΜΕ, ένας πρόχειρος υπολογισμός του ποσού των χρημάτων που περιμένουν ότι θα κερδίζουν το μήνα από τη δουλειά τους σε διάφορα σημεία της ζωής τους (αμέσως μετά την αποφοίτηση, τέσσερα χρόνια μετά την εργοδότηση και 20 χρόνια μετά). Αυτό βοηθά να διαφανεί κατά πόσο οι μαθητές και μαθήτριες θεωρούν τα χρόνια εμπειρίας στην αγορά εργασίας ως σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τα μελλοντικά τους εισοδήματα. Στην ίδια ερώτηση, ζητείται το ποσό που ο μαθητής/τρια θεωρεί ότι θα κερδίζει από τη μορφή εκπαίδευσης που επέλεξε (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ) και τη μορφή εκπαίδευσης που δεν επέλεξε, χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ποσό που πρέπει να δοθεί, αφορά τα συνολικά χρήματα χωρίς αφαιρέσεις, βασισμένο στη σημερινή αξία των χρημάτων. Η ερώτηση αυτή προσφέρει τα απαραίτητα δεδομένα για να γίνει η σύγκριση μεταξύ των αναμενόμενων εισοδημάτων από αυτό που ο μαθητής/τρια επέλεξε και αυτό που δεν επέλεξε.

Η ερώτηση οκτώ απευθύνεται στους μαθητές/τριες που σκοπεύουν να μπουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ΜΕ. Ζητείται από αυτούς/τές να υπολογίσουν τα μελλοντικά τους εισοδήματα από τη δουλειά τους σε διάφορα σημεία της ζωής τους (αμέσως μετά την αποφοίτηση, τέσσερα χρόνια μετά την εργοδότηση και 20 χρόνια μετά) υποθέτοντας ότι αντί να βρουν δουλειά μετά την αποφοίτησή τους, από τη μορφή εκπαίδευσης που επέλεξαν, όπως σκοπεύουν, αποφασίζουν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να βρουν δουλειά μετά το τέλος των σπουδών τους. Το ποσό που πρέπει να δοθεί αφορά και πάλι τα συνολικά χρήματα χωρίς αφαιρέσεις, βασισμένο στη σημερινή αξία των χρημάτων.

Η ερώτηση εννέα ζητά από τους μαθητές/τριες, που σκοπεύουν να μπουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ΜΕ, ένα πρόχειρο υπολογισμό των μηνιαίων εξόδων που νομίζουν ότι θα είχε η οικογένειά τους εάν αποφάσιζαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εκτίμηση των αναμενόμενων εισοδημάτων είναι αναγκαία για τον υπολογισμό των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ενώ οι ερωτήσεις έξι μέχρι εννέα απευθύνονταν σε μαθητές/τριες που σκόπευαν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, αμέσως μετά τη ΜΕ χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι ερωτήσεις 10 μέχρι 16 απευθύνονταν μόνο σε μαθητές/τριες που σκόπευαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ερώτηση 10 ζητά από όσους σκοπεύουν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να ορίσουν την πιθανή χώρα για τις σπουδές τους, η ερώτηση 11 τον κλάδο σπουδών και η ερώτηση 12 τον αριθμό ετών για απόκτηση πτυχίου/διπλώματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι ερωτήσεις 13, 14 και 15 χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ίδιων δεδομένων που είχαν συλλεχθεί από τις ερωτήσεις επτά, οκτώ και εννέα, με τη διαφορά ότι απευθύνονται σε μαθητές/τριες που σκοπεύουν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ερώτηση 16 ζητά το συνολικό ύψους των εξόδων της οικογένειας των μαθητών/τριών σε ιδιαίτερα μαθήματα (φροντιστήρια).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τρεις διαφορετικές ερωτήσεις αρχίζοντας από την ερώτηση 17 η οποία παρουσιάζει μια σειρά δηλώσεων οι οποίες αφορούν λόγους επιλογής της Τεχνικής Σχολής αντί του Λυκείου και αντίθετα. Οι μαθητές/τριες σημειώνουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν με τις δηλώσεις. Χρησιμοποιείται η κλίμακα 1-5 η οποία αρχίζει με το καθόλου και καταλήγει στο πάρα πολύ.

Οι ερωτήσεις 18 και 19 αποτελούν τις μοναδικές ανοικτές ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Η ερώτηση 18 ρωτά για τις αλλαγές που, κατά την άποψη των μαθητών/τριών πρέπει να γίνουν στις τεχνικές σχολές για να τις επιλέγουν περισσότεροι μαθητές και η ερώτηση 19 ψάχνει για τις πιο σημαντικές επιδράσεις στην απόφαση των μαθητών/τριών να επιλέξουν τεχνική σχολή ή λύκειο.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από έξι προσωπικές ερωτήσεις οι οποίες συνειδητά τοποθετήθηκαν στο τέλος του ερωτηματολογίου, αντί στην αρχή, έτσι ώστε να μην αποθαρρυνθούν οι ερωτώμενοι και να μην προχωρήσουν στα επόμενα στάδια του ερωτηματολογίου.

Η πρώτη ερώτηση του τρίτου μέρους, ζητά το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας ενώ η δεύτερη ερώτηση του τρίτου μέρους συνδέεται με το επάγγελμα των γονιών και το κατά πόσο ο πατέρας και η μητέρα ζουν στο σπίτι. Η ερώτηση τρία ζητά το μέγεθος της οικογένειας ενώ η ερώτηση τέσσερα ρωτά την ηλικιακή σειρά του μαθητή/τριας.

Οι ερωτήσεις πέντε και έξι, καταπιάνονται με την επίδοση των μαθητών/τριών. Η πέντε, ασχολείται με την προηγούμενη σχολική χρονιά (Β' Λυκείου) ενώ η ερώτηση έξι

ρωτά για την επίδοση στην τρίτη τάξη γυμνασίου. Οι ερωτήσεις αυτές τέθηκαν τελευταίες αφού είναι πολύ προσωπικές και εμπιστευτικές. Επιπρόσθετα, η τελευταία διατηρεί υψηλό βαθμό δυσκολίας αφού οι μαθητές/τριες καλούνται να θυμηθούν με σχετική λεπτομέρεια την επίδοσή τους στην τρίτη τάξη γυμνασίου (Τα ερωτηματολόγια φαίνονται στο Παράρτημα 1)

Στατιστικές τεχνικές. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το μέρος αυτό της έρευνας μέσα από ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, αναλύει τέσσερα διαφορετικά θέματα τα οποία προκύπτουν μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα (1, 2, 3 και 4):

- Επίδραση οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ
- Επίδραση άλλων παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Διαφορές στα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση

Τα πιο πάνω θέματα απαντιούνται μέσα από τον υπολογισμό των ρυθμών απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις λογιστικές παλινδρομήσεις και το υπολογισμό των αναμενόμενων εισοδημάτων ζωής.

Υπολογισμός ρυθμών απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο υπολογισμός των ρυθμών απόδοσης αξιοποιείται για την απάντηση του πρώτου ερωτήματος της παρούσας εργασίας, το οποίο καταπιάνεται με την επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και του δεύτερου ερωτήματος που αναλύει ξεχωριστά την επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ.

Για τον υπολογισμό των ρυθμών απόδοσης της εκπαίδευσης έχουν αξιοποιηθεί στην παρούσα διδακτορική διατριβή δύο μέθοδοι. Η πρώτη είναι η εκλεπτυσμένη μέθοδος η οποία θεωρείται, σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1981) ότι παράγει τις πιο ακριβείς προβλέψεις. Όταν εφαρμοστεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (E_t) αποτελούνται από τη διαφορά στα εισοδήματα μεταξύ αποφοίτων πανεπιστημίου και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (C_t) αναφέρεται τόσο στις άμεσες δαπάνες όσο και στο κόστος ευκαιρίας (που αποτελεί το κέρδος που χάνεται από τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

με την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Με τα αναμενόμενα οφέλη και τα δεδομένα του κόστους, και υποθέτοντας μια ροή κερδών που αρχίζει στην ηλικία των 15 και τελειώνει στην ηλικία των 65 ετών, ο αναμενόμενος εσωτερικός ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να υπολογιστεί ως ακολούθως:

$$\sum_{t=15}^{n=65} (E_t - C_t)/(1+r)^t = 0$$

όπου:

E_t είναι τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

C_t είναι το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

r είναι ο ρυθμός απόδοσης

t είναι η χαμηλότερη πιθανή ηλικία αποχώρησης από το σχολείο

n είναι η συνήθης ηλικία αφυπηρέτησης

Όπως αναφέρθηκε, ο Psacharopoulos (1981) πρότεινε μια απλή μέθοδο για τον υπολογισμό του ρυθμού απόδοσης στην εκπαίδευση, η οποία έχει ονομαστεί σύντομη μέθοδος. Ο ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να υπολογιστεί με τη σύντομη μέθοδο με την ακόλουθη φόρμουλα (Psacharopoulos, 1992):

$$r = \frac{E_h - E_s}{N(E_s + C_h)}$$

όπου E_h και E_s αναφέρονται στις μέσες ετήσιες αποδοχές των αποφοίτων της τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα, C_h αντιπροσωπεύει το άμεσο ετήσιο κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και N αναφέρεται στον αριθμό των ετών της εκπαιδευτικής επένδυσης.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή δίνει τη δυνατότητα για σύγκριση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν μέσα από τις δύο μεθόδους. Με τη χρήση τόσο της εκλεπτυσμένης όσο και της σύντομης μεθόδου υπολογίζονται οι ακόλουθοι ρυθμοί απόδοσης:

- Συνολικός Ρυθμός απόδοσης
- Ρυθμός απόδοσης με πρόθεση για τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Ρυθμός απόδοσης χωρίς πρόθεση για σπουδές
- Ρυθμός απόδοσης τελιοφοίτων ΜΓΕ

- Με πρόθεση για σπουδές
- Χωρίς πρόθεση για σπουδές
- Ρυθμός απόδοσης τελειοφοίτων ΜΤΕΕ
 - Με πρόθεση για σπουδές
 - Χωρίς πρόθεση για σπουδές

Οι ρυθμοί απόδοσης αξιολογήθηκαν ως ανεξάρτητη μεταβλητή για τους σκοπούς των λογιστικών παλινδρομήσεων που ακολουθούν.

Λογιστικές παλινδρομήσεις. Οι οικονομικοί και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των τελειοφοιτών μαθητών και μαθητριών, τόσο του συνόλου όσο και των τελειοφοιτών ΜΓΕ και ΜΤΕΕ ξεχωριστά, για να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μελετήθηκαν μέσα από τη μέθοδο της λογιστικής παλινδρόμησης. Ως οικονομικοί παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η λογιστική παλινδρόμηση είναι μέθοδος στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιεί ένα σύνολο ανεξάρτητων μεταβλητών για τη διερεύνηση μιας ποιοτικής εξαρτημένης μεταβλητής. Η λογιστική παλινδρόμηση είναι χρήσιμη σε καταστάσεις στις οποίες επιθυμούμε την πρόβλεψη της ύπαρξης ή της απουσίας ενός χαρακτηριστικού ή ενός συμβάντος. Η πρόβλεψη αυτή βασίζεται στον προσδιορισμό των τιμών που παίρνουν οι συντελεστές ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών που χρησιμοποιούνται ως μεταβλητές πρόβλεψης. Εκτός από την πρόβλεψη, ένα μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης δίνει τη δυνατότητα εκτίμησης της επίδρασης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στη διαμόρφωση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Στη λογιστική παλινδρόμηση είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ως εξαρτημένες μεταβλητές εκτός από αναλογικές αριθμητικές μεταβλητές και κατηγορικές μεταβλητές.

Η χρήση της μεθόδου της λογιστικής παλινδρόμησης θεωρήθηκε ότι ήταν κατάλληλη για τον έλεγχο της βασικής θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία οι οικονομικές εκτιμήσεις έχουν σημαντική επιρροή στις εκπαιδευτικές προθέσεις των νέων. Η ανεξάρτητη μεταβλητή δύο απαντήσεων (η οποία πήρε την τιμή του 1 για αυτούς που σκόπευαν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτή του 0 για όσους σκόπευαν να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας) απαιτούσε τη χρήση ενός μοντέλου δύο επιλογών.

Σύμφωνα με το μοντέλο διπλής επιλογής, η προβλεπόμενη τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να ερμηνευθεί ως η πιθανότητα ότι ένα άτομο θα ενεργήσει με έναν καθορισμένο τρόπο, με βάση τα χαρακτηριστικά του, τα οποία δίνονται από τις τιμές των

επεξηγηματικών ανεξάρτητων μεταβλητών. Ο σκοπός ενός τέτοιου μοντέλου είναι η εκτίμηση της πιθανότητας ότι ένα άτομο με ένα δεδομένο σύνολο χαρακτηριστικών θα επιλέξει μια εναλλακτική λύση αντί κάποιας άλλης. Ο πιο συνηθισμένος τύπος ενός δυαδικού μοντέλου επιλογής είναι το μοντέλο «logit». Το μοντέλο «logit» έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο αριθμό μελετών οι οποίες επιχειρούσαν να υπολογίσουν την επιρροή των διαφόρων παραγόντων στη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέτοιες μελέτες είναι, για παράδειγμα, αυτές των Hearn (1988), Guppy και Pendakur (1989), Hayden και Carpenter (1990) και Savoca (1990). Το μοντέλο «logit» έχει επιλεγεί επειδή αναμενόταν ότι τα κατάλοιπα θα ακολουθούσαν τη λογιστική κατανομή και όχι την κανονική. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε στις παλαιότερες μελέτες με τις οποίες θα γίνει σύγκριση αποτελεσμάτων των λογιστικών παλινδρομήσεων.

Τα μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκαν επέτρεψαν τη διερεύνηση της επιρροής των οικονομικών και μη οικονομικών παραγόντων στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η χρήση της μεθόδου της λογιστικής παλινδρόμησης στην οποία οι εκπαιδευτικές προθέσεις θεωρήθηκαν ως μια συνάρτηση των οικονομικών και άλλων μεταβλητών επέτρεψε τον έλεγχο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία τα αναμενόμενα οφέλη από την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν σημαντική επίδραση στην απόφαση από τους νέους να συνεχίσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιτρέπει, επίσης, τη διερεύνηση της σχετικής επιρροής των ατομικών μεταβλητών όπως το φύλο και η ικανότητα και των κοινωνικών μεταβλητών, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η περιοχή διαμονής. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν έχουν κωδικοποιηθεί ως ακολούθως:

- Εκπαιδευτικές προθέσεις (εξαρτημένη μεταβλητή)
Αυτή θεωρήθηκε ως η εξαρτημένη μεταβλητή δύο απαντήσεων. Πήρε τη τιμή 1 για εκείνους τους μαθητές οι οποίοι σκόπευαν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την τιμή 0 για όσους σχεδίαζαν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση .
- Ρυθμός απόδοσης
Ο ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως υπολογίστηκε μέσα από την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε ως μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.
- Φύλο
Αυτή ήταν επίσης μια ανεξάρτητη μεταβλητή δύο απαντήσεων με την τιμή 1 να χρησιμοποιείται για τους μαθητές και την τιμή 2 να χρησιμοποιείται για τις μαθήτριες.
- Ακαδημαϊκή ικανότητα

Η ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών και μαθητριών μετρήθηκε μέσα από τους γενικούς βαθμούς κατά το προηγούμενο έτος φοίτησης, όπως αυτό δηλώθηκε στο ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι πέτυχαν γενικό βαθμό πάνω από 16.5 από τα 20 τοποθετήθηκαν στην κατηγορία υψηλής ακαδημαϊκής απόδοσης και πήραν την τιμή 1. Όσων ο γενικός βαθμός ήταν κάτω του 16.5 από τα 20, τοποθετήθηκαν στην κατηγορία χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης και πήραν την τιμή 0. Σημειώνεται ότι ο γενικός βαθμός 16.5 έχει επιλεγεί ως το σημείο μεταξύ χαμηλής και υψηλής ακαδημαϊκής ικανότητας, επειδή αποτελεί το όριο μεταξύ του χαρακτηρισμού «Καλός» και «Πολύ Καλός» σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Επιπρόσθετα η επιλογή του 16.5 έχει ενισχυθεί μέσα από τον υπολογισμό του γενικού βαθμού όλων των τελειοφοίτων, ο οποίος φτάνει το 17.5 με τυπική απόκλιση το 1.958. Συνυπολογίζοντας τα πιο πάνω, θεωρήθηκε ότι ο γενικός βαθμός 16.5 αποτελεί καλό σημείο αναφοράς μεταξύ υψηλής και χαμηλής ακαδημαϊκής ικανότητας.

- Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Αυτή ήταν μια σύνθετη μεταβλητή με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονιών τους. Ο αριθμός που αντιπροσώπευε το επάγγελμα του πατέρα προστέθηκε σε αυτό που αντιπροσώπευε το επάγγελμα της μητέρας. Η ίδια διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση του επαγγέλματος ακολουθήθηκε για την εκπαίδευση των γονιών.

Όσον αφορά το επάγγελμα, δόθηκαν οι ακόλουθες βαθμολογίες:

- Οικοκυρά, άνεργος ή απεβίωσε: 1 μονάδα
- Επάγγελμα χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις ή Συνταξιούχος: 2 μονάδες
- Επάγγελμα με κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις όπως, Μηχανικός Αυτοκινήτων, Ηλεκτρολόγος, Γραφέας, Βοηθός Λογιστής, Νοσηλεύτης κτλ.: 3 μονάδες
- Επάγγελμα με εξειδίκευση (χωρίς πολύ κύρος) όπως, εκπαιδευτικός, αυτοεργοδοτούμενος κτλ.: 4 μονάδες
- Εξειδικευμένες γνώσεις και κύρος όπως, Γιατρός, Δικηγόρος κτλ.: 5 μονάδες

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, δόθηκαν οι ακόλουθες βαθμολογίες:

- Καθόλου μόρφωση: 1 μονάδα
- Δημοτικό σχολείο: 2 μονάδες
- Γυμνάσιο: 3 μονάδες
- Λύκειο ή Τεχνική Σχολή: 4 μονάδες
- Πανεπιστήμιο (πτυχίο): 5 μονάδες

– Πανεπιστήμιο (μεταπτυχιακό): 6 μονάδες

Οι συνολικές βαθμολογίες 13 και πάνω θεωρήθηκαν ότι αντιπροσωπεύουν υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και έλαβαν την τιμή 1 ενώ οι βαθμολογίες κάτω από 13 έλαβαν την τιμή 0 και θεωρήθηκαν ότι αντιπροσωπεύουν τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Ο αριθμός 13 επιλέγηκε μετά από δοκιμή πολλών διαφορετικών σεναρίων της συνάρτησης του επιπέδου εκπαίδευσης και της κατηγορίας του επαγγέλματος των γονιών. Θεωρήθηκε ότι ο βαθμός 13 αντιπροσωπεύει (στο ελάχιστο) τη μέση κυπριακή οικογένεια. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι μια οικογένεια με τη βαθμολογία 13 και πάνω μπορεί να διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Επάγγελμα πατέρα και μητέρας με κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις: 6 μονάδες
- Πατέρας και μητέρα απόφοιτοι ΜΕ: 8 μονάδες

Η οικογένεια αυτή αποτιμήθηκε με 14 μονάδες και θεωρήθηκε υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (παρά χαμηλού), με βάση τα δεδομένα που επικρατούσαν στην Κύπρο κατά το συγκεκριμένο χρονικό σημείο της διεξαγωγής της έρευνας.

- Περιοχή διαμονής

Οι μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι διαμένουν στην πόλη ή στα περίχωρα έχουν πάρει την τιμή 1. Οι μαθητές και μαθήτριες που διαμένουν σε χωριά έχουν πάρει την τιμή 0.

- Μορφή Εκπαίδευσης

Η πρώτη ομάδα αποτελείται από τους μαθητές και μαθήτριες της ΜΓΕ ενώ η δεύτερη ομάδα από τους μαθητές και μαθήτριες της ΜΤΕΕ. Η τιμή 1 δόθηκε στην ομάδα της ΜΓΕ και η τιμή του 0 στην ομάδα της ΜΤΕΕ (η μορφή εκπαίδευσης αξιοποιείται μόνο στις δύο περιπτώσεις των λογιστικών παλινδρομήσεων που γίνονται για όλη την ομάδα πληθυσμού).

Μοντέλο 1: Αξιοποίηση του ρυθμού απόδοσης που υπολογίστηκε με την εκλεπτυσμένη μέθοδο για όλους τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες.

Ο ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως υπολογίστηκε μέσα από την εκλεπτυσμένη μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε ως μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές σε ένα μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης, με τις εκπαιδευτικές προθέσεις να αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι ακόλουθες: φύλο, επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας, επίπεδο εκπαίδευσης γονιών, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, μορφή εκπαίδευσης και περιοχή διαμονής.

Μοντέλο 2: Αξιοποίηση του ρυθμού απόδοσης που υπολογίστηκε με τη σύντομη μέθοδο για όλους τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες.

Το μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκε πιο πάνω τροποποιήθηκε για να χρησιμοποιήσει το ρυθμό απόδοσης που υπολογίστηκε μέσα από τη σύντομη μέθοδο. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παρέμειναν ίδιες όπως και στο προηγούμενο μοντέλο.

Μοντέλο 3: Αξιοποίηση του ρυθμού απόδοσης που υπολογίστηκε με την εκλεπτυσμένη μέθοδο για τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες της ΜΤΕΕ.

Ο ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως υπολογίστηκε μέσα από την εκλεπτυσμένη μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε ως μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές σε ένα μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης, με τις εκπαιδευτικές προθέσεις των τελειόφοιτων ΜΤΕΕ να αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι ακόλουθες: φύλο, επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας, επίπεδο εκπαίδευσης γονιών, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και περιοχή διαμονής.

Μοντέλο 4: Αξιοποίηση του ρυθμού απόδοσης που υπολογίστηκε με την εκλεπτυσμένη μέθοδο για τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες της ΜΓΕ.

Ο ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως υπολογίστηκε μέσα από την εκλεπτυσμένη μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε ως μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές σε ένα μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης, με τις εκπαιδευτικές προθέσεις των τελειόφοιτων ΜΓΕ να αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι ακόλουθες: φύλο, επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας, επίπεδο εκπαίδευσης γονιών, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και περιοχή διαμονής.

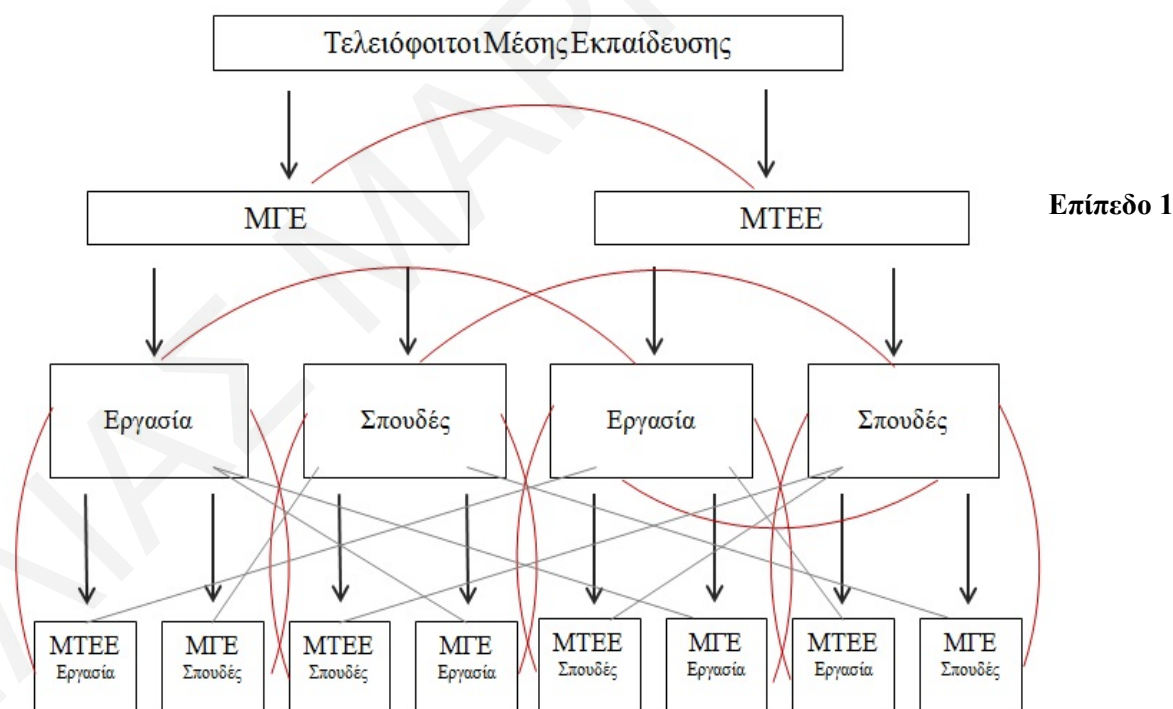
Μοντέλο 5 και 6: Αξιοποίηση των ρυθμών απόδοσης που υπολογίστηκαν με τη σύντομη μέθοδο για τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες της ΜΤΕΕ και της ΜΓΕ ξεχωριστά. Τα μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης που χρησιμοποιήθηκαν πιο πάνω τροποποιήθηκαν για να χρησιμοποιήσουν τους ρυθμούς απόδοσης που υπολογίστηκαν μέσα από τη σύντομη μέθοδο. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές παρέμειναν ίδιες όπως και στο μοντέλο 3 και 4.

Υπολογισμός και σύγκριση αναμενόμενων εισοδημάτων ζωής. Οι διαφορές στα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση αναλύονται μέσα από την παρούσα μελέτη στην οποία υιοθετείται η προσέγγιση που ακολουθήθηκε από τη Menon (1997). Οι μαθητές/τριες παρείχαν την εκτίμησή τους αναφορικά με τα αναμενόμενα μελλοντικά τους εισοδήματα σε τρία χρονικά σημεία, συγκεκριμένα, αμέσως μετά την αποφοίτηση, τέσσερα χρόνια μετά την αποφοίτηση και 20 χρόνια μετά.

Από αυτή την άποψη όπως και οι μελέτες της Menon (1997, 2007), η παρούσα έρευνα υιοθετεί την προσέγγιση των Bosworth και Ford (1985) στην οποία οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες έδωσαν τους υπολογισμούς τους που αφορούσαν τα αναμενόμενα εισοδήματα με ή χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση ανεξάρτητα από το αν σκόπευαν να μουν άμεσα στην αγορά εργασίας ή να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες που σκόπευαν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έπρεπε να δηλώσουν τα αναμενόμενα εισοδήματά τους εάν ολοκληρώσουν το πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που σκόπευαν να ακολουθήσουν. Ταυτόχρονα όμως έπρεπε να γίνει υπολογισμός/πρόβλεψη για τα μελλοντικά εισοδήματα στην περίπτωση που τελικά δεν προχωρούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έμπαιναν αμέσως μετά την αποφοίτηση στην αγορά εργασίας. Με τον ίδιο τρόπο, όσοι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες σκόπευαν να μουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά τη συμπλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έπρεπε να υπολογίσουν τα μελλοντικά εισοδήματά τους στην περίπτωση που τελικά προχωρούσαν σε σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συγκρίσεις αυτές προσφέρουν τη δυνατότητα επιβεβαίωσης ή απόρριψης της ΘΑΚ. Εάν εντοπιστεί στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εισοδημάτων που αναμένονται μέσα από την επιλογή των τελειοφοίτων και των εισοδημάτων μέσα από την υποθετική πρόβλεψη, με μέσο όρο αναμενόμενων εισοδημάτων υψηλότερο για την επιλογή των τελειοφοίτων, τότε επιβεβαιώνεται η αρχή της ΘΑΚ που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές γίνονται ορθολογικά.

Στα πλαίσια της προσπάθειας για διερεύνηση της ίδιας αρχής της ΘΑΚ με βάση όμως όχι το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά τη μορφή εκπαίδευσης (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ), η παρούσα εργασία προχώρησε ένα βήμα πέρα από τις προαναφερθείσες έρευνες. Αφού μελέτησε τα αναμενόμενα εισοδήματα που προέκυπταν μέσα από την επιλογή των τελειοφοίτων ως προς τη μορφή εκπαίδευσης, ζητήθηκε από τους τελειόφοιτους ΜΓΕ να υπολογίσουν τα αναμενόμενα εισοδήματα εάν αντί της ΜΓΕ ακολουθούσαν ΜΤΕΕ, ενώ από τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ ζητήθηκε να υπολογίσουν τα αναμενόμενα εισοδήματα εάν, αντί ΜΤΕΕ, ακολουθούσαν ΜΓΕ, χωρίς να διαφοροποιείται η επιλογή ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης. Ζητήθηκε δηλαδή από τους μαθητές και μαθήτριες να δώσουν τις προβλέψεις τους σε διαφορετικά σενάρια με διαφορετικούς συνδυασμούς. Για παράδειγμα, έγινε σύγκριση στο ύψος των αναμενόμενων εισοδημάτων ζωής ενός τελειόφοιτου ΜΤΕΕ που σκόπευε να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το ύψος των εισοδημάτων βάση των υποθετικών υπολογισμών του ίδιου τελειόφοιτου εάν αντί ΜΤΕΕ επέλεγε ΜΓΕ και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο Σχεδιάγραμμα 1, φαίνονται οι πιθανές επιλογές των τελειόφοιτων μαθητών ΜΕ. Στο Επίπεδο 1 φαίνεται η επιλογή των τελειοφοίτων όσον αφορά τη μορφή εκπαίδευσης που ακολούθησαν στην ΜΕ. Υπενθυμίζεται ότι η επιλογή αυτή έγινε αφού ήδη, οι μαθητές και μαθήτριες βρίσκονται στο τρίτο έτος ως τελειόφοιτοι ΜΕ. Στο Επίπεδο 2 φαίνονται οι μελλοντικές επιλογές που αφορούν το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι προβλέψεις αυτές είναι υποθετικές αφού οι μαθητές και μαθήτριες προσδοκούν μεν να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αλλά αυτό αποτελεί απλώς προσδοκία. Ζητείται λοιπόν από τους μαθητές και τις μαθήτριες να δώσουν προβλέψεις και για τα δύο σενάρια (εργασία και σπουδές). Στο Επίπεδο 3 φαίνονται δύο υποθετικά σενάρια για κάθε μαθητή ή μαθήτρια τα οποία αφορούν διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης από αυτό που έχει επιλεγεί ή διαφορετική μορφή εκπαίδευσης από αυτή που ο μαθητής ή η μαθήτρια έχει ακολουθήσει. Δηλαδή οι τελειόφοιτοι υπολογίζουν τα πιθανά μελλοντικά εισοδήματα στις περιπτώσεις που οι αποφάσεις τους σε σχέση με το επίπεδο και τη μορφή εκπαίδευσης ήταν διαφορετικές από αυτές που έχουν πάρει. Σημειώνεται ότι σε όλα τα σενάρια η μια από τις επιλογές παραμένει αυτή που ο μαθητής ή η μαθήτρια έχει επιλέξει.



Σχεδιάγραμμα1: Επιλογές, προθέσεις και σενάρια τελειόφοιτων μαθητών ΜΕ

Πηγή: Εργασία του ερευνητή

Με βάση τα αναμενόμενα μηνιαία εισοδήματα τα οποία έχουν δηλωθεί από τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες της ΜΕ (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ) που συμμετείχαν στην

έρευνα και αφορούν τα τρία διαφορετικά χρονικά σημεία που ορίζονται στα ερωτηματολόγια (αρχική εργοδότηση, τέσσερα χρόνια μετά την αρχική εργοδότηση και 20 χρόνια μετά), υπολογίστηκαν τα αναμενόμενα εισοδήματα του κύκλου ζωής για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, για τον υπολογισμό των εισοδημάτων, προτιμήθηκε η φόρμουλα που χρησιμοποιήθηκε από τους Williams και Gordon (1981) και αργότερα από τη Menon αφού η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί συνέχεια και επέκταση της εργασίας που έγινε από τη Menon (1997a, 1997b, 2008). Η συγκεκριμένη φόρμουλα, θεωρεί ότι τα εισοδήματα αυξάνονται γραμμικά μεταξύ των διαφορετικών χρονικών σημείων και ότι το μέγιστο εισόδημα θα επιτευχθεί στην ηλικία των 46 ετών περίπου. Η ακόλουθη παραλλαγή της φόρμουλας που όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε από τους Williams και Gordon (1981) και από τη Menon (1997), χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό των αναμενόμενων εισοδημάτων του κύκλου ζωής, στην παρούσα έρευνα.

$$AEIZ = 0.5(H_4 - H)(E_{i_1} + E_{i_2}) + 10(E_{i_2}) + 28(E_{i_3})$$

Όπου $AEIZ$ αναφέρεται στα Αναμενόμενα Εισοδήματα κατά τη διάρκεια της Ζωής, H είναι η υποθετική ηλικία έναρξης εργασίας με πλήρες ωράριο, H_4 είναι η ηλικία μετά από τέσσερα χρόνια εργασίας (άρα $H_4 - H$ είναι πάντοτε ίσο με 4), E_{i_1} είναι τα αναμενόμενα ετήσια εισοδήματα με την έναρξης εργασίας σε πλήρες ωράριο, E_{i_2} είναι τα αναμενόμενα ετήσια εισοδήματα στην ηλικία H_4 και E_{i_3} είναι τα αναμενόμενα ετήσια εισοδήματα στην ηλικία H_{24} . Η φόρμουλα αυτή χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό των αναμενόμενων εισοδημάτων ζωής στις περιπτώσεις όπου υπήρχε πρόθεση εισδοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ίδια φόρμουλα χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις σκοπούμενης ή υποθετικής άμεσης εισόδου στην αγορά εργασίας με το συντελεστή του δεύτερου χρονικού σημείου E_{i_2} να αλλάζει από 10 σε 14 χρόνια έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι με την άμεση εισδοχή στην αγορά εργασίας αναμένει κάποιος την αύξηση του χρόνου παραμονής στη δουλειά κατά τέσσερα χρόνια, ως αποτέλεσμα του χρόνου που απαιτείται για συμπλήρωση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μετά τον υπολογισμό των αναμενόμενων και υποθετικών εισοδημάτων του κύκλου ζωής των τελειοφοίτων, χρησιμοποιήθηκαν t-test έτσι ώστε να προσδιοριστούν οι σημαντικές διαφορές στα αναμενόμενα εισοδήματα του κύκλου ζωής που έχουν σχέση με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές, αλλά και τα υποθετικά σενάρια εκπαιδευτικών επιλογών μεταξύ των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ.

Σύγκριση Αναμενόμενων και Πραγματικών Εισοδημάτων

Το μέρος αυτό της έρευνας επιχειρεί να απαντήσει το πέμπτο ερώτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής το οποίο διερευνά κατά πόσο τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτουν με τα πραγματικά εισοδήματα στην αγορά εργασίας. Προς απάντηση τούτου, αναλύονται οι απολαβές των απασχολούμενων στην αγορά εργασίας της Κύπρου, με βάση το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης, την ηλικία και την επαγγελματική κατηγορία, αξιοποιώντας την Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου. Ταυτόχρονα, γίνεται σύγκριση των τάσεων που παρατηρούνται με τα δεδομένα των ερευνών διεθνώς και των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση γίνονται πολλές παράλληλες έρευνες σε κάθε κράτος μέλος έτσι ώστε να υπάρχουν όλα τα απαραίτητα στατιστικά στοιχεία που έχουν σχέση με την απασχόληση, τις απολαβές και την ανεργία. Για τη μελέτη των απολαβών των εργαζομένων στην αγορά εργασίας της Κύπρου διενεργούνται οι Έρευνες Απολαβών. Οι έρευνες αυτές δημοσιεύονται κάθε τέσσερα χρόνια και περιλαμβάνουν στοιχεία για τη διάρθρωση των απολαβών των απασχολούμενων υπαλλήλων κατά φύλο, οικονομική δραστηριότητα, επαγγελματική κατηγορία, ανώτατο ολοκληρωμένο επίπεδο μόρφωσης, ηλικία, διάρκεια υπηρεσίας, υπηκοότητα, κ.α. Η τελευταία Έρευνα Απολαβών έγινε το 2010. Η συλλογή των στοιχείων έγινε από τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου με προσωπικές συνεντεύξεις στις επιχειρήσεις. Το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των στοιχείων έχει ετοιμαστεί με βάση οδηγίες και συστάσεις της Στατιστικής Υπηρεσίας της ΕΕ (Eurostat), σύμφωνα με τον κανονισμό 530/1999.

Η ανάλυση των πραγματικών απολαβών που ισχύουν στην αγορά εργασίας, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή που προηγήθηκε της ποιοτικής έρευνας είναι πολύ σημαντική. Η Έρευνα Απολαβών έγινε το 2010 και η επόμενη θα δημοσιοποιηθεί περί τα τέλη του 2014. Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής έγινε δύο χρόνια μετά την Έρευνα Απολαβών. Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας θεωρήθηκε λογική αφού είναι κατανοητό ότι οι όποιες αλλαγές στα εισοδήματα που επικρατούν στην αγορά εργασίας δεν γίνονται άμεσα γνωστές μεταξύ των απλών ανθρώπων σε μια κοινωνία.

Στο μέρος αυτό, θα γίνει σύγκριση των τάσεων που παρατηρούνται στις προσδοκίες των μαθητών ΜΕ (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ), των ευρημάτων δηλαδή του πρώτου μέρους της έρευνας, με τις τάσεις που παρατηρούνται στα πραγματικά εισοδήματα που προσφέρονται στην αγορά εργασίας, σήμερα. Η σύγκριση αυτή δείχνει κατά πόσο οι τάσεις που παρατηρούνται στις προσδοκίες των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών

συμπίπτουν με τις απολαβές που προσφέρονται στα επαγγέλματα που συνδέονται με τη μορφή εκπαίδευσης που τυγχάνουν και την περαιτέρω εκπαίδευση που πρόκειται να ακολουθήσουν, κατά τα διάφορα χρονικά σημεία του κύκλου ζωής. Μέσα από τη σύγκριση αυτή, διαφαίνεται εάν τα ευρήματα μελετών, όπως των Williams και Gordon (1981), Psacharopoulos και Sanyal (1982), και Carvajal et al. (2000), ότι δηλαδή οι προσδοκίες των μαθητών από την αγορά εργασίας συμπίπτουν με τις πραγματικές συνθήκες της αγοράς εργασίας, ισχύουν και στην περίπτωση της Κύπρου.

Αξιολόγηση της ΜΤΕΕ μέσα από τις Απόψεις Εμπλεκομένων

Στο μέρος αυτό της έρευνας γίνεται προσπάθεια για να απαντηθεί το έκτο ερώτημα της παρούσας εργασίας. Αξιοποιείται η ποιοτική προσέγγιση για αξιολόγηση της ΜΤΕΕ της Κύπρου, από τους εμπλεκόμενους (διευθυντές τεχνικών σχολών, μέλη της διεύθυνσης ΜΤΕΕ, υψηλόβαθμους λειτουργούς του Υπουργείου Εργασίας), όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της.

Χρησιμοποιείται δηλαδή η ποιοτική έρευνα έτσι ώστε να ενισχυθούν και πιθανόν να εξηγηθούν τα αποτελέσματα που θα συγκεντρωθούν με τη βοήθεια της ποσοτικής έρευνας. Ενώ η ποσοτική έρευνα μέσα από κατάλληλες τεχνικές στατιστικής καθορίζει την εκπροσώπηση του πληθυσμού και περιστρέφεται γύρω από διάφορες μετρήσεις, η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων απαιτώντας από τον ερευνητή να έρθει κοντά στους συμμετέχοντες και να μάθει τις σκέψεις και εμπειρίες τους (Ghauri & Gronhaug, 2010). Έτσι, η κάθε περίπτωση δεν είναι ποτέ προκαθορισμένη ή δεσμευμένη μέχρι που η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων να ολοκληρωθεί, αφού τα ερευνητικά ερωτήματα μαζί με τη διορατικότητα του ερευνητή είναι οι παράγοντες που καθοδηγούν την έρευνα.

Το πλεονέκτημα της ποιοτικής προσέγγισης, στο συγκεκριμένο μέρος της παρούσας διδακτορικής διατριβής, είναι η δυνατότητά της να παρέχει πιο πολύπλοκες και λεπτομερείς περιγραφές από ανθρώπους οι οποίοι βιώνουν τα θέματα που αφορούν την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση αλλά και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και της παραγωγικότητας στην επαγγελματική τους ζωή.

Αφού σύμφωνα με τους Psacharopoulos και Patrinos (2004), εκτός από τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης τα οποία διαφοροποιούν την παραγωγική ικανότητα του ατόμου, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο τύπος αναλυτικών προγραμμάτων, στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η αξιολόγηση της ΜΤΕΕ της Κύπρου ως προς το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων, την οικονομική της απόδοση, την προσφορά και το ρόλο της στην οικονομία της Κύπρου.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν μέσα από το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται πιο κάτω και τίθενται σε άτομα που απασχολούνται στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στα πλαίσια της συγκεκριμένη έρευνας.

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Συζητήστε το ρόλο και τη σημασία της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Να γίνει σύγκριση με το ρόλο και τη σημασία της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης.
2. Η Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση καταλήγει σε επαγγέλματα που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας;
3. Υπάρχουν κενά μεταξύ των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναπτύσσονται μέσα από τα προγράμματα Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο και των πραγματικών αναγκών της βιομηχανίας; Με άλλα λόγια παρέχονται όλα τα εφόδια που ζητούνται από τους εργοδότες;
4. Ένας σημαντικός παράγοντας για ποιοτική Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι το επίπεδο των καθηγητών και εκπαιδευτών. Πως αξιολογείτε το επίπεδο καθηγητών και εκπαιδευτών στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Κύπρο, ποια σημεία βελτίωσης εντοπίζετε;
5. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η υλικοτεχνική υποδομή. Πως αξιολογείτε την υλικοτεχνική υποδομή και ποια σημεία εντοπίζετε για βελτίωσή της;
6. Ποια θεωρείτε τα τρία πιο σημαντικά προβλήματα που αφορούν στη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο;
7. Ποιες λύσεις θεωρείτε κατάλληλες για κάθε πρόβλημα;
8. Υπάρχει η άποψη ότι η Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί μια δαπανηρή μορφή εκπαίδευσης, πιο δαπανηρή από τη Μέση Γενική Εκπαίδευση, κυρίως λόγω της ανάγκης για εξειδικευμένη υλικοτεχνική υποδομή και λόγω της χαμηλής αναλογίας μαθητών ανά εκπαιδευτή. Συμμερίζεστε την άποψη αυτή και αν ναι θεωρείτε ότι η σχέση κόστους οφέλους δικαιολογεί την περαιτέρω ανάπτυξη της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο;
9. Ποιος είναι ο ρόλος της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε περιόδους οικονομικής κρίσης σε παγκόσμιο επίπεδο και ποιος στην Κύπρο με βάση τα σημερινά δεδομένα της Κυπριακής οικονομίας;

Μεθοδολογία. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των ατομικών συνεντεύξεων σε βάθος και αξιοποιήθηκε το ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο. Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία

που επιτρέπει την άντληση πληροφοριών και δεδομένων μέσα από την ανάλυση των απόψεων και των τοποθετήσεων των συμμετεχόντων οι οποίοι αποτελούν επιλεγμένες αλλά χαρακτηριστικές περιπτώσεις. Ο ερευνητής εξήγησε τον σκοπό της έρευνας κατά τη συνέντευξη, παρόλο ότι προηγήθηκε σημείωμα με το θέμα και τα ερωτήματα της έρευνας. Επίσης έγινε ενημέρωση σε σχέση με τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης. Επιδιώχθηκε η επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων και η άντληση εμπειριών, πληροφοριών και δεδομένων μέσα από την ανάλυση των απόψεων και των τοποθετήσεων των συμμετεχόντων οι οποίοι αποτελούν επιλεγμένες αλλά χαρακτηριστικές περιπτώσεις.

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, έγινε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων με τη χρήση της Συνεχούς Συγκριτικής Μεθόδου (Constant Comparative Method). Η Συνεχής Συγκριτική Μέθοδος είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής κωδικοποιεί και αναλύει ταυτόχρονα τα δεδομένα με σκοπό την ανάπτυξη εννοιών. Με την συνεχή σύγκριση των κωδικοποιημένων δεδομένων, ο ερευνητής επεξεργάζεται αυτές τις έννοιες, προσδιορίζει τις ιδιότητες τους, διερευνά τις μεταξύ τους σχέσεις και τις εντάσσει σε ένα θεωρητικό μοντέλο.

Η ανάλυση των δεδομένων άρχισε με την ακρόαση της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά. Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν τα πιο κάτω στάδια:

- Γενική επισκόπηση και μελέτη των δεδομένων και δημιουργία κατηγοριών με βάση τα δεδομένα.
- Ενδελεχής μελέτη των δεδομένων και κωδικοποίηση.
- Προσπάθεια διατύπωσης πιο γενικών και αφηρημένων εννοιών που εκφράζουν καλύτερα τις κωδικοποιημένες κατηγορίες.
- Εξέταση της σχέσης μεταξύ των κατηγοριών και διατύπωση υποθέσεων που αφορούν τις σχέσεις αυτές.
- Ανάπτυξη τελικού κειμένου με βάση τα δεδομένα της έρευνας.

Συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι άτομα που κατέχουν σημαντικές θέσεις σε θέματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και που διαθέτουν μακρά πείρα στην εκπαίδευση ή/και την κατάρτιση. Παράλληλα είναι άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετικούς οργανισμούς με διαφορετικές φιλοσοφίες και στόχους. Οι συμμετέχοντες διαχωρίζονται σε δύο διαφορετικές κατηγορίες ως προς το υπόβαθρο τους – άτομα που προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης και άτομα που προέρχονται από το χώρο της εργασίας. Ανάλυση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων φαίνεται στον Πίνακα 11.

Έγινε προσπάθεια έτσι ώστε η όποια σχέση υπάρχει (σε ανθρώπινο ή υπηρεσιακό επίπεδο) μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα να μην επηρεάσει την ελεύθερη έκφραση και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Οι συναντήσεις καθορίστηκαν με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, στα μέρη και τις ώρες που είχαν οι ίδιοι επιλέξει.

Πίνακας 11

Συμμετέχοντες στην Ποιοτική Έρευνα

Χώρος απασχόλησης	Περιγραφή απασχόλησης Συμμετεχόντων	Κωδικός
Εκπαίδευση	Λειτουργοί Διεύθυνσης ΜΤΕΕ	Δ1
		Δ2
	Διευθυντής Μεικτού Σχολείου (Λυκείου και Τεχνικής Σχολής) και Διευθυντές Τεχνικών Σχολών	Δ1
		Δ2
		Δ3
		Δ4
Εργασία	Υψηλόβαθμα στελέχη στο Υπουργείο Εργασίας	Δ5
		Δ6
	Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Πρόνοιας	E1
		E2

Πηγή: Εργασία του ερευνητή

Αυτοβιογραφική Αναφορά

Η εμπλοκή μου με τη ΜΤΕΕ της Κύπρου αρχίζει από πολύ παλιά, αρχικά ως Εκπαιδευτής Τεχνικής Σχολής, στη συνέχεια Βοηθός Διευθυντής, Επιθεωρητής, Πρώτος Λειτουργός Εκπαίδευσης, Γενικός Επιθεωρητής και στη συνέχεια Διευθυντής της ΜΤΕΕ. Η σχέση αυτή δεν περιορίζεται όμως μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο αφού υπήρξα μαθητής ΜΤΕΕ ζώντας από πρώτο χέρι τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, τις αδυναμίες αλλά και τα δυνατά της σημεία στην προσπάθεια των αποφοίτων της για εργοδότηση ή συνέχιση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είμαι επίσης γνώστης των δυσκολιών που πηγάζουν μέσα από την προκατάληψη, εντός και εκτός του συστήματος εκπαίδευσης, τόσο για την ίδια τη ΜΤΕΕ όσο και για τα τεχνικά επαγγέλματα στα οποία καταλήγουν οι απόφοιτοί της.

Επιπρόσθετα, μέρος των ακαδημαϊκών μου προσόντων, καθώς και προσωπικές μου αναζητήσεις έχουν άμεση σχέση με τη ΜΤΕΕ αφού υπήρχε και υπάρχει πάντοτε η εσωτερική ανάγκη ανάπτυξης των γνώσεων και των εμπειριών μου στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Στις προσωπικές μου αναζητήσεις, εμπίπτει και η παρούσα διδακτορική

διατριβή της οποίας η ποιοτική έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος με στόχο την ενίσχυση και ενδυνάμωση των ευρημάτων της.

Μέσα από την εκπαιδευτική, επαγγελματική αλλά και την κοινωνική μου εμπειρία καταλήγω στο συμπέρασμα ότι η ΜΤΕΕ αποτελεί μια ισότιμη υπαλλακτική επιλογή, στο Κυπριακό σύστημα εκπαίδευσης. Μια υπαλλακτική επιλογή η οποία απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ταλέντα, επαγγελματικές φιλοδοξίες, τρόπους μάθησης, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και με διαφορετικές ικανότητες. Μια υπαλλακτική επιλογή η οποία απευθύνεται σε νέους με πρακτικό προσανατολισμό που μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την πράξη παρά μέσα από τη θεωρία. Ως άτομο με μακροχρόνια εμπλοκή με τη ΜΤΕΕ διστάζω να πω ότι μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται στις Τεχνικές Σχολές διανοίγονται προοπτικές και ευκαιρίες τόσο για άμεση εργοδότηση όσο και για περαιτέρω σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η αξία της μελέτης αυτής έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρει για διερεύνηση και ανάδειξη του ρόλου που η ΜΤΕΕ καλείται να διαδραματίσει στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων, την οικονομική της απόδοση, την προσφορά και το ρόλο της στην οικονομία της Κύπρου γενικότερα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις υψηλόβαθμων λειτουργών από την εκπαίδευση και την εργασία αλλά και από διευθυντές Τεχνικών Σχολών. Μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, τόσο για τα θέματα των προοπτικών απασχόλησης όσο και για τα υπόλοιπα θέματα, υπάρχει η προσδοκία για εξήγηση και ενδυνάμωση των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας. Είναι γεγονός ότι η αξιοποίηση ιδεών και απόψεων ανθρώπων οι οποίοι εμπλέκονται στο χώρο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών σε σχέση με τα αναμενόμενα εισοδήματα και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές μπορεί να ενισχύσουν τα ευρήματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Η ανησυχία που προκύπτει, από την άμεση εμπλοκή μου στην έρευνα, είναι η στενή επαγγελματική μου σχέση με τους συμμετέχοντες, η οποία είναι δυνατό να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό τις τοποθετήσεις τους. Ωστόσο, ο επαγγελματισμός των συμμετεχόντων και η σημασία που προσδίδουν σε θέματα ηθικής στην έρευνα καθώς και η έκκλησή μου για ελεύθερη έκφραση ιδεών και αντιλήψεων, μετριάζει την ανησυχία σε μεγάλο βαθμό.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε η περιγραφή του σχεδιασμού της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση των ερωτημάτων της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Συζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους αξιοποιήθηκε η κάθε ερευνητική μέθοδος και παρουσιάστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναλύεται μέσα από τον υπολογισμό των ρυθμών απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση της εκλεπτυσμένης και της σύντομης μεθόδου. Στη συνέχεια γίνεται λογιστική παλινδρόμηση η οποία αξιοποιεί τους ρυθμούς απόδοσης ως ανεξάρτητη μεταβλητή, έτσι ώστε να αξιολογηθεί η επίδραση των ρυθμών απόδοσης στην απόφαση για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από την ίδια μέθοδο, αξιολογείται η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ ξεχωριστά, αλλά και για τη μέτρηση της επίδρασης άλλων παραγόντων (ικανότητα, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, περιοχή διαμονής και μορφή εκπαίδευσης όταν η μέτρηση γίνεται για όλους τους τελειόφοιτους) που επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τη φόρμουλα των χρησιμοποιήθηκε από τους Williams και Gordon (1981) και από τη Menon (1997), υπολογίζονται τα αναμενόμενα εισοδήματα ζωής των τελειοφοίτων και διερευνούνται μέσα από συγκρίσεις οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται με τη χρήση t-test.

Τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επίσης συγκρίνονται με τα πραγματικά εισοδήματα στην αγορά εργασίας μέσα από την αξιοποίηση της Έρευνας Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου.

Τέλος γίνεται αξιολόγηση της ΜΤΕΕ της Κύπρου, από τους εμπλεκόμενους υψηλόβαθμους λειτουργούς στη Διεύθυνση ΜΤΕΕ, υψηλόβαθμους λειτουργούς του Υπουργείου Εργασίας και από διευθυντές Τεχνικών Σχολών, όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων της. Για επίτευξη του στόχου αυτού αξιοποιείται η ποιοτική έρευνα και η τεχνική των ατομικών συνεντεύξεων σε βάθος με τη χρήση ημιδομημένου ερωτηματολογίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα των αναλύσεων που έγιναν στα πρωτογενή δεδομένα που εξασφαλίστηκαν στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας, των συγκρίσεων μεταξύ των αποτελεσμάτων αυτών με τα στοιχεία που έχουν παρθεί από τις μελέτες της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου. Επίσης παρουσιάζει την ανάλυση των δεδομένων που λήφθηκαν μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις με υψηλόβαθμους λειτουργούς που ασχολούνται με την Τεχνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Κύπρο.

Αρχικά, το κεφάλαιο καταπιάνεται με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας και τις απαντήσεις που δόθηκαν στα πλαίσια του ερωτηματολογίου προς τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες. Το μέρος αυτό αρχίζει με τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά του υπό διερεύνηση πληθυσμού, ξεκινώντας από τις εκπαιδευτικές επιλογές των συμμετεχόντων. Η παρουσίαση των εκπαιδευτικών επιλογών γίνεται με διαχωρισμό του πληθυσμού σε δύο υποομάδες, αυτή της ΜΓΕ και αυτή της ΜΤΕΕ. Άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία που παρουσιάζονται αφορούν τους τελειόφοιτους που προτίθενται να προχωρήσουν για σπουδές. Τα στοιχεία αυτά έχουν να κάνουν με την επιλογή της χώρας σπουδών και τους τομείς σπουδών. Τέλος παρουσιάζονται οι προσδοκίες όλων των τελειοφοίτων, τόσο αυτών που προτίθενται να προχωρήσουν για σπουδές όσο και εκείνων που θα ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας και αφορούν τα χρόνια που χρειάζεται κάποιος για σπουδές.

Στη συνέχεια το κεφάλαιο καταπιάνεται με τα ευρήματα που αφορούν τους ρυθμούς απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι υπολογίζονται μέσα από την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο. Οι ρυθμοί απόδοσης αξιοποιούνται για τους σκοπούς των μοντέλων λογιστικής παλινδρόμησης. Ακολουθούν συγκρίσεις μεταξύ των ρυθμών απόδοσης των διαφορετικών υποομάδων (τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ) του υπό διερεύνηση πληθυσμού αλλά και μεταξύ των αποτελεσμάτων της εκλεπτυσμένης και της σύντομης μεθόδου.

Το επόμενο θέμα παρουσιάζει έξι διαφορετικά μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για να μελετηθούν οι διάφοροι παράγοντες (οικονομικοί και άλλοι) που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών στην Κύπρο (όλων, αυτών της ΜΤΕΕ και αυτών της ΜΓΕ χρησιμοποιώντας τους ρυθμούς απόδοσης με την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο). Οι παράγοντες αυτοί είναι ο ρυθμός απόδοσης στην εκπαίδευση, το φύλο, το επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας, η περιοχή διαμονής, το επίπεδο εκπαίδευσης γονιών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η

μορφή εκπαίδευσης στα δύο αρχικά μοντέλα όπου οι δύο μορφές εκπαίδευσης δεν αναλύονται ξεχωριστά.

Το επόμενο μέρος του κεφαλαίου απαντά στο ερώτημα τέσσερα (Διαφέρουν τα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειόφοιτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση;) αναλύοντας τα αναμενόμενα εισοδήματα του κύκλου ζωής τα οποία σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές επιλογές, το επίπεδο (δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση) και τη μορφή εκπαίδευσης (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ), των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών αλλά και υποθετικά σενάρια εκπαιδευτικών επιλογών. Μελετούνται οι επιδράσεις των προθέσεων αλλά και των υποθετικών σεναρίων στο ύψος των μελλοντικών εισοδημάτων των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών ενώ χρησιμοποιούνται t-tests έτσι ώστε να προσδιοριστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ επιλογών και μελλοντικών εισοδημάτων του κύκλου ζωής κάθε υποομάδας του πληθυσμού.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου γίνεται ανάλυση των απολαβών των απασχολουμένων στην αγορά εργασίας της Κύπρου, με βάση το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης, την ηλικία και την επαγγελματική κατηγορία, αξιοποιώντας την Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου. Ταυτόχρονα, γίνεται σύγκριση των τάσεων που παρατηρούνται με τα δεδομένα των ερευνών διεθνώς και των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Τέλος, γίνεται ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που λήφθηκαν μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις με εμπλεκόμενους στην Τεχνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Κύπρο. Η ανάλυση συμπληρώνει τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας και συμβάλλει στην εξαγωγή πληρέστερων συμπερασμάτων για τη ΜΤΕΕ της Κύπρου.

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία

Η ποσοτική έρευνα ήταν η κύρια ερευνητική μέθοδος που αξιοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή. Η έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσα από την υποβολή δομημένων τυποποιημένων ερωτηματολογίων προς τον υπό διερεύνηση πληθυσμό, δηλαδή τους τελειόφοιτους ΜΕ.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του υπό διερεύνηση πληθυσμού, δηλαδή των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών της σχολικής χρονιάς 2012 – 2013, τα οποία έχουν σχέση με τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Ο Πίνακας 12, παρέχει δεδομένα που αφορούν τον αριθμό των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αμέσως ή μετά τη στρατιωτική θητεία, με μερική ή πλήρη

φοίτηση, ή να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ΜΕ ή αργότερα μετά την ολοκλήρωση της στρατιωτικής θητείας.

Πίνακας 12

Προθέσεις μετά τη ΜΕ (σπουδές ή εργασία)

Επιλογές	Μορφή Εκπαίδευσης (%)					
	ΜΓΕ	(%)	ΜΤΕΕ	(%)	ΜΕ	(%)
Εργασία	138	3.0	77	10.6	215	4.0
Εργασία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	342	7.4	50	6.9	392	7.3
Στρατός και μετά Εργασία	231	5.0	276	38	507	9.5
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	2404	52.1	77	10.6	2481	46.5
Στρατός και μετά Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	1413	30.6	224	30.9	1637	30.7
Στρατός και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	15	0.3	6	0.8	21	0.4
Άλλη επιλογή (δουλειά)	52	1.1	13	1.8	65	1.2
Δεν απάντησαν	19	0.4	3	0.4	22	0.4
Συνολικός Αριθμός	4614	100.	726	100.0	5340	100.0

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Φαίνεται ότι από τους 5340 τελειόφοιτους οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα με έγκυρα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο, 86% περίπου είχαν επιλέξει ΜΓΕ ενώ 14% περίπου επέλεξαν ΜΤΕΕ. Η αναλογία είναι πολύ κοντά στην πραγματική του γενικού συνόλου για τη σχολική χρονιά 2012 – 2013. Επίσης, από τους 5340 αποφοίτους που έλαβαν μέρος στην έρευνα με έγκυρα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο ένα ποσοστό της τάξης του 7.4% προτίθεται να ακολουθήσει πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με μερική φοίτηση και ταυτόχρονα να εργάζεται. Το ποσοστό αυτό έχει προστεθεί στο ποσοστό των μαθητών και μαθητριών που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είκοσι-δυο συμμετέχοντες στην έρευνα δε δήλωσαν εάν θα συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή όχι και έχουν αφαιρεθεί από το συνολικό αριθμό συμμετεχόντων, ως εκ τούτου, ο αριθμός των συμμετεχόντων μειώνεται στους 5318. Ο Πίνακας 13, παρουσιάζει τα ποσοστά των μαθητών και μαθητριών ΜΓΕ και ΜΤΕΕ που θα προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Μέσα από τον πίνακα φαίνεται ότι περίπου το 85% του συνολικού αριθμού συμμετεχόντων προτίθενται να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο πίνακας δείχνει επίσης ότι το 50% περίπου των μαθητών και μαθητριών ΜΤΕΕ προτίθεται να ενταχθεί στην αγορά εργασίας χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από τον συνολικό αριθμό μαθητών/τριών στη ΜΓΕ ένας στους δέκα περίπου τελειόφοιτους προτίθεται να ακολουθήσει την ίδια επιλογή. Μέσα από τον πίνακα φαίνονται οι πολύ διαφορετικές εκπαιδευτικές προθέσεις μεταξύ τελειοφίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ.

Πίνακας 13

Ποσοστό Προθέσεων μετά τη ΜΕ (Σπουδές ή Εργασία)

Επιλογές	ΜΓΕ (%)		N (%)		ΜΕ (%)	
	N	%	N	%	N	%
Εργασία	421	9.2	366	50.4	787	14.7
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	4174	90.4	357	49.2	4531	84.9
Δε δήλωσαν	19	0.4	3	0.4	22	0.4
Σύνολο	4614	100.0	726	100.0	5340	100.0

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Όσον αφορά τις προθέσεις των τελειοφοίτων για τη χώρα σπουδών, φαίνεται ότι πέραν του 55% προτίθενται να παραμείνουν για τις σπουδές τους στην Κύπρο, ενώ το 14% περίπου από το ποσοστό αυτό στη συνέχεια θα συνεχίσει σε άλλες χώρες. Όσον αφορά τις σπουδές στην Ελλάδα, υπάρχει πρόθεση από ένα στους τέσσερις περίπου τελειόφοιτους. Ο Πίνακας 14, παρουσιάζει τους αριθμούς και τα ποσοστά με τις προθέσεις των τελειόφοιτων μαθητών που αφορούν τη χώρα σπουδών.

Πίνακας 14

Πρόθεση Τελειοφοίτων για τη Χώρα Σπουδών

Χώρα Σπουδών	N	(%)
Κύπρος	1867	41.2
Κύπρος και μετά στο εξωτερικό	640	14.2
Ελλάδα	1053	23.2
Ηνωμένο Βασίλειο	556	12.3
Ηνωμένες Πολιτείες	83	1.9
Ανατολική Ευρώπη	53	1.1
Άλλη χώρα	227	5.0
Δεν απάντησαν	52	1.1
Συνολικός Αριθμός	4531	100

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Ζητήθηκε από τους τελειόφοιτους που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να δηλώσουν τον τομέα σπουδών που προτίθενται να ακολουθήσουν. Δόθηκε η δυνατότητα δήλωσης δεύτερης και τρίτης επιλογής. Η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τις δηλώσεις των μαθητών και μαθητριών και τη συγγένεια μεταξύ των διαφόρων τομέων. Σημαντικοί τομείς έστω και με χαμηλό ενδιαφέρον κρατήθηκαν σε ξεχωριστές κατηγορίες. Ο Πίνακας 15, παρουσιάζει όλες τις κατηγορίες με την πρώτη επιλογή των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών και τη συχνότητα της κάθε επιλογής.

Πίνακας 15

Τομείς Σπουδών στις Προτιμήσεις των Τελειοφοίτων που Προτίθενται να Εισαχθούν στην
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Τομείς Σπουδών	n	(%)	
		Τελειόφοιτοι με Πρόθεση για Σπουδές	Σύνολο Τελειοφοίτων
Αθλητικά	61	1.3	1,1
Αισθητική/Κομμωτική	82	1.8	1,5
Αρχιτεκτονική/Πολιτική	176	3.9	3,3
Αστυνομικός / Πυροσβέστης	19	0.4	0,4
Γεωργία/Κτηνοτροφία/Δασοπονία	30	0.7	0,6
Γραμματειακές Σπουδές	38	0.8	0,7
Γραφικές Τέχνες	102	2.3	1,9
Διαιτολογία/Διατροφολογία	40	0.9	0,7
Διοίκηση	232	5.1	4,3
Εκπαίδευση	139	3.1	2,6
Μαθηματικά / ΗΥ	298	6.6	5,6
Ιατρική / Φαρμακευτική	547	12.1	10,2
Κλασικές Σπουδές / Φιλολογικά	32	0.7	0,6
Πολιτικές και Κοινωνικές επιστήμες	26	0.6	0,5
Κτηνιατρική	39	0.9	0,7
Λογοθεραπεία	44	1.0	0,8
Μηχανική/Τεχνολογία	249	5.5	4,7
MME	41	0.9	0,8
Ναυτιλιακά και Πολιτική Αεροπορία	48	1.1	0,9
Νομικά	263	5.8	4,9
Νοσηλευτική	149	3.3	2,8
Ξένες Γλώσσες	83	1.8	1,6
Ξενοδοχειακά	101	2.2	1,9
Στρατιωτικός	214	4.7	4,0
Καλές Τέχνες / Μουσική	175	3.9	3,3
Τεχνικός	29	0.6	0,5
Φυσική/Χημεία/Βιολογία	190	4.2	3,6
Φυσιοθεραπευτής	107	2.4	2,0
Χρηματοοικονομικά	329	7.3	6,2
Άλλα	124	2.7	2,3
Δεν απάντησαν	524	11.6	9,8
Συνολικός Αριθμός	4531	100.0	100.0

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Σύμφωνα με τα ευρήματα φαίνεται ότι οι σπουδές στην Ιατρική και τη Φαρμακευτική συγκεντρώνουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των τελειοφοίτων. Υψηλό ενδιαφέρον συγκεντρώνουν τα Χρηματοοικονομικά, τα Μαθηματικά και ΗΥ, τα Νομικά, τα θέματα Μηχανικής και Τεχνολογίας, η Διοίκηση Επιχειρήσεων και οι Στρατιωτικές Σχολές. Από την άλλη, το ενδιαφέρον σε Τεχνικούς και Σχεδιαστές είναι ιδιαίτερα χαμηλό όπως και το ενδιαφέρον για τις Πολιτικές και Κοινωνικές επιστήμες καθώς και τις

Κλασσικές Σπουδές και τα Φιλολογικά. Πολύ χαμηλό ενδιαφέρον παρατηρείται για τις Αστυνομικές Σχολές.

Ο Πίνακας 16, παρουσιάζει τις αντιλήψεις των τελειόφοιτων που αφορούν τα χρόνια σπουδών που απαιτούνται για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον αριθμό των απαιτούμενων χρόνων σπουδών ερωτήθηκαν τόσο οι τελειόφοιτοι με πρόθεση για τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και οι τελειόφοιτοι με πρόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας χωρίς σπουδές. Από τους τελευταίους, ζητήθηκε να υπολογίσουν τα χρόνια σπουδών που χρειάζεται κάποιος για τριτοβάθμια εκπαίδευση έστω και αν οι ίδιοι δεν είχαν πρόθεση για σπουδές. Οι δύο ομάδες έχουν δώσει πολύ ρεαλιστικές απαντήσεις, οι οποίες συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Τόσο η μια όσο και η άλλη ομάδα έχουν δώσει τον ένα χρόνο ως την ελάχιστη πιθανή διάρκεια σπουδών. Οι μαθητές και μαθήτριες της υποομάδας που προτίθεται να προχωρήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν δώσει προβλέψεις μέχρι και τα 13 χρόνια ενώ η άλλη υποομάδα έχει δώσει ως μέγιστη διάρκεια σπουδών τα 7 χρόνια.

Πίνακας 16

Πρόβλεψη για Χρόνια Σπουδών

Χρόνια Σπουδών	Πρόθεση για σπουδές		Πρόθεση για εργασία	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
1	13	0.3	18	2.3
2	131	2.9	101	12.8
3	523	11.5	184	23.4
4	2537	56.0	363	46.1
5	766	16.9	58	7.4
6	362	8.0	25	3.2
7	22	0.5	2	0.2
8	28	0.6	0	0
9	2	0	0	0
10	49	1.1	0	0
11	2	0	0	0
12	16	0.4	0	0
13	4	0	0	0
Δεν απάντησαν	76	1.7	36	4.6
<i>N</i>	4531	100.0	787	100.0

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Ο Πίνακας 17, δείχνει ότι οι δύο ομάδες έχουν δώσει την ίδια διάμεσο (τέσσερα χρόνια), αριθμός που αντιπροσωπεύει τα απαιτούμενα χρόνια σπουδών για τους περισσότερους πανεπιστημιακούς τίτλους. Ο δύο μέσοι όροι είναι επίσης πολύ κοντά ο

ένας στον άλλο, με τον μέσο όρο που υπολογίστηκε για τους τελειόφοιτους που προτίθενται να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση, ελαφρώς υψηλότερο.

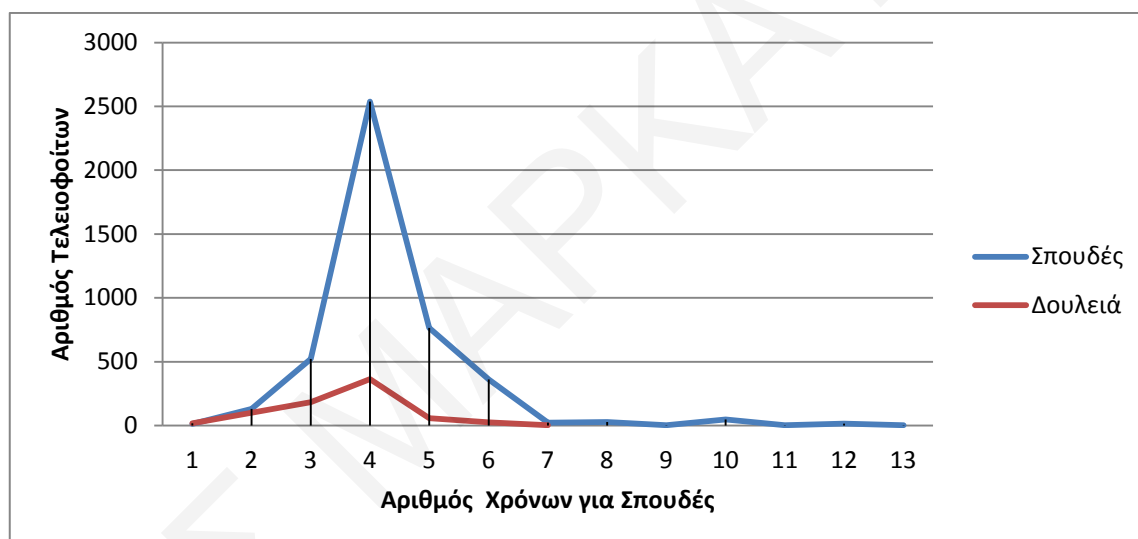
Πίνακας 17

Πρόβλεψη για Χρόνια Σπουδών (Στατιστικά Στοιχεία)

Πρόθεση	<i>M.O</i>	<i>Δμ</i>	<i>T.A</i>
Σπουδές	4,3	4	1,2
Δουλειά	3,6	4	1.0

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Το Σχεδιάγραμμα 2, δείχνει την εικόνα με τις αντιλήψεις των τελειόφοιτων μαθητών, που αφορούν τα χρόνια σπουδών. Φαίνεται ότι τα δύο προφίλ με τις αντιλήψεις των δύο υποομάδων βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους.



Σχεδιάγραμμα 2. Προφίλ προβλέψεων για χρόνια σπουδών, με ή χωρίς πρόθεση για σπουδές

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Ο Πίνακας 18, παρουσιάζει το ποσοστό των τελειοφοίτων που επιλέγουν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ανάλογα με την ακαδημαϊκή ικανότητα (16.5), τη μορφή εκπαίδευσης, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την περιοχή διαμονής. Από τους τελειόφοιτους που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, το 66.7% ανήκουν στην κατηγορία χαμηλής ακαδημαϊκής ικανότητας ενώ μόνο το 33.3% ανήκουν στην κατηγορία υψηλής ακαδημαϊκής ικανότητας. Από το συνολικό αριθμό ατόμων που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 76.7% είναι υψηλής ακαδημαϊκής ικανότητας ενώ μόνο το 23.3% είναι χαμηλής ακαδημαϊκής ικανότητας. Φαίνεται δηλαδή ότι μαθητές και

μαθήτριες με χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα έχουν λιγότερες πιθανότητες να επιλέξουν συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ συμβαίνει το αντίθετο για μαθητές και μαθήτριες με υψηλή ακαδημαϊκή ικανότητα.

Πίνακας 18

Χαρακτηριστικά Τελειοφοίτων και Ποσοστά με ή χωρίς Πρόθεση για Σπουδές

Μεταβλητές	Κατηγορία	Εκπαιδευτικές Προθέσεις (%)	
		Αγορά εργασίας	Τριτοβάθμια εκπαίδευση
Ικανότητα	Υψηλή	33.3	76.7
	Χαμηλή	66.7	23.3
Μορφή Εκπαίδευσης	ΜΤΕΕ	46.5	7.9
	ΜΓΕ	53.5	92.1
Φύλο	Μαθητές	80.1	41.5
	Μαθήτριες	19.9	58.5
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο	Υψηλό	26.4	55.6
	Χαμηλό	73.6	44.4
Περιοχή Διαμονής	Αστική	50	64.2
	Αγροτική	50	35.8

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Όσον αφορά την μεταβλητή που αφορά τη μορφή εκπαίδευσης, το 46.5% από το συνολικό αριθμό τελειοφοίτων που θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας προέρχονται από τη ΜΤΕΕ και 53.5% από τη ΜΓΕ. Από τους τελειόφοιτους που θα εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 92.1% προέρχεται από τη ΜΓΕ και μόνο το 7.9% από τη ΜΤΕΕ. Φαίνεται ότι ενώ ο ο αριθμός των τελειόφοιτων ΜΤΕΕ που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας είναι πολύ κοντά στον αριθμό των τελειοφοίτων που προτίθενται να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη ΜΓΕ οι πλείστοι μαθητές και μαθήτριες στοχεύουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με το φύλο, 80% περίπου των τελειοφοίτων που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας είναι μαθητές και μόνο το 20% είναι μαθήτριες. Όσον αφορά τους τελειόφοιτους που θα εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, 41.5% είναι μαθητές και 58.5% μαθήτριες. Φαίνεται δηλαδή ότι περισσότερα αγόρια επιλέγουν ένταξη στην αγορά εργασίας ενώ η πλειοψηφία των κοριτσιών επιλέγει εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από το συνολικό αριθμό τελειοφοίτων που θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας, μόνο το 26.4% προέρχεται από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ενώ στην περίπτωση των τελειοφοίτων που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό φτάνει το 55.6%. Όταν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ενός τελειόφοιτου είναι υψηλό,

υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιλέξει τη συνέχιση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Πίνακας 19, παρουσιάζει τα ποσοστά των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους (ακαδημαϊκή ικανότητα, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και περιοχή διαμονής).

Πίνακας 19

Χαρακτηριστικά Τελειοφοίτων και Ποσοστά ΜΤΕΕ και ΜΓΕ

Μεταβλητές	Κατηγορία	Μορφή Εκπαίδευσης (%)	
		ΜΤΕΕ	ΜΓΕ
Ικανότητα	Υψηλή	40.5	75.1
	Χαμηλή	59.5	24.9
Φύλο	Μαθητές	87.6	40.8
	Μαθήτριες	12.4	59.2
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο	Υψηλό	23	55.5
	Χαμηλό	77	44.5
Περιοχή Διαμονής	Αστική	46.3	64.6
	Αγροτική	53.7	35.4

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Μέσα από τον πίνακα φαίνεται ότι το ποσοστό των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών ΜΤΕΕ με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση είναι πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό στη ΜΓΕ. Φαίνεται επίσης ότι η συντριπτική πλειοψηφία των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ είναι αγόρια ενώ στη ΜΓΕ τα αγόρια είναι ελαφρώς λιγότερα από τα κορίτσια. Ενώ στη ΜΓΕ οι τελειόφοιτοι βρίσκονται περίπου στο ίδιο ποσοστό, όσον αφορά το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, στη ΜΤΕΕ τρεις στους τέσσερις τελειόφοιτους προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Ενώ δηλαδή μόνο το 33% των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ προέρχεται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, το 50% ακολουθεί τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε σχέση με την περιοχή διαμονής φαίνεται ότι στη ΜΤΕΕ φοιτούν περισσότεροι μαθητές από αγροτικές περιοχές ενώ στη ΜΓΕ παρατηρείται ότι φοιτούν κάπως περισσότεροι από αστικές περιοχές.

Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης

Στα πλαίσια των στόχων της παρούσας διδακτορικής διατριβής διερευνάται η επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων ΜΕ να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου υπολογίζονται οι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι

αξιοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές για έξι διαφορετικά μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης.

Οι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως υπολογίστηκαν μέσα από την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο, χρησιμοποιήθηκαν ως μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στα μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης που έγιναν για τη μελέτη της επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών για τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο μέρος αυτό της έρευνας παρουσιάζονται οι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτοί έχουν υπολογιστεί μέσα από τις εισοδηματικές προσδοκίες των τελειοφοίτων με πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις υποθέσεις των τελειοφοίτων με πρόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας. Με τον ίδιο τρόπο αναλύονται ξεχωριστά οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους τελειόφοιτους ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς σπουδές.

Αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης με πρόθεση για σπουδές ή εργασία. Ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπολογίστηκε τόσο με την εκλεπτυσμένη μέθοδο όσο και με τη σύντομη μέθοδο. Περιγραφικά στοιχεία με τους αναμενόμενους ρυθμούς απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτοί υπολογίστηκαν από τις δύο μεθόδους δίδονται στον Πίνακα 20.

Πίνακας 20

Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος)

Τελειόφοιτοι	Μ.Ο (%)		Τ.Α	
	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη
Όλοι	6.3	4.4	0.058	0,059
Πρόθεση για εργασία	1.9	2.5	0.052	0.052
Πρόθεση για σπουδές	7.1	4.7	0.055	0.060

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Στην περίπτωση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, ο συνολικός μέσος όρος του ρυθμού απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για όλους τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες έφθασε το 6.3%. Ο ρυθμός απόδοσης για τους τελειόφοιτους με πρόθεση για τριτοβάθμια εκπαίδευση έφθασε το 7.1% και ήταν πολύ υψηλότερος σε σχέση με το ρυθμό απόδοσης των τελειόφοιτων με πρόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση ο οποίος έφτασε μόλις στο 1.9%. Οι υπολογισμοί με τη σύντομη μέθοδο, έδωσαν διαφορετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο ρυθμός απόδοσης για τους τελειόφοιτους με πρόθεση για τριτοβάθμια εκπαίδευση υπολογίστηκε στο 4.7% (τρεις

δηλαδή, ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερος από τον υπολογισμό του αντίστοιχου ρυθμού απόδοσης που έγινε με την εκλεπτυσμένη μέθοδο). Όσον αφορά την ομάδα τελειοφίτων με πρόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας, ο υπολογισμός μέσα από την σύντομη μέθοδο ήταν 0.6% υψηλότερος από τον αντίστοιχο με την εκλεπτυσμένη μέθοδο.

Τόσο η εκλεπτυσμένη όσο και η σύντομη μέθοδος έχουν καταλήξει σε υπολογισμούς σχετικά κοντά στους υπολογισμούς των μελετών της Menon (1997, 2008). Η Menon (1997) χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους, υπολόγισε τους μέσους όρους των ρυθμών απόδοσης για όλους τους τελειόφοιτους πολύ κοντά στους σημερινούς υπολογισμούς, με την εκλεπτυσμένη μέθοδο να φτάνει το 5.7% και τη σύντομη μέθοδο να φτάνει το 6.3%. Το 2008, η Menon υπολόγισε τους ρυθμούς απόδοσης στο 8.7% με την εκλεπτυσμένη μέθοδο και στο 7.6% με τη σύντομη μέθοδο.

Οι ρυθμοί απόδοσης που υπολογίστηκαν στην παρούσα εργασία, με την εκλεπτυσμένη μέθοδο, βρίσκονται κάπου μεταξύ των υπολογισμών των δύο χρονικών σημείων (1993/1994 και 2003/2004). Όσον αφορά τους υπολογισμούς με τη σύντομη μέθοδο, οι υπολογισμοί της παρούσας εργασίας είναι πιο χαμηλοί τόσο από τους υπολογισμούς του 1993/1994 όσο και από τους υπολογισμούς του 2003/2004.

Αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Εκτός από τις συγκρίσεις στους αναμενόμενους ρυθμούς απόδοσης μεταξύ των τελειοφίτων που προτίθενται να προχωρήσουν για τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτών που προτίθενται να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η ανάλυση και η σύγκριση των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης των τελειοφίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Οι μέσοι όροι των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης, φαίνεται να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τελειοφίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 21, οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες ΜΤΕΕ προσδοκούν πολύ χαμηλότερο ρυθμό απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους συμμαθητές τους της ΜΓΕ. Ο ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που προσδοκούν οι τελειόφοιτοι ΜΓΕ, ο οποίος υπολογίστηκε με τη χρήση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, φτάνει το 7.2% ενώ ο ρυθμός απόδοσης που προσδοκούν οι απόφοιτοι ΜΤΕΕ φτάνει μόλις στο 1.9%. Όσον αφορά τους υπολογισμούς με τη σύντομη μέθοδο, η διαφορά είναι μικρότερη. Για τους τελειόφοιτους ΜΓΕ φτάνει το 4.6% ενώ για τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ περιορίζεται σχεδόν στο μισό με 2.4%. Τόσο στη μια όσο και στην άλλη μέθοδο ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης είναι πολύ χαμηλότερος για τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ.

Πίνακας 21

Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης Τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος)

Τελειόφοιτοι	Μ.Ο (%)		Τ.Α	
	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη
ΜΓΕ	7.2	4.6	0.055	0.060
ΜΤΕΕ	1.9	2.4	0.050	0.050

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Όπως έχει διαφανεί από τα περιγραφικά στατιστικά που παρατίθενται στο παρόν κεφάλαιο, το ποσοστό των τελειοφοίτων ΜΓΕ που προτίθενται να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να γίνει ανάλυση των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με ή χωρίς σπουδές, ξεχωριστά.

Ο Πίνακας 22, παρουσιάζει τους ρυθμούς απόδοσης που προσδοκούν οι τελειόφοιτοι ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με διαχωρισμό σε αυτούς που θα προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε όσους θα ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας. Τα αποτελέσματα των υπολογισμών που παρατίθενται στον πίνακα, τόσο με την εκλεπτυσμένη όσο και με τη σύντομη μέθοδο, δείχνουν ότι η ομάδα τελειοφοίτων που φοιτούσαν στη ΜΤΕΕ και είχαν αποφασίσει να ενταχθούν στην αγορά εργασίας προέβλεψαν πολύ χαμηλό (το χαμηλότερο) ρυθμό απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 22

Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος)

Μορφή Εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικές Προθέσεις	Μ.Ο (%)		Τ.Α	
		Εκλεπτυσμένη	Σύντομη	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη
ΜΓΕ	Σπουδές	7.5	4.6	0.053	0.061
	Εργασία	3.0	2.9	0.059	0.055
ΜΤΕΕ	Σπουδές	2.7	3.0	0.053	0.051
	Εργασία	1.2	2.0	0.046	0.048

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Ο μειωμένος αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για κάποιο τελειόφοιτο που έχει αποφασίσει την ένταξη του στην αγορά εργασίας μπορεί να εξηγηθεί, αφού με βάση τη ΘΑΚ, η απόφαση για επένδυση σε

ανθρώπινο κεφάλαιο χαρακτηρίζεται από ορθολογικότητα και επηρεάζεται από το αναμενόμενο κόστος και τα οφέλη. Ως εκ τούτου, μέσα από μια ορθολογική προσέγγιση, οι μαθητές/τριες δεν επιλέγουν τη συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εάν θεωρούν ότι ο ρυθμός απόδοσης από την επένδυση αυτή δε θα είναι ιδιαίτερα υψηλός. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως, παρουσιάζει το γεγονός ότι οι τελειόφοιτοι της ΜΤΕΕ αναμένουν πολύ χαμηλό (σε σχέση με τους τελειόφοιτους ΜΓΕ) ρυθμό απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ακόμα και αν προτίθενται να προχωρήσουν για σπουδές. Πάντως, συνεχίζει να υπάρχει διαφορά μεταξύ του αναμενόμενου ρυθμού απόδοσης των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ με σπουδές και χωρίς σπουδές. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 22, η υπολογισθείσα διαφορά στους αναμενόμενους ρυθμούς απόδοσης μεταξύ τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ που προτίθενται να προχωρήσουν σε σπουδές, με την εκλεπτυσμένη μέθοδο, φτάνει το 4.8%. Για τους τελειοφοίτους ΜΓΕ βρίσκεται στο 7.5% και για τους τελειοφοίτους ΜΤΕΕ στο 2.7%. Σημαντική διαφορά υπάρχει και μεταξύ των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης των τελειοφοίτων ΜΓΕ (3%) και ΜΤΕΕ (1.2%) που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Οι υπολογισμοί μέσα από τη σύντομη μέθοδο καταλήγουν σε μικρότερες διαφορές μεταξύ των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης για τους τελειοφοίτους ΜΓΕ που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται στο 4.6% ενώ για τους τελειοφοίτους ΜΤΕΕ στο 3%. Διαφορά υπάρχει και μεταξύ των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας με τον αναμενόμενο ρυθμό απόδοσης των τελειοφοίτων ΜΓΕ να βρίσκεται στο 2.9% και αυτών της ΜΤΕΕ στο 2%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι για τους τελειοφοίτους ΜΤΕΕ οι υπολογισμοί με τη σύντομη μέθοδο καταλήγουν σε υψηλότερους ρυθμούς απόδοσης σε σχέση με τους υπολογισμούς με την εκλεπτυσμένη μέθοδο, ενώ συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο με τους τελειοφοίτους της ΜΓΕ.

Παράγοντες που Επηρεάζουν την Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Το μέρος αυτό της έρευνας χρησιμοποιεί τη μέθοδο της λογιστικής παλινδρόμησης για να μελετήσει την επίδραση των οικονομικών παραγόντων στην πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τους ρυθμούς απόδοσης, τόσο από την εκλεπτυσμένη όσο και τη σύντομη μέθοδο. Διερευνούνται επίσης οι διαφορές στο βαθμό επίδρασης των οικονομικών παραγόντων στην περίπτωση των τελειοφοίτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ αλλά και η επίδραση άλλων ερμηνευτικών μεταβλητών (ικανότητα, μορφή

εκπαίδευσης, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, περιοχή διαμονής) στις εκπαιδευτικές προθέσεις των τελειόφοιτων μαθητών και μαθητριών.

Για τη μελέτη και διερεύνηση των πιο πάνω, αξιοποιούνται έξι διαφορετικά μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης τα οποία μελετούν την επίδραση των οικονομικών μεταβλητών (ρυθμός απόδοσης με τη χρήση της εκλεπτυσμένης και της σύντομης μεθόδου) αλλά και άλλων ερμηνευτικών μεταβλητών (ακαδημαϊκή ικανότητα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, φύλο, περιοχή διαμονής και μορφή εκπαίδευσης μόνο για τα μοντέλα που περιέλαβαν όλους τους τελειόφοιτους) στις εκπαιδευτικές προθέσεις του συνόλου των τελειοφοίτων αλλά και των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ ξεχωριστά. Ο πλήρης κατάλογος των μεταβλητών που περιλαμβάνονται στα δύο μοντέλα και τα σχετικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία φαίνονται στον Πίνακα 23.

Πίνακας 23

Ορισμοί Μεταβλητών και Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία (n=5340)

Μεταβλητή	Επεξήγηση	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>
Εκπαιδευτικές επιλογές	= 0 ένταξη στην εργασία = 1 τριτοβάθμια εκπαίδευση	0.85	0.355
Εκλεπτυσμένη Μέθοδος	Εσωτερικός Ρυθμός Απόδοσης	6.35	0.580
Σύντομη Μέθοδος	Ρυθμός Απόδοσης (Short-cut)	4.38	0.600
Φύλο	= 0 για μαθητές = 1 για μαθήτριες	0.52	0.500
Ικανότητα	= 0 για χαμηλή ικανότητα = 1 για υψηλή ικανότητα	0.71	0.453
Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	= 0 για χαμηλό επίπεδο = 1 για υψηλό επίπεδο	0.52	0.499
Περιοχή διαμονής	= 0 για αγροτικές περιοχές = 1 για αστικές περιοχές	0.62	0.485
Μορφή Εκπαίδευσης	= 0 ΜΤΕΕ = 1 ΜΓΕ	0.86	0.343

Επίδραση παραγόντων στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πρώτη εξίσωση παλινδρόμησης (Μοντέλο 1), η πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρήθηκε ως συνάρτηση του ρυθμού απόδοσης ο οποίος έχει υπολογιστεί με την εκλεπτυσμένη μέθοδο, ενώ στη δεύτερη (Μοντέλο 2), η ίδια πρόθεση είχε θεωρηθεί ως μια συνάρτηση του ρυθμού απόδοσης με τη σύντομη μέθοδο. Τα δύο μοντέλα επιχειρούν να απαντήσουν το πρώτο ερώτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής (Ποια η επίδραση οικονομικών παραγόντων στην απόφαση των τελειόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ισχύει η ΘΑΚ;). Ο Πίνακας 24, παρουσιάζει τα αποτελέσματα τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου μοντέλου.

Πίνακας 24

Επιρροή Μεταβλητών στην Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για το Μοντέλο 1 και 2

(N=5340)

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	B	Τυπικό σφάλμα (S.E)	Wald
<i>Μοντέλο 1</i>			
Ικανότητα - υψηλή	1.310	0.162	65.306***
Μορφή Εκπαίδευσης - ΜΓΕ	1.635	0.170	92.837***
Φύλο - κορίτσι	1.403	0.231	36.778***
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο - υψηλό	0.553	0.174	10.106***
Περιοχή Διαμονής - αστική	-0.184	0.162	1.296
Ρυθμός Απόδοσης (εκλεπτυσμένη)	8.476	1.642	26.629***
Constant	0.854	0.173	24.454***
N	5340		
<i>Μοντέλο 2</i>			
Ικανότητα - υψηλή	1.362	0.127	115.688***
Μορφή Εκπαίδευσης - ΜΓΕ	1.329	0.149	79.080***
Φύλο - κορίτσι	1.274	0.145	76.728***
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο	0.672	0.135	24.839***
Περιοχή Διαμονής - αστική	0.202	0.127	2.503
Ρυθμός Απόδοσης (σύντομη)	5.745	1.213	22.425***
Constant	0.318	0.142	5.008***
N	5340		

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05.

Όλες οι μεταβλητές (ικανότητα, μορφή εκπαίδευσης, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης), εκτός από την περιοχή διαμονής, είχαν σημαντική επίδραση στην πρόθεση για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (**p < .001). Όπως και στα ευρήματα της Menon (2007), έτσι και στη μελέτη αυτή οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες με υψηλή ακαδημαϊκή ικανότητα που φοιτούσαν στη ΜΓΕ ήταν πιο πιθανό να επιλέξουν συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, όμως τον ίδιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο με τα κορίτσια, όσον αφορά το φύλο, και τους τελειόφοιτους με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο να συγκεντρώνουν περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης, που υπολογίστηκε είτε από την εκλεπτυσμένη είτε από τη σύντομη μέθοδο, όπως και στη Menon (2007), λειτούργησε ως σημαντικός παράγοντας επιρροής (**p < .001) στις εκπαιδευτικές προθέσεις των τελειοφοίτων, δείχνοντας ότι οι οικονομικοί παράγοντες συνεχίζουν να έχουν ισχυρή επίδραση στη απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επίδραση παραγόντων στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στη ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Εκτός από τη διερεύνηση της επίδρασης των οικονομικών και άλλων παραγόντων στην απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο σύνολο των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών, η μελέτη αυτή διερευνά την επίδραση των οικονομικών παραγόντων ξεχωριστά, για τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ και της ΜΓΕ. Ως εκ τούτου, μια ξεχωριστή λογιστική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 25, υπολόγισε μέσα από την εκλεπτυσμένη μέθοδο, την επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων στη λήψη της απόφασης για τριτοβάθμια εκπαίδευση ξεχωριστά, για τους τελειόφοιτους ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Ενώ τα αποτελέσματα για τους απόφοιτους ΜΓΕ ήταν σχεδόν όμοια με τα αποτελέσματα του συνόλου των αποφοίτων, τα αποτελέσματα για τους απόφοιτους ΜΤΕΕ ήταν πολύ διαφορετικά.

Πίνακας 25

Επιρροή Μεταβλητών στην Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για το Μοντέλο 3 και 4 (Εκλεπτυσμένη Μέθοδος για τη ΜΤΕΕ και ΜΓΕ)

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	<i>B</i>	Τυπικό σφάλμα (S.E)	Wald
<i>Μοντέλο 3 (ΜΤΕΕ)</i>			
Ικανότητα - υψηλή	0.737	0.247	8.903**
Φύλο - κορίτσι	0.788	0.371	4.503*
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο - υψηλό	0.449	0.296	2.306
Περιοχή Διαμονής - αστική	0.465	0.240	3.773
Ρυθμός Απόδοσης (εκλεπτυσμένη)	7.225	2.631	7.543**
Constant	-0.756	0.207	13.332
<i>N</i>	726		
<i>Μοντέλο 4 (ΜΓΕ)</i>			
Ικανότητα - υψηλή	1.662	0.214	60.077***
Φύλο - κορίτσι	1.634	0.307	28.382***
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο - υψηλό	0.673	0.218	9.525**
Περιοχή Διαμονής - αστική	-0.027	0.223	0.015*
Ρυθμός Απόδοσης (εκλεπτυσμένη)	8.424	2.102	16.061***
Constant	0.557	0.211	6.982
<i>N</i>	4614		

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας
 *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Συγκεκριμένα για τους απόφοιτους ΜΓΕ, μέσα από τη χρήση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, φαίνεται ότι τόσο οι οικονομικοί όσο και όλοι οι άλλοι παράγοντες, εκτός από την περιοχή διαμονής, επιδρούν σημαντικά στην απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (** $p < .001$).

Όσον αφορά τη ΜΤΕΕ, μέσα από τη χρήση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, φαίνεται ότι οι οικονομικοί παράγοντες και η ικανότητα, επιδρούν (** $p < .01$) στην απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως και το φύλο (* $p < .05$). Ιδιαίτερα σημαντικό

μπορεί να κριθεί το εύρημα ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν επηρεάζει την απόφαση των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν επηρεάζεται ούτε από την περιοχή διαμονής. Ειδικά για το εύρημα που δείχνει ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν επηρεάζει την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, λόγω της σημαντικότητας του, διενεργήθηκε ένα πρόσθετο μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης χωρίς τη μεταβλητή της ακαδημαϊκής ικανότητας. Στην περίπτωση αυτή φάνηκε ότι όλες οι μεταβλητές (φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ρυθμός απόδοσης), εκτός από την περιοχή διαμονής, επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Πίνακας 26, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της λογιστικής παλινδρόμησης που έγινε με τη χρήση των ρυθμών απόδοσης από τη σύντομη μέθοδο. Οι υπολογισμοί μέσα από τη χρήση της σύντομης μεθόδου, έδωσαν αποτελέσματα σχεδόν όμοια με τα αποτελέσματα της εκλεπτυσμένης μεθόδου. Οι οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν ($*p < .05$) την απόφαση των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως και η ικανότητα ($**p < .01$). Όσον αφορά τους τελειόφοιτους ΜΓΕ, φαίνεται ότι όλοι οι παράγοντες συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών, επηρεάζουν ($***p < .001$) την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 26

Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης, Τυπικά Σφάλματα και Wald Test, με τη Σύντομη Μέθοδο για τη ΜΤΕΕ και ΜΓΕ

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	<i>B</i>	Τυπικό σφάλμα (S.E)	Wald
<i>Μοντέλο 5 (ΜΤΕΕ)</i>			
Ικανότητα	0.710	0.240	8.769**
Φύλο	0.872	0.360	5.874*
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο	0.451	0.287	2.468
Περιοχή Διαμονής	0.403	0.233	2.991
Ρυθμός Απόδοσης (σύντομη)	5.778	2.429	5.656*
Constant	-0.754	0.209	13.001
<i>N</i>	726		
<i>Μοντέλο 6 (ΜΓΕ)</i>			
Ικανότητα	1.595	0.149	14.359***
Φύλο	1.306	0.160	6.466***
Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο	0.763	0.154	4.387***
Περιοχή Διαμονής	0.115	0.153	0.560
Ρυθμός Απόδοσης (σύντομη)	5.458	1.399	5.227***
Constant	0.224	0.157	2.033
<i>N</i>	4614		

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας
 $***p < 0.001$; $**p < 0.01$; $*p < 0.05$.

Ανάλυση Αναμενόμενων Εισοδημάτων Κύκλου Ζωής

Μέσα από την ανάλυση των αναμενόμενων εισοδημάτων του κύκλου ζωής των τελειοφίτων μαθητών και μαθητριών διερευνούνται οι διαφορές στα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειοφίτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση. Θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν τόσο οι διαφορές μεταξύ διαφορετικών τελειοφίτων με διαφορετικές επιλογές αλλά και οι διαφορές μεταξύ των αναμενόμενων εισοδημάτων και υποθετικών σεναρίων για τα πιθανά μελλοντικά εισοδήματα των ίδιων τελειοφίτων. Μέσα από τις συγκρίσεις αυτές προσφέρεται η δυνατότητα εντοπισμού του βαθμού στον οποίο οι τελειόφοιτοι εκτιμούν την επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και τη μορφή εκπαίδευσης (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ) ως προς τα μελλοντικά τους εισοδήματα. Παράλληλα, δίδεται η δυνατότητα επιβεβαίωσης της ΘΑΚ.

Με βάση τα αναμενόμενα και υποθετικά μηνιαία εισοδήματα που έχουν δηλωθεί από τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες της ΜΕ (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ) και αφορούν τα τρία χρονικά σημεία (αρχική εργοδότηση, τέσσερα χρόνια μετά την αρχική εργοδότηση και 20 χρόνια μετά) που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο, έχουν υπολογιστεί τα αναμενόμενα εισοδήματα του κύκλου ζωής για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Η φόρμουλα που χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό των αναμενόμενων εισοδημάτων του κύκλου ζωής στην περίπτωση των μαθητών και μαθητριών οι οποίοι είχαν πρόθεση να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποίησε το συντελεστή 10 για το δεύτερο χρονικό σημείο, ενώ η φόρμουλα για τους μαθητές και μαθήτριες με πρόθεση να εισαχθούν αμέσως μετά την αποφοίτησή τους στην αγορά εργασίας χρησιμοποίησε το συντελεστή 14 λαμβάνοντας έτσι υπόψη το γεγονός ότι η άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας αυξάνει τα εργάσιμα χρόνια, ως αποτέλεσμα της αξιοποίησης του χρόνου που χρειάζεται κάποιος για τριτοβάθμια εκπαίδευση.

$$AEIZ = 0.5(H_4 - H)(E_{t_1} + E_{t_2}) + 10(E_{t_2}) + 28(E_{t_3})$$

Ο κάθε τελειόφοιτος μαθητής και μαθήτρια έχει δηλώσει τα αναμενόμενα εισοδήματα στα τρία χρονικά σημεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως βάση των επιλογών του. Επιπρόσθετα έχει δηλώσει και δύο διαφορετικά υποθετικά σενάρια όπως φαίνεται στον Πίνακα 27.

Είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των πραγματικών επιλογών και των υποθετικών σεναρίων, όσον αφορά τα μελλοντικά εισοδήματα, των ίδιων τελειοφίτων διαφοροποιώντας είτε την επιλογή του επιπέδου εκπαίδευσης (ΜΕ ή Τριτοβάθμια) είτε την επιλογή της μορφής εκπαίδευσης (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ). Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να απαντηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειοφίτων με συνδυασμό ΜΤΕΕ

και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εάν αντί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επέλεξαν ένταξη στην αγορά εργασίας ή εάν αντί ΜΤΕΕ επέλεξαν ΜΓΕ. Εάν διαφανεί ότι οι τελειόφοιτοι θεωρούν ότι με τις επιλογές που έχουν κάνει, τα εισοδήματά τους θα είναι υψηλότερα παρά εάν έκαναν διαφορετικές επιλογές, θα αποτελέσει ένδειξη για ενίσχυση της ΘΑΚ. Υπενθυμίζεται η αρχή της ΘΑΚ ότι οι νέοι επιλέγουν την εκπαίδευση που θα τους προσφέρει υψηλότερα μελλοντικά οφέλη.

Πίνακας 27

Επιλογές και Υποθετικά Σενάρια Τελειοφοίτων για τα Μελλοντικά Εισοδήματα

Επιλογές	Υποθετικό Σενάριο Α (αλλάζει το επίπεδο εκπαίδευσης)	Υποθετικό Σενάριο Β (αλλάζει η μορφή εκπαίδευσης)
ΜΤΕΕ + Σπουδές	ΜΤΕΕ + Εργασία	ΜΓΕ + Σπουδές
ΜΤΕΕ + Εργασία	ΜΤΕΕ + Σπουδές	ΜΓΕ + Εργασία
ΜΓΕ + Σπουδές	ΜΓΕ + Εργασία	ΜΤΕΕ + Σπουδές
ΜΓΕ + Εργασία	ΜΓΕ + Σπουδές	ΜΤΕΕ + Εργασία

Πηγή: Εργασία του ερευνητή

Στον Πίνακα 28 γίνεται σύγκριση του μέσου όρου των αναμενόμενων εισοδημάτων ζωής που έχει υπολογιστεί για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα σύμφωνα με τις επιλογές τους και με ένα υποθετικό μελλοντικό σενάριο εισοδημάτων διαφοροποιώντας είτε την επιλογή του επιπέδου εκπαίδευσης (ΜΕ ή τριτοβάθμια) είτε την επιλογή της μορφής εκπαίδευσης (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ).

Πίνακας 28

Αναμενόμενα Εισοδήματα Κύκλου Ζωής με βάση τις Επιλογές και τα Υποθετικά Σενάρια των Τελειοφοίτων ΜΕ

Εκπαιδευτική Επιλογή	<i>M.O</i>	<i>Δμ</i>	<i>T.A</i>	<i>p</i>
Επιλογή Άλλη μορφή εκπαίδευσης, ίδιο επίπεδο	1293443	1060800	942148	.001
Επιλογή Ίδια μορφή εκπαίδευσης, άλλο επίπεδο	906165	754000	845488	.001

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Μέσα από τον υπολογισμό, φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι τα εισοδήματά τους θα ήταν πολύ χαμηλότερα εάν δεν είχαν επιλέξει τη μορφή εκπαίδευσης που επέλεξαν. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε μεγαλύτερο ακόμα βαθμό μέσα από τα υποθετικά σενάρια των τελειοφοίτων που αφορούσαν τα εισοδήματα που θα ανέμεναν εάν διαφοροποιούσαν την απόφασή τους σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης.

Επειδή ο αριθμός των τελειοφοίτων που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό τελειοφοίτων που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, η πρόσθετη ανάλυση των δεδομένων είναι απαραίτητη για πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Διαχωρίζοντας τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες σε δύο διαφορετικές υποομάδες ως προς τις προθέσεις τους που αφορούν το επίπεδο εκπαίδευσης, δηλαδή, την υποομάδα τελειοφοίτων μαθητών που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την υποομάδα των τελειοφοίτων που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούνται μεταξύ των δύο υποομάδων σημαντικές διαφορές όσον αφορά τα αναμενόμενα μελλοντικά εισοδήματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 29, η διαφορά στο μέσο όρο των εισοδημάτων του κύκλου ζωής μεταξύ των ομάδων των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτών που προτίθενται να ενταχθούν χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας φτάνει τις 329993 ευρώ κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής. Οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες με πρόθεση να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας, αναμένουν χαμηλότερα εισοδήματα από αυτούς που αποφάσισαν να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 29

Αναμενόμενα εισοδήματα των αποφοίτων με πρόθεση για εργοδότηση ή σπουδές

Τελειόφοιτοι	<i>M.O</i>	<i>Δμ</i>	<i>T.A</i>	<i>p</i>
Πρόθεση για εργοδότηση				
Χωρίς σπουδές	1018511	947700	500923	
Με σπουδές	1278429	989300	1448333	.001
Πρόθεση για σπουδές				
Με σπουδές	1350335	1117350	1000350	
Χωρίς σπουδές	829132	704600	628468	.001

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Η διαφορά στις προβλέψεις εισοδημάτων με και χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση εντός των δύο ομάδων (τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτών που προτίθενται να ενταχθούν χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας) φαίνεται να είναι υψηλή με πιο υψηλή όμως τη διαφορά εντός της ομάδας των τελειοφοίτων που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία φτάνει τις 521203 ευρώ. Η διαφορά εντός της υποομάδας των τελειοφοίτων που προτίθενται να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας φτάνει τις 259918 ευρώ. Τόσο στη μια όσο και στην άλλη περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .001$).

Η υποομάδα των τελειοφίτων οι οποίοι είχαν εκφράσει πρόθεση να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από αυτή την επιλογή τους, προσδοκούν πιο υψηλό μέσο όρο εισοδημάτων από ότι υποθέτουν ότι θα κέρδιζαν οι τελειόφοιτοι που αποφάσισαν να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας, εάν προχωρούσαν σε σπουδές αλλά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=.166$). Πάντως όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες φάνηκε να εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μελλοντικά εισοδήματα.

Στον Πίνακα 30, ο υπό διερεύνηση πληθυσμός διαχωρίζεται στις δυο ομάδες, με βάση την πρόθεση για περαιτέρω σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα η κάθε υπό εξέταση ομάδα χωρίζεται σε δύο διαφορετικές υποομάδες με βάση τη μορφή εκπαίδευσης (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ) που επέλεξε. Τα υποκείμενα της κάθε υποομάδας προβλέπουν τα αναμενόμενα εισοδήματα μέσα από τις επιλογές τους και μέσα από τις αντίθετες υποθετικές προβλέψεις όσον αφορά τη μορφή εκπαίδευσης.

Πίνακας 30

Αναμενόμενα εισοδήματα Τελειοφίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με ή χωρίς Σπουδές και Προβλέψεις για τα Εισοδήματα με Βάση τα Υποθετικά Σενάρια

Τελειόφοιτοι	<i>Μ.Ο</i>	<i>Δμ</i>	<i>Τ.Α</i>	<i>p</i>
Πρόθεση για εργοδότηση				
ΜΓΕ				
Πρόβλεψη για ΜΓΕ	1001726	945100	499230	.369
Πρόβλεψη για ΜΤΕΕ	1016488	868400	794037	
ΜΤΕΕ				
Πρόβλεψη για ΜΤΕΕ	1037342	949000	503420	.001
Πρόβλεψη για ΜΓΕ	931211	821600	595964	
Πρόθεση για σπουδές				
ΜΓΕ				
Πρόβλεψη για ΜΓΕ	1357417	1120600	983285	.001
Πρόβλεψη για ΜΤΕΕ	1111493	936000	759446	
ΜΤΕΕ				
Πρόβλεψη για ΜΤΕΕ	1276597	975000	1163909	.001
Πρόβλεψη για ΜΓΕ	1019262	899600	809431	

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Όσον αφορά την ομάδα τελειοφίτων που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από τη ΜΕ, φαίνεται ότι η υποομάδα των τελειοφίτων στα Λύκεια θεωρούν ότι εάν είχαν επιλέξει να φοιτήσουν σε Τεχνική Σχολή

θα είχαν ελαφρώς αυξημένα εισοδήματα κατά τον κύκλο ζωής, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=.369$). Αντίθετα, οι μαθητές των Τεχνικών Σχολών θεωρούν ότι εάν είχαν επιλέξει να φοιτήσουν σε Λύκειο θα είχαν μειωμένα εισοδήματα κατά 106131 ευρώ με σημαντική στατιστική διαφορά ($p < .001$).

Όσον αφορά την ομάδα τελειοφίτων που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται ότι οι μαθητές και μαθήτριες στα Λύκεια θεωρούν ότι η επιλογή τους να φοιτήσουν στην ΜΓΕ θα τους επιφέρει αυξημένα μελλοντικά εισοδήματα της τάξης των 245924 ευρώ παρά εάν είχαν επιλέξει τη φοίτηση στην ΜΤΕΕ. Το ίδιο όμως πιστεύουν και οι τελειόφοιτοι των Τεχνικών Σχολών οι οποίοι θεωρούν ότι εάν είχαν επιλέξει να φοιτήσουν σε Λύκειο, αντί της Τεχνικής Σχολής, θα είχαν επίσης μειωμένα εισοδήματα της τάξης των 257335 ευρώ. Τόσο στη μια όσο και στην άλλη περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .001$).

Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές και μαθήτριες θεωρούν ότι η επιλογή τους όσον αφορά τη μορφή εκπαίδευσης θα τους επιφέρει πιο υψηλά εισοδήματα. Εξαιρεση αποτελούν οι τελειόφοιτοι των Λυκείων που δεν προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι προβλέπουν ότι θα είχαν αυξημένα εισοδήματα εάν επέλεγαν ΜΤΕΕ.

Τέλος, ο υπό διερεύνηση πληθυσμός στις δυο ομάδες διαχωρίζεται με βάση την πρόθεση για περαιτέρω σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας. Στον Πίνακα 31, η κάθε υπό εξέταση ομάδα χωρίζεται σε δύο διαφορετικές υποομάδες με βάση τη φορά αυτή τη μορφή εκπαίδευσης (ΜΓΕ και ΜΤΕΕ), με προβλέψεις για τα αναμενόμενα εισοδήματα μέσα από την δική τους επιλογή όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης και την πρόβλεψή τους μέσα από υποθετικό σενάριο με άλλη επιλογή επιπέδου εκπαίδευσης από τη δική τους. Για παράδειγμα, η υποομάδα της ΜΓΕ με πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπει τα αναμενόμενα εισοδήματα με βάση τις επιλογές της αλλά και μέσα από ένα υποθετικό σενάριο προβλέπει τα μελλοντικά της εισοδήματα εάν δεν ακολουθήσει τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συγκρίσεις δηλαδή, γίνονται μεταξύ δύο διαφορετικών προβλέψεων (πραγματικές επιλογές και υποθετικά σενάρια) της ίδιας υποομάδας συμμετεχόντων.

Όσον αφορά την ομάδα τελειοφίτων που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από τη ΜΕ, φαίνεται ότι οι μαθητές και μαθήτριες στα Λύκεια θεωρούν ότι εάν προχωρούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα είχαν πολύ πιο υψηλά εισοδήματα της τάξης των 354931 ευρώ κατά τον κύκλο ζωής. Το ίδιο, οι μαθητές των Τεχνικών Σχολών θεωρούν ότι εάν προχωρούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα είχαν επίσης αυξημένα εισοδήματα, όχι όμως στο ύψος της διαφοράς που

παρατηρήθηκε στην περίπτωση των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών στα λύκεια. Η διαφορά φτάνει στις 153328 ευρώ. Τόσο στη μια όσο και στην άλλη περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 31

Αναμενόμενα εισοδήματα των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με ή χωρίς σπουδές και προβλέψεις για τα εισοδήματα εάν επέλεγαν το αντίθετο επίπεδο εκπαίδευσης

Τελειόφοιτοι	<i>M.O</i>	<i>Δμ</i>	<i>T.A</i>	<i>p</i>
Πρόθεση για εργοδότηση				
ΜΓΕ				
Χωρίς σπουδές	1001726	945100	499229	.001
Με σπουδές	1356657	993200	1851590	
ΜΤΕΕ				
Χωρίς σπουδές	1037343	949000	503421	.001
Με σπουδές	1190671	988000	774643	
Πρόθεση για σπουδές				
ΜΓΕ				
Με σπουδές	1357417	1120600	983285	.001
Χωρίς σπουδές	812345	699400	578666	
ΜΤΕΕ				
Με σπουδές	1276597	975000	1163909	.001
Χωρίς σπουδές	1003921	774800	996357	

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Όσον αφορά την ομάδα τελειοφοίτων που προτίθενται να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται ότι οι μαθητές και μαθήτριες στα Λύκεια θεωρούν ότι η επιλογή τους να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα τους επιφέρει πολύ αυξημένα μελλοντικά εισοδήματα της τάξης των 545072 ευρώ παρά εάν επιλέξουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και μεταξύ των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών των Τεχνικών Σχολών οι οποίοι θεωρούν ότι, εάν ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας θα έχουν επίσης μειωμένα εισοδήματα της τάξης των 272676 ευρώ. Το ύψος της διαφοράς είναι και στην περίπτωση αυτή μικρότερο για τους τελειόφοιτους των Τεχνικών Σχολών σε σχέση με τους τελειόφοιτους των Λυκείων αλλά και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες θεωρούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως πολύ σημαντικό παράγοντα για το ύψος των μελλοντικών τους εισοδημάτων. Φαίνεται όμως ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες των Τεχνικών Σχολών, παρόλο ότι αναγνωρίζουν το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μελλοντικά εισοδήματα,

θεωρούν την επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης λιγότερο σημαντική απ' ότι οι συμμαθητές τους στα Λύκεια.

Σε αντίθεση με τον πίνακα 31 όπου παρουσιάζονται συγκρίσεις για διαφορετικές προβλέψεις μελλοντικών εισοδημάτων που δίδονται από τους ίδιους συμμετέχοντες, ο Πίνακας 32, παρουσιάζει διάφορες συγκρίσεις μεταξύ τεσσάρων διαφορετικών υποομάδων του πληθυσμού με διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές - τις ομάδες ΜΤΕΕ με ή χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις ομάδες ΜΓΕ με ή χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στον πίνακα φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δίδει στατιστικά σημαντικές διαφορές ενώ στην περίπτωση της μορφής εκπαίδευσης οι διαφορές είναι πολύ χαμηλές χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως, μέσα από το ύψος των μέσων όρων ενισχύεται και στην περίπτωση αυτή η τάση που παρατηρήθηκε προηγουμένως, ότι δηλαδή η ομάδα των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ δε θεωρεί την τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο σημαντική όσο αυτή θεωρείται από τους απόφοιτους ΜΓΕ.

Πίνακας 32

Συγκρίσεις Αναμενόμενων Εισοδημάτων μεταξύ Συνδυασμών Μορφής και Επιπέδου Εκπαίδευσης

Εκπαιδευτική Επιλογή		Μ.Ο	Δμ	Τ.Α	p
Μορφή	Επίπεδο				
ΜΤΕΕ	Χωρίς σπουδές	1037342	949000	503420	.006
ΜΤΕΕ	Με σπουδές	1276597	975000	1163909	
ΜΤΕΕ	Χωρίς σπουδές	1037342	949000	503420	.234
ΜΓΕ	Χωρίς σπουδές	1001726	945100	499229	
ΜΤΕΕ	Με σπουδές	1276597	975000	1163909	.186
ΜΓΕ	Με σπουδές	1357417	1120600	983285	
ΜΓΕ	Χωρίς σπουδές	1001726	945100	499229	.001
ΜΓΕ	Με σπουδές	1357417	1120600	983285	

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Ο Πίνακας 33, παρουσιάζει συγκρίσεις μεταξύ των πραγματικών αναμενόμενων εισοδημάτων μιας υποομάδας και του υποθετικού σεναρίου για μελλοντικά εισοδήματα μιας άλλης υποομάδας. Για παράδειγμα, γίνεται σύγκριση των αναμενόμενων εισοδημάτων της υποομάδας ΜΤΕΕ χωρίς σπουδές με την υποθετική πρόβλεψη της υποομάδας ΜΓΕ χωρίς σπουδές, εάν ακολουθούσε ΜΤΕΕ χωρίς σπουδές. Οι συγκρίσεις αυτές επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τις διαφορές που προκύπτουν όταν οι μαθητές και μαθήτριες προβλέπουν τα αναμενόμενα εισοδήματα σύμφωνα με τις

εκπαιδευτικές τους επιλογές και όταν κάνουν υποθετικές προβλέψεις με επιλογές διαφορετικές από τις δικές τους. Μέσα από τις συγκρίσεις μπορούν να αντληθούν στοιχεία για τα προσδοκώμενα εισοδήματα που προκύπτουν μέσα από τις πραγματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών και τα εισοδήματα που υπολογίζονται μέσα από υποθετικά σενάρια που δεν αφορούν προσωπικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών.

Πίνακας 33

Σύγκριση αναμενόμενων εισοδημάτων όμοιων εκπαιδευτικών επιλογών από διαφορετικές υποομάδες του πληθυσμού

Εκπαιδευτική Επιλογή		Υποθετικό Σενάριο Εκπαιδευτικής Επιλογής		M.O	Δμ	T.A	p
Μορφή	Επίπεδο	Μορφή	Επίπεδο				
MTEE	Δουλειά			1037342	949000	503420	.373
MΓΕ	Δουλειά	MTEE	Δουλειά	1016488	868400	794037	
MTEE	Δουλειά			1037342	949000	503420	.343
MTEE	Σπουδές	MTEE	Δουλειά	1003921	774800	996357	
MTEE	Σπουδές			1276597	975000	1163909	.203
MTEE	Δουλειά	MTEE	Σπουδές	1190671	988000	774643	
MTEE	Σπουδές			1276597	975000	1163909	.032
MΓΕ	Σπουδές	MTEE	Σπουδές	1111493	936000	759446	
MΓΕ	Δουλειά			1001726	945100	499229	.096
MTEE	Δουλειά	MΓΕ	Δουλειά	931211	821600	595964	
MΓΕ	Δουλειά			1001726	945100	499229	.001
MΓΕ	Σπουδές	MΓΕ	Δουλειά	812345	699400	578666	
MΓΕ	Σπουδές			1357417	1120600	983285	.497
MΓΕ	Δουλειά	MΓΕ	Σπουδές	1356657	993200	1851590	
MΓΕ	Σπουδές			1357417	1120600	983285	.001
MTEE	Σπουδές	MΓΕ	Σπουδές	1019262	899600	809431	

Πηγή: Δεδομένα ποσοτικής έρευνας

Μέσα από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι MΓΕ και MTEE οι οποίοι προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας καταλήγουν σε παρόμοιες προβλέψεις όσον αφορά τα μελλοντικά εισοδήματα ανεξάρτητα από τη μορφή εκπαίδευσης. Αυτό όμως δε συμβαίνει στην περίπτωση των τελειοφοίτων που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφού τόσο οι τελειόφοιτοι MTEE όσο και οι τελειόφοιτοι MΓΕ, μέσα από το σενάριο επιλογής διαφορετικής μορφής εκπαίδευσης, καταλήγουν σε πολύ διαφορετικά εισοδήματα από ότι υπολογίζουν να έχουν οι συμμαθητές τους που έχουν κάνει τη συγκεκριμένη επιλογή. Οι διαφορές στην περίπτωση αυτή είναι στατιστικά σημαντικές.

Τα εισοδήματα που προβλέπουν οι τελειόφοιτοι MΓΕ που προτίθενται να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση εάν, αντί αυτού, ενταχθούν στην αγορά εργασίας είναι πολύ χαμηλότερα από τα εισοδήματα που προβλέπουν οι τελειόφοιτοι MΓΕ που όντως προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας (διαφορά: 189381 ευρώ). Αυτό δε

συμβαίνει στην περίπτωση των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ που φαίνεται να καταλήγουν σε παρόμοιες προβλέψεις με μικρή διαφορά που φτάνει τις 33422 ευρώ. Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ενώ στην δεύτερη περίπτωση δεν υπάρχει. Μέσα από τα στοιχεία αυτά παρατηρείται μια ιδιαίτερη εκτίμηση στο ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους τελειόφοιτους ΜΓΕ που επιλέγουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ίδια στιγμή παρατηρείται υποτίμηση όσον αφορά το ύψος των εισοδημάτων χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα εισοδήματα που προβλέπουν οι τελειόφοιτοι ΜΓΕ που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας εάν, αντί αυτού, ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση, βρίσκονται πάρα πολύ κοντά στις προβλέψεις των τελειοφοίτων ΜΓΕ που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (διαφορά: 760 ευρώ). Πολύ κοντά βρίσκονται και οι αντίστοιχες υποθετικές προβλέψεις των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ (διαφορά: 85926 ευρώ). Τόσο για τη μια όσο και για την άλλη περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των εισοδημάτων.

Εν κατακλείδι, μέσα από την ανάλυση των αναμενόμενων εισοδημάτων του κύκλου ζωής φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές οι επιλογές των τελειοφοίτων θεωρούνται από τους ίδιους ως οι πιο συμφέρουσες όσον αφορά τα μελλοντικά οικονομικά οφέλη. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η συνέχιση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμάται, από όλους ως σημαντικός παράγοντας αύξησης των μελλοντικών εισοδημάτων. Ο βαθμός επιρροής βέβαια διαφοροποιείται ανάλογα. Οι τελειόφοιτοι που προτίθενται να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμούν το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περισσότερο από όλες τις υπόλοιπες υποομάδες τελειοφοίτων. Οι τελειόφοιτοι που προτίθενται να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας εκτιμούν μεν το ρόλο αυτό αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό. Διαφοροποιήσεις ως προς το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα, παρατηρούνται και μεταξύ των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Φαίνεται ότι, όπως και στην περίπτωση των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης, οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ εκτιμούν το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα σε πολύ μικρότερο βαθμό από ότι οι συμμαθητές τους στην ΜΓΕ. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται τόσο στην περίπτωση που οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην περίπτωση που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας χωρίς σπουδές.

Απολαβές στην Αγορά Εργασίας

Η υποενότητα αυτή απαντά κατά πόσο τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειόφοιτων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτουν με τα πραγματικά

εισοδήματα στην αγορά εργασίας. Για το σκοπό αυτό αναλύει τις απολαβές των απασχολουμένων στην αγορά εργασίας της Κύπρου, με βάση το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης, την ηλικία και την επαγγελματική κατηγορία, αξιοποιώντας την Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου. Ταυτόχρονα, γίνεται σύγκριση των τάσεων που παρατηρούνται με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας της παρούσας διδακτορικής διατριβής στο πρώτο μέρος του Κεφαλαίου.

Η άμεση σύγκριση των αναμενόμενων με τα πραγματικά εισοδήματα στα τρία χρονικά σημεία (αμέσως μετά την εργοδότηση, τέσσερα χρόνια μετά την εργοδότηση και 20 χρόνια μετά) ήταν αδύνατη λόγω της διαφορετικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε από την Έρευνα Απολαβών της Στατιστικής Υπηρεσίας η οποία διαχωρίζει τους απασχολούμενους σε ηλικίες (κάτω των 20, 20-29, 30-39, 40-49, 50-59 και 60+). Επίσης η ξεχωριστή μελέτη απασχολούμενων, αποφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί αφού η Έρευνα Απολαβών 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας τοποθετούσε όλους τους απόφοιτους ΜΕ ως μια κοινή ομάδα με απόφοιτους Λυκείων, Τεχνικών Σχολών και Μεταλυκειακής μη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μέσα από μια ανάλυση δεδομένων από τη Μελέτη Απολαβών της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου, μελετούνται οι τάσεις που παρατηρούνται όσον αφορά τις απολαβές που προσφέρονταν στην αγορά εργασίας περί τα τέλη του 2010 και κατά πόσο συμπίπτουν με τα αναμενόμενα εισοδήματα από τους τελειόφοιτους κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013, περί τα τέλη του 2012.

Απολαβές κατά ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου, οι μέσες μηνιαίες συνολικές απολαβές για τους πλήρως απασχολούμενους υπαλλήλους ανήλθαν στα 1.890 ευρώ (άνδρες 2.076 ευρώ και γυναίκες 1.672 ευρώ). Ο Πίνακας 34, παρουσιάζει τις Μέσες Μηνιαίες Απολαβές ανάλογα με το Επίπεδο Εκπαίδευσης. Αν και οι μέσες μηνιαίες απολαβές αυξάνονται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης, το οποίο βασίστηκε στο Διεθνές Σύστημα Ταξινόμησης για την Εκπαίδευση (ISCED 97), φαίνεται ότι οι μέσες απολαβές των αποφοίτων Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου δεν διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους.

Οι απολαβές των αποφοίτων των επόμενων επιπέδων εκπαίδευσης, τα οποία εμπίπτουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ακολουθούν τα ευρήματα των ερευνών διεθνώς και δείχνουν ότι η επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποδίδει αυξημένα εισοδήματα. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απολάμβαναν πολύ υψηλότερες μέσες μηνιαίες απολαβές με μέσο όρο τα 2613 ευρώ, σχεδόν διπλάσια από τις μέσες μηνιαίες απολαβές των αποφοίτων ΜΕ. Η ομάδα απασχολούμενων με Διδακτορικό

Τίτλο λάμβανε τις υψηλότερες μέσες μηνιαίες συνολικές απολαβές με μέσο όρο €4.116 (άνδρες 4.384 ευρώ και γυναίκες 3.587 ευρώ). Οι αυξημένες απολαβές ατόμων με τριτοβάθμια εκπαίδευση εξηγούν και την ιδιαίτερα υψηλή πρόθεση των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (85% περίπου), για συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλο ότι η έρευνα της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου διεξήχθη στο τέλος του 2010, είναι κατανοητό ότι οι αντιλήψεις των απλών ανθρώπων κτίζονται με βάση δεδομένα προηγούμενων χρόνων.

Πίνακας 34

Επίπεδο Εκπαίδευσης και Μέσες Μηνιαίες Απολαβές

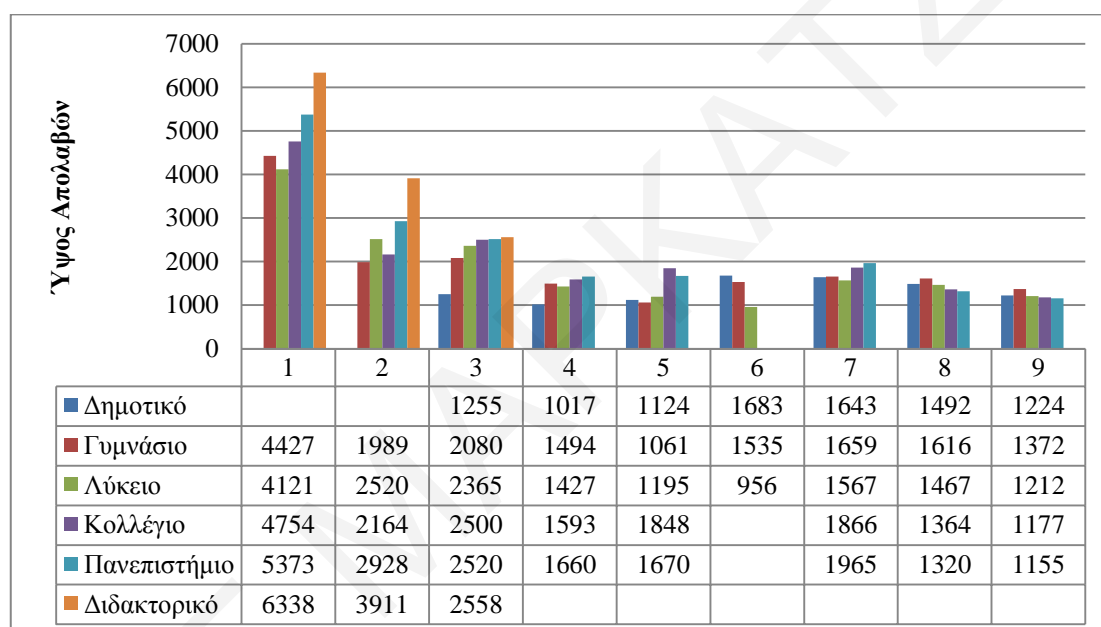
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Μηνιαίες Απολαβές			Κατανομή ανά επίπεδο (%)
	Μ.Ο	Άντρες	Γυναίκες	
Δημοτικό	1353	1491	1079	7.3
Γυμνάσιο και Σύστημα Μαθητείας	1469	1640	983	6.6
Λύκειο, Τεχνική Σχολή, Μεταλυκειακά	1485	1641	1314	50.1
Τριτοβάθμια μη Πανεπιστημιακή	2072	2429	1700	10.8
Πανεπιστημιακή	2849	3183	2525	24.4
Διδακτορικό	4116	4384	3587	0.7
<i>Μ.Ο</i>	1890	2076	1672	100

Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Με βάση το Διεθνές Σύστημα Ταξινόμησης Επαγγελμάτων ISCO-08 του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (ILO), τα επαγγέλματα στην αγορά εργασίας χωρίζονται σε εννέα διαφορετικές κατηγορίες. Με βάση την έρευνα, η κάθε επαγγελματική κατηγορία απασχολεί άτομα με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης, το ποσοστό των οποίων διαφοροποιείται ανάλογα με την επαγγελματική κατηγορία. Οι απασχολούμενοι στην κάθε επαγγελματική κατηγορία απολαμβάνουν πολύ διαφορετικές μέσες απολαβές οι οποίες φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του κάθε απασχολούμενου αλλά σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε επαγγελματική κατηγορία. Ως εκ τούτου, το ύψος των εισοδημάτων επηρεάζεται τόσο από το επίπεδο εκπαίδευσης όσο και από την επαγγελματική κατηγορία του κάθε εργαζομένου.

Όπως φαίνεται στο Σχεδιάγραμμα 3, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο ύψος των μέσων απολαβών μεταξύ εργαζομένων με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης που απασχολούνται σε διαφορετικές επαγγελματικές κατηγορίες. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι όσο αυξάνονται οι μέσες απολαβές σε μια επαγγελματική κατηγορία, τόσο αυξάνεται το χάσμα μεταξύ των μέσων απολαβών των απασχολούμενων που προέρχονται από διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, στην ίδια επαγγελματική κατηγορία.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση της επαγγελματικής κατηγορίας των Διευθυντικών Στελεχών οι μέσες απολαβές για τους απόφοιτους Γυμνασίου φτάνουν τις 4427 ευρώ, ενώ για τους κατόχους Διδακτορικού Τίτλου οι μέσες απολαβές φτάνουν τις 6338 ευρώ. Το χάσμα στο ύψος των απολαβών δηλαδή, φτάνει τα 1911 ευρώ. Στην περίπτωση της επαγγελματικής κατηγορίας των Ανειδίκευτων Εργατών η οποία προσφέρει τις χαμηλότερες μέσες απολαβές, η διαφορά μεταξύ των πιο υψηλών και των πιο χαμηλών μέσων απολαβών βρίσκεται στα 217 ευρώ ανά μήνα με τους απόφοιτους πανεπιστημίου να απολαμβάνουν τις χαμηλότερες μέσες απολαβές εντός της συγκεκριμένης ομάδας. Εκτός από την περίπτωση αυτή, υπάρχουν και άλλες μεμονωμένες περιπτώσεις όπου υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης προσφέρει ελαφρώς χαμηλότερες μέσες απολαβές.



- | | |
|--|--|
| 1 Διευθυντικά στελέχη (3.2%) | 2 Προσοντούχοι (15%) |
| 3 Τεχνικοί και Βοηθοί (13.2%) | 4 Γραφείς (17%) |
| 5 Υπάλληλοι Υπηρεσιών και Πωλήσεων (18%) | 6 Ειδικευμένοι Εργάτες Γεωργοκτηνοτροφίας (0.2%) |
| 7 Ειδικευμένοι Τεχνίτες (11.9%) | 8 Χειριστές Μηχανών (5.6%) |
| 9 Ανειδίκευτοι Εργάτες (15.9%) | |

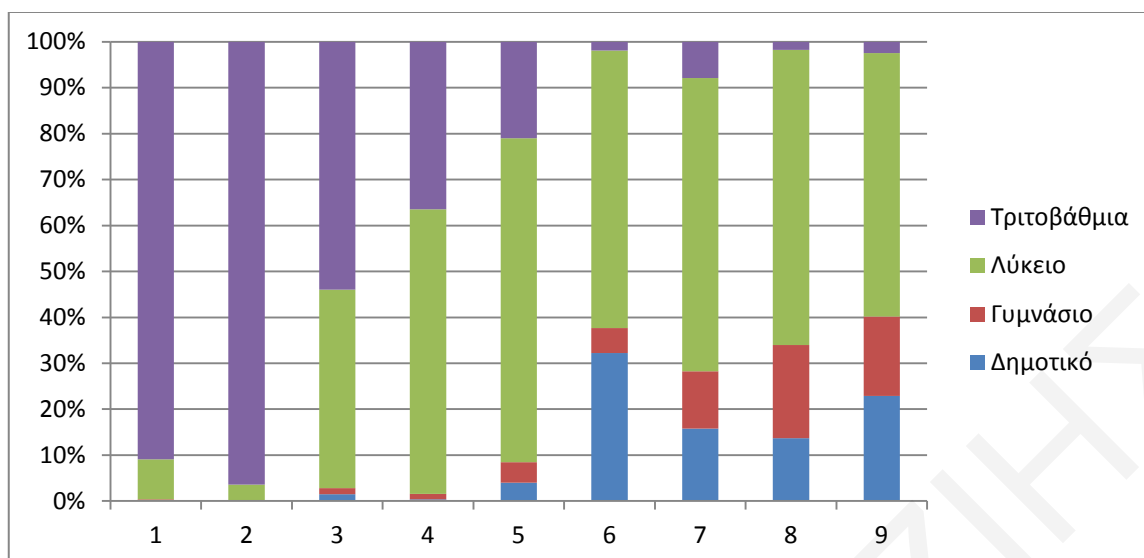
Σχεδιάγραμμα 3. Μηνιαίες απολαβές ανά επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματική κατηγορία

Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η επαγγελματική κατηγορία αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα όσον αφορά το ύψος των απολαβών. Για παράδειγμα, οι μέσες απολαβές αποφοίτων Γυμνασίου οι οποίοι εργάζονται στην επαγγελματική κατηγορία των Διευθυντικών Στελεχών, η οποία αποτελεί το 3.2% του συνολικού αριθμού απασχολούμενων και φαίνεται να αποτελεί μια ιδιαίτερα προνομακική επαγγελματική κατηγορία, είναι πολύ υψηλότερες από τις μέσες απολαβές των κατόχων Διδακτορικού

Τίτλου που βρίσκονται σε οποιαδήποτε άλλη κατηγορία. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των αποφοίτων Γυμνασίου που εργάζονται στην Επαγγελματική Κατηγορία Προσοντούχων η οποία αποτελεί το 15% του συνολικού αριθμού απασχολουμένων. Οι μέσες απολαβές αποφοίτων Γυμνασίου αυτής της επαγγελματικής κατηγορίας είναι υψηλότερες από τις μέσες απολαβές των αποφοίτων Πανεπιστημίου που εργάζονται στην επαγγελματική κατηγορία των Γραφέν ή των Υπαλλήλων Υπηρεσιών και Πωλήσεων και περίπου ίδιες με τις μέσες απολαβές των αποφοίτων Πανεπιστημίου που εργάζονται στην επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών. Θα πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψη ότι οι απόφοιτοι Γυμνασίου που απασχολούνται στην επαγγελματική κατηγορία των Διευθυντικών Στελεχών, αποτελούν μια πολύ μικρή εξαίρεση αφού το ποσοστό τους φτάνει μόλις το 0.4% του συνολικού αριθμού της συγκεκριμένης κατηγορίας ενώ οι απόφοιτοι Γυμνασίου στην Επαγγελματική Κατηγορία των Προσοντούχων φτάνουν μόλις το 0.1%. Αυτό δείχνει ότι το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα εισδοχής στις κατηγορίες επαγγελματιών οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα υψηλότερων απολαβών. Την ίδια στιγμή το ύψος των απολαβών που προσφέρει μια επαγγελματική κατηγορία διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων που απασχολούνται σε αυτή.

Το Σχεδιάγραμμα 4, παρουσιάζει όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες και το ποσοστό των απασχολουμένων από το κάθε επίπεδο εκπαίδευσης. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι δύο επαγγελματικές κατηγορίες με τις πιο υψηλές απολαβές απασχολούν άτομα με πιο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Τόσο η επαγγελματική κατηγορία των Διευθυντικών Στελεχών όσο και αυτή των Προσοντούχων και άλλων ειδικών αποτελούν τις επαγγελματικές κατηγορίες που απασχολούν στην πλειοψηφία τους αποφοίτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ταυτόχρονα προσφέρουν πολύ υψηλότερες απολαβές, από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία υποστηρίζει ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνει τα εισοδήματα, αφού προσφέρει τη δυνατότητα εισδοχής σε επαγγελματικές κατηγορίες οι οποίες οδηγούν σε πιο υψηλά εισοδήματα και ταυτόχρονα προσφέρει την ευκαιρία στο άτομο να ανταγωνιστεί για υψηλότερα εισοδήματα εντός των προνομιακών, όσον αφορά τα εισοδήματα, επαγγελματικών κατηγοριών.



Σχεδιάγραμμα 4. Επαγγελματικές κατηγορίες και ποσοστό από το κάθε επίπεδο εκπαίδευσης
 Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Μέσες μηνιαίες απολαβές κατά ηλικιακή ομάδα. Η ηλικιακή ομάδα αποτελεί άλλο ένα παράγοντα που επηρεάζει το ύψος των μηνιαίων απολαβών. Η ηλικιακή ομάδα με τις υψηλότερες μέσες μηνιαίες συνολικές απολαβές ήταν αυτή που περιλάμβανε άτομα ηλικίας 50-59 χρόνων, με μέσο όρο €2.326 (άνδρες €2.603 και γυναίκες €1.956). Η ομάδα υπαλλήλων κάτω των 20 χρόνων, έλαβε τις χαμηλότερες μέσες μηνιαίες συνολικές απολαβές, με μέσο όρο €895 (άνδρες €963 και γυναίκες €813). Ο Πίνακας 35, δείχνει τις μέσες μηνιαίες συνολικές απολαβές κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο, όπου φαίνεται η διαφορά στο ύψος των απολαβών μεταξύ αντρών και γυναικών η οποία μεγαλώνει όσο η ηλικία αυξάνεται. Φαίνεται επίσης η ανοδική πορεία που ακολουθούν οι απολαβές με την αύξηση της ηλικίας αλλά και η σημαντική μείωση τους μετά την ηλικία των 60.

Πίνακας 35

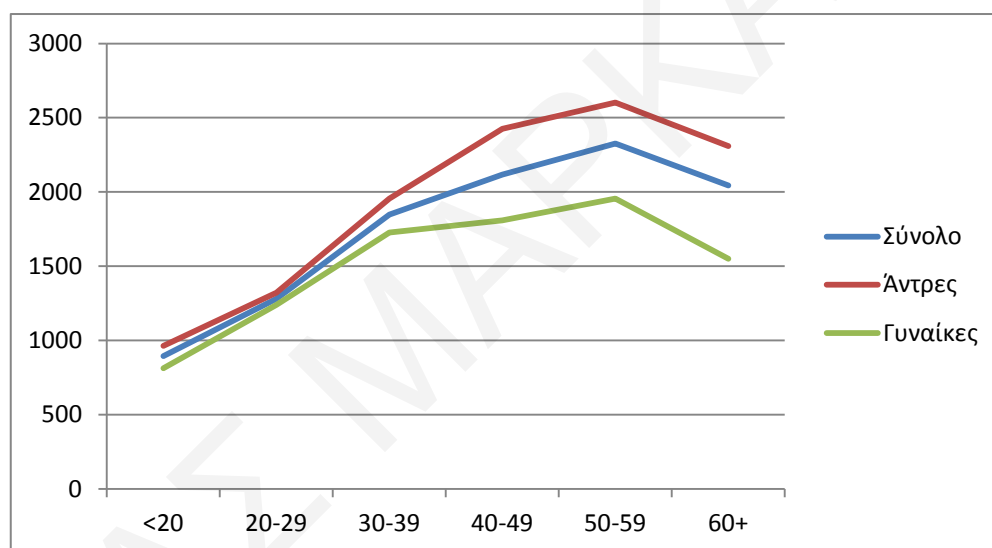
Μέσες Μηνιαίες Συνολικές Απολαβές κατά Ηλικιακή Ομάδα και Φύλο

Ηλικία	Μέσες Μηνιαίες Συνολικές Απολαβές (€)		
	Σύνολο	Άντρες	Γυναίκες
<20	895	963	813
20-29	1280	1322	1240
30-39	1848	1956	1727
40-49	2118	2425	1808
50-59	2326	2603	1956
60+	2043	2310	1549
<i>M.O</i>	1890	2076	1672

Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Η τάση που παρατηρείται στο προφίλ απολαβών που παρουσιάζεται στο Σχεδιάγραμμα 5, επιβεβαιώνει τον Becker, (1993) ότι συνήθως τα εισοδήματα είναι χαμηλά μέχρι το 21^ο έτος ηλικίας ενώ στη συνέχεια μεταξύ 25^{ου} και 26^{ου} έτους αυξάνονται με υψηλό ρυθμό και στη συνέχεια σταθεροποιούνται. Μετά αρχίζουν να αυξάνονται πιο αργά μέχρι την ηλικία των 45 - 54 όπου τα εισοδήματα σταθεροποιούνται, μέχρι τα 60 - 65 όπου λόγω της συνταξιοδότησης αρχίζουν να μειώνονται.

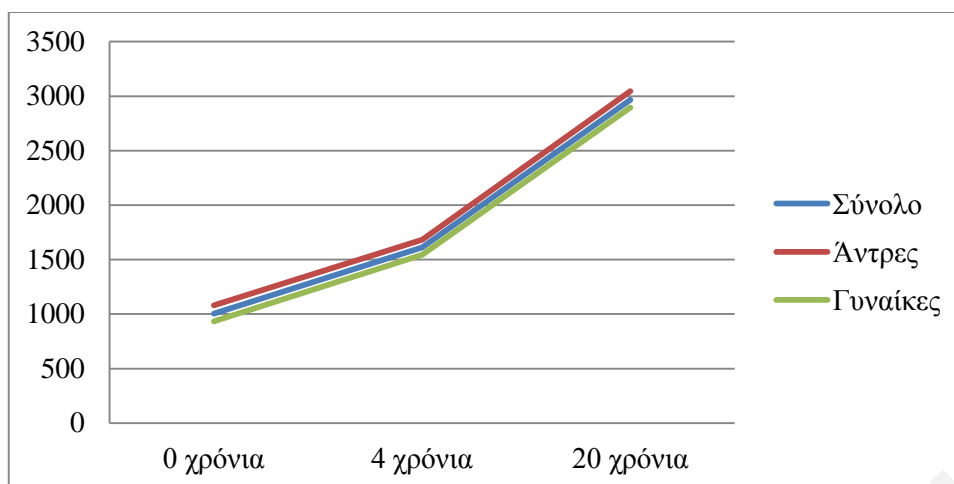
Παρόμοια τάση παρουσιάζουν και τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειοφοίτων που έλαβαν μέρος στην ποσοτική έρευνα της παρούσας διδακτορικής διατριβής αφού υπήρξε ξεκάθαρη ανοδική πορεία των αναμενόμενων απολαβών μεταξύ των τριών χρονικών σημείων που δηλώθηκαν. Παρατηρούνται επίσης υψηλότερα αναμενόμενα εισοδήματα από τους μαθητές σε σχέση με τις μαθήτριες, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην αγορά εργασίας, αλλά με τη διαφορά στις απολαβές να παραμένει σε παρόμοια επίπεδα κατά τα τρία χρονικά σημεία.



Σχεδιάγραμμα 5. Προφίλ μέσων απολαβών κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο

Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Επιπρόσθετα παρατηρείται, ότι τα αναμενόμενα εισοδήματα αρχίζουν περίπου από το ίδιο επίπεδο με τα πραγματικά, εάν ληφθεί υπόψη ότι το προφίλ των πραγματικών απολαβών στο Σχεδιάγραμμα 6 αρχίζει πριν από την ηλικία των 20 χρόνων.



Σχεδιάγραμμα 6. Προφίλ αναμενόμενων απολαβών κατά χρονικό σημείο και φύλο

Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Ο Πίνακας 36 παρουσιάζει τη σύσταση, ως προς το ποσοστό ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, σε πέντε από τις εννιά επαγγελματικές κατηγορίες που καλύπτει το Διεθνές Σύστημα Ταξινόμησης Επαγγελματών ISCO-08 του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (ILO).

Η επιλογή έγινε με βάση το ποσοστό απασχολούμενων που έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κάθε μια από τις κατηγορίες. Από τους απασχολούμενους στην επαγγελματική κατηγορία των Προσοντούχων το 96,5% έχει ολοκληρώσει πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ακολουθούν οι Τεχνικοί και Βοηθοί με 54%, οι Γραφείς με 36,5%, οι Υπάλληλοι Υπηρεσιών και Πωλήσεων με 21% ενώ η επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών διαθέτει το χαμηλότερο ποσοστό το οποίο φτάνει το 7,9%.

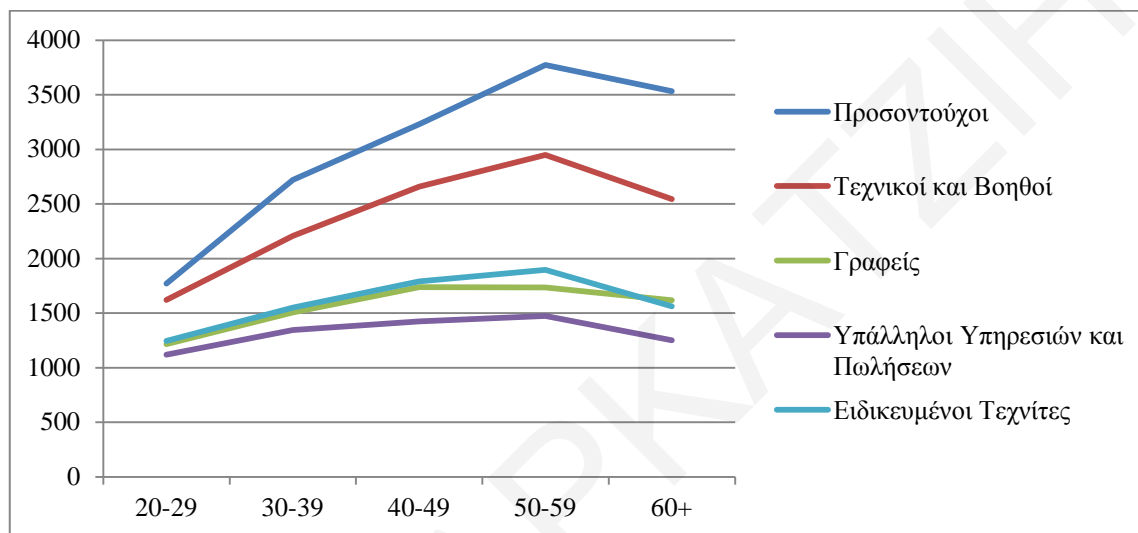
Πίνακας 36

Σύσταση επαγγελματικών κατηγοριών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης

Επαγγελματικές Κατηγορίες	Ποσοστό Απασχολούμενων (%)		
	Τριτοβάθμια	Λυκειακή	Γυμνασιακή και Δημοτική
Προσοντούχοι	96.5	3.5	0.1
Τεχνικοί και Βοηθοί	54.0	43.3	2.8
Γραφείς	36.5	61.9	1.6
Υπάλληλοι Υπηρεσιών και Πωλήσεων	21.0	70.5	8.5
Ειδικευμένοι Τεχνίτες	7.9	63.8	28.2

Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Το Σχεδιάγραμμα 7 παρουσιάζει το προφίλ απολαβών κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής των απασχολουμένων στις επιλεγμένες επαγγελματικές κατηγορίες. Λαμβάνοντας υπόψη τον Πίνακα 36, φαίνεται ότι όσο το ποσοστό απασχολουμένων με τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται στην κάθε επαγγελματική κατηγορία, τόσο αυξάνεται και το ύψος των απολαβών, με εξαίρεση την επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών. Στην περίπτωση αυτή οι μέσες απολαβές ξεπερνούν τόσο την κατηγορία των Γραφείων όσο και την κατηγορία των Υπαλλήλων Υπηρεσιών και Πωλήσεων.



Σχεδιάγραμμα 7. Προφίλ απολαβών κύκλου ζωής διαφορετικών επαγγελματικών κατηγοριών

Πηγή: Έρευνα Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου

Πάντως, το γεγονός ότι οι απολαβές αυξάνονται ανάλογα με το ποσοστό απασχολουμένων με τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις τέσσερις από τις πέντε επαγγελματικές κατηγορίες, αποτελεί ένδειξη ότι άτομα με τριτοβάθμια εκπαίδευση απολαμβάνουν υψηλότερες απολαβές. Εξαίρεση αποτελεί η επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών η οποία παρόλο ότι απασχολεί πολύ χαμηλότερο ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό αποφοίτων Γυμνασίου και Δημοτικής Εκπαίδευσης, εξασφαλίζει υψηλότερες απολαβές από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες. Το γεγονός αυτό ενισχύει την αντίληψη που παρατηρείται, ειδικά μεταξύ των τελειοφοίτων της ΜΤΕΕ, ότι μέσα από τη ΜΤΕΕ χωρίς σπουδές, μπορούν να εξασφαλιστούν υψηλότερες απολαβές από ότι εάν κάποιος επιλέξει την ΜΓΕ χωρίς σπουδές. Παράλληλα, η επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών παρόλο ότι αποτελεί μια κατηγορία η οποία απαιτεί περισσότερο εξειδικευμένες χειρωνακτικές δεξιότητες και λιγότερες ακαδημαϊκές γνώσεις, εντούτοις προσφέρει σχεδόν 20% υψηλότερες μέσες απολαβές σε αποφοίτους Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής

εκπαίδευσης και περίπου 25% υψηλότερες απολαβές σε απόφοιτους Πανεπιστημιακού Επιπέδου, σε σχέση με τις μέσες απολαβές των αποφοίτων ΜΕ.

Αξιολόγηση ΜΤΕΕ

Εισαγωγή. Μέσα από την προσέγγιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο η οποία αυξάνει τη μελλοντική παραγωγικότητα του ατόμου στο χώρο εργασίας. Όταν η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως σε κάθε επένδυση, υπάρχει και στην περίπτωση αυτή κόστος και όφελος. Οι δαπάνες που γίνονται στην εκπαίδευση, θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ως επενδυτικές, διότι αναμένεται ότι θα αποφέρουν πρόσθετες αποδόσεις με την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και γενικότερα της οικονομίας. Εκτός από τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης τα οποία διαφοροποιούν την παραγωγική ικανότητα του ατόμου, η εκπαίδευση προσφέρεται σε διαφορετικές μορφές όπου παρέχονται διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα κάτω από διαφορετική φιλοσοφία και διαφορετικές προσεγγίσεις.

Τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί στα πλαίσια της έρευνας έχουν κωδικοποιηθεί με βάση τον κύριο στόχο της. Δηλαδή, την αξιολόγηση της ΜΤΕΕ της Κύπρου ως προς το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων, την οικονομική της απόδοση, την προσφορά και το ρόλο της στην οικονομία της Κύπρου. Έγινε προσπάθεια, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, να δοθούν απαντήσεις που να εξηγούν και να ενδυναμώνουν τα βασικά ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που έχουν άμεση σχέση με τη ΜΤΕΕ. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

- Εξηγείται η εμπιστοσύνη που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των μαθητών της ΜΤΕΕ για τα μελλοντικά εισοδήματά τους χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- Εξηγείται ή ενδυναμώνεται το γεγονός ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ φάνηκε να μην επηρεάζει την απόφασή τους για τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- Εξηγούνται οι διαφορές στα ποσοστά που αφορούν τα χαρακτηριστικά (κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ακαδημαϊκή ικανότητα, περιοχή διαμονής, φύλο) του πληθυσμού των μαθητών/τριών ΜΤΕΕ;
- Εξηγείται ή ενδυναμώνεται το ποσοστό του 50% πρόθεσης για ένταξη στην αγορά εργασία και 50% πρόθεσης για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση του συνολικού αριθμού τελειοφοίτων ΜΤΕΕ;

Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με βάση την τελική κωδικοποίηση των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας.

Ο Ρόλος της ΜΤΕΕ

Οι συμμετέχοντες από το χώρο της εργασίας φάνηκε να εστιάζονται σε θέματα προετοιμασίας των μαθητών και μαθητριών για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, δίδοντας έμφαση στη δυνατότητα των αποφοίτων να εξασφαλίσουν εργασία με βάση τα εφόδια που λαμβάνουν από τη φοίτησή τους στις Τεχνικές Σχολές. Οι διευθυντές των Τεχνικών Σχολών που συμμετείχαν στην έρευνα παρόλο ότι αναφέρθηκαν στις εξειδικευμένες γνώσεις που προσφέρει η ΜΤΕΕ και τη χρησιμότητά τους για εξεύρεση πρώτης εργασίας, εν τούτοις πρόσθεσαν μια επιπρόσθετη διάσταση. Αυτή των οριζόντιων δεξιοτήτων οι οποίες μαζί με τις εξειδικευμένες γνώσεις προσθέτουν αξία στο σύνολο των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των αποφοίτων.

Ο ρόλος της ΜΤΕΕ αναλύεται σε τρία διαφορετικά θέματα: τη σύγκριση της ΜΤΕΕ με τη ΜΓΕ, τον πρόσθετο ρόλο (σε σχέση με τη ΜΓΕ) της ΜΤΕΕ σε περιόδους κρίσης και την παιδαγωγική διάσταση της ΜΤΕΕ.

Σύγκριση με τη ΜΓΕ. Έχει καταγραφεί, κυρίως από τους συμμετέχοντες που προέρχονται από το χώρο της εργασίας, η άποψη ότι η ΜΤΕΕ καλείται να επιτελέσει ένα πολυδιάστατο έργο προσφέροντας όχι μόνο ανθρωπιστική παιδεία και θεωρητικές γνώσεις αλλά και τεχνική και τεχνολογική παιδεία με εξειδικευμένες γνώσεις που σχετίζονται με την αγορά εργασίας. Αυτό προσδίδει στη ΜΤΕΕ ένα διαφορετικό ρόλο από αυτό που καλείται να διαδραματίσει η ΜΓΕ η οποία στοχεύει μόνο στην προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών σε θεωρητικά θέματα με στόχο συνήθως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, παραμελώντας τις απαραίτητες πρακτικές δεξιότητες για εργοδότηση χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε μια τοποθέτηση υπογραμμίζεται ότι:

Στη μια περίπτωση (ΜΓΕ) προσφέρονται μεν, περισσότερες θεωρητικές γνώσεις, στην άλλη όμως περίπτωση (ΜΤΕΕ) προσφέρονται περισσότερες δεξιότητες οι οποίες καταλήγουν σε ένα ισοδύναμο σύνολο. (Ε2 – Εργασία)

Γίνεται επίσης αναφορά στην προσφορά της ΜΤΕΕ που σχετίζεται με την προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών σε θέματα της αγοράς εργασίας και σε θέματα δεξιοτήτων οι οποίες πρέπει να αποκτούνται σε νεαρή ηλικία έτσι ώστε να αναπτύσσονται και να τελειοποιούνται αργότερα κατά την εργασιακή ζωή. Ένας εκ των συμμετεχόντων ανέλυσε το ρόλο αυτό ως εξής:

Ένας πολυδιάστατος τριπλός ρόλος, δηλαδή, εφόσον είναι η επιλογή των μαθητών σε εκείνη τη σημαντική ηλικία πρέπει να τους δώσει και τη γενική παιδεία που χρειάζονται για να είναι σωστοί πολίτες και την τεχνική τεχνολογική παιδεία που χρειάζεται ένας σύγχρονος πολίτης για όσα θα αντιμετωπίσει στο μέλλον, τουλάχιστο τις βάσεις, που να του δίνουν και κάποια ευελιξία στην εργασία του και

τρίτον την ειδική τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση που θέλει για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. (E1 – Εργασία)

Ρόλος σε περιόδους κρίσης. Ο ρόλος της MTEE σε περιόδους κρίσης διαχωρίστηκε σε δύο διαφορετικές πτυχές. Η μια πτυχή επικεντρώνεται στο ρόλο κατά την τρέχουσα περίοδο της οικονομικής κρίσης όπου μέσα από τη MTEE δίδεται μια αυξημένη δυνατότητα απασχόλησης. Η πρόσθετη δυνατότητα απασχόλησης ανθρώπων και ιδιαίτερα νέων ανθρώπων σε περιόδους κρίσης αποτελεί πολύ θετική εξέλιξη με πολλαπλά οφέλη, πέρα από τα οικονομικά. Μια πρόσθετη θέση εργασίας δημιουργεί πολλαπλασιαστικά οικονομικά οφέλη αλλά και ψυχολογικά οφέλη. Μια πρόσθετη θέση εργασίας στη βιομηχανία δημιουργεί πρόσθετες θέσεις εργασίας τόσο στη βιομηχανία όσο και σε άλλους τομείς της οικονομίας. Επίσης σύμφωνα με ένα συμμετέχοντα:

Ο μόνος σίγουρος και ασφαλής τρόπος να βγούμε από την κρίση είναι να βελτιώσουμε πρώτον τις επιχειρήσεις μας και δεύτερον το ανθρώπινο δυναμικό τους. Μόνο με τη βελτίωση της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων και τη βελτίωση της παραγωγικότητας του ανθρώπινου δυναμικού μπορούμε να δημιουργήσουμε πλούτο. (E2 – εργασία)

Η άλλη πτυχή του ρόλου της MTEE σε περιόδους οικονομικής κρίσης επικεντρώθηκε στην προετοιμασία για ομαλή μετάβαση εκτός οικονομικής κρίσης. Πρέπει δηλαδή η περίοδος της κρίσης να αξιοποιηθεί για την κατάλληλη προετοιμασία των ανθρώπων σε συγκεκριμένους τομείς έτσι ώστε η έξοδος από την οικονομική κρίση να επισπευθεί και να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση σε όσο το δυνατό πιο σύντομο χρονικό διάστημα. Στην περίπτωση της Κύπρου, τομείς όπως αυτοί των υδρογονανθράκων και άλλοι συναφείς τομείς, ο εμπλουτισμός του τομέα του τουρισμού αλλά και τομείς που συνδέονται με τα γαλάζια και πράσινα επαγγέλματα θα πρέπει να μελετηθούν σωστά έτσι ώστε να αποτελέσουν παράγοντες μελλοντικής ανάπτυξης για την οικονομία. Η MTEE και τα Μεταλκειακά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης αλλά και όλο το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καλούνται να αποτελέσουν τον κύριο συντελεστή στην προσπάθεια αυτή.

Παιδαγωγική διάσταση. Οι συμμετέχοντες από το χώρο της εκπαίδευσης αναφέρθηκαν εκτεταμένα στην προσφορά, από μέρους της MTEE, σε οριζόντιες δεξιότητες οι οποίες προσδίδουν ευελιξία στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές. Δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στη δυνατότητα της MTEE να προσφέρει μετατρέψιμες επαγγελματικές γνώσεις οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα εργοδότησης σε πολλά

παραπλήσια ή ακόμα και τελείως διαφορετικά επαγγέλματα. Ένας εκ των διευθυντών ανέφερε επίσης τη διάσταση της δια βίου εκπαίδευσης:

Οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούνται πρέπει να συνδυαστούν με τη δια βίου μάθηση έτσι ώστε ο νέος να μπορεί να μπει σε ένα επάγγελμα αλλά να μπορεί επίσης εύκολα να εκπαιδευτεί και να μετεκπαιδευτεί σε ένα νέο επάγγελμα. Για παράδειγμα αυτή τη στιγμή γίνεται πολύς θόρυβος σε σχέση με το φυσικό αέριο. Τα θέματα φυσικού αερίου αποτελούν μέρος της μηχανολογίας, εάν ο νέος διαθέτει στέρεες βάσεις στις συγκολλήσεις, την ελασματοουργία, τα υδραυλικά κτλ., μπορεί μέσα από ένα μικρής ή μεσαίας διάρκειας πρόγραμμα να εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο τομέα. (Δ3 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Ποιότητα Εκπαιδευτικών και Υποδομής και Σχέση Κόστους - Οφέλους

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού και η υλικοτεχνική υποδομή, σύμφωνα με τους διευθυντές των Τεχνικών Σχολών, αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η μεν ποιότητα του εκπαιδευτικού απαιτεί ένα αριθμό χαρακτηριστικών και ταλέντων τα οποία κάνουν τον εκπαιδευτικό πιο αποτελεσματικό ενώ η υλικοτεχνική υποδομή αρχίζει από την κτηριολογική υποδομή και καταλήγει στον εξοπλισμό και το πιο μικρό εποπτικό μέσο που θα κάνει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης πιο αποτελεσματική. Οι συμμετέχοντες από το χώρο εργασίας πάντως σχολίασαν θέματα διοίκησης του διδακτικού προσωπικού με εστίαση στην αξιολόγηση και την μονιμότητα που υπάρχει στην δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου και άσκησαν κριτική στην έλλειψη συνεισφοράς των εργοδοτών στην αναβάθμιση, κυρίως του εξοπλισμού των Τεχνικών Σχολών.

Παρόλο ότι η σχέση κόστους και οφέλους της ΜΤΕΕ δεν εξαρτάται μόνο από την ποιότητα των εκπαιδευτικών και την υλικοτεχνική υποδομή, εν τούτοις οι δύο αυτοί παράγοντες επηρεάζουν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σε μεγάλο βαθμό, την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος το οποίο θα καθορίσει το όφελος από τη φοίτηση στη ΜΤΕΕ. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι ίδιοι παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα το κόστος της ΜΤΕΕ. Ως εκ τούτου, τα τρία θέματα (ποιότητα εκπαιδευτικών και υλικοτεχνικής υποδομής και σχέση κόστους οφέλους) κωδικοποιήθηκαν ως ένα ενιαίο θέμα.

Διδακτικό προσωπικό. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες διαχώρισαν μεταξύ του επιπέδου των γνώσεων και ικανοτήτων που αφορά την ειδικότητα του εκπαιδευτικού και του επιπέδου όσον αφορά την ικανότητα μετάδοσης της γνώσης προς τους μαθητές και τις μαθήτριες. Παράλληλα, έγινε αναφορά στο υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών γνώσεων και

εμπειριών όσον αφορά την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Ειδικά για τους εκπαιδευτές ΜΤΕΕ, έγινε ειδική αναφορά, κυρίως από τους διευθυντές Τεχνικών Σχολών, σε σχέση με τις εμπειρίες που ο κάθε νεοδιόριστος εκπαιδευτής μεταφέρει στο σχολείο. Ένας από τους λειτουργούς της διεύθυνσης ΜΤΕΕ σχολίασε ότι:

Γενικά η τεχνική κατάρτιση των εκπαιδευτών είναι πολύ καλή γιατί εκτός από το ακαδημαϊκό υπόβαθρο που έχουν, οι περισσότεροι προέρχονται από τη βιομηχανία. (Δ1 – λειτουργός ΔΜΤΕΕ)

Παρόλα αυτά, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη δημιουργίας μηχανισμών συνεχούς επιμόρφωσης στο χώρο εργασίας έτσι που οι υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες να συντηρούνται και να αναβαθμίζονται συστηματικά.

Όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα και την ικανότητα μετάδοσης της γνώσης, οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων δεν ήταν το ίδιο θετικές με τις τοποθετήσεις που αφορούσαν το επίπεδο στην ειδικότητα. Έγινε αναφορά, κυρίως από τους συμμετέχοντες από το χώρο της εκπαίδευσης, για αδυναμίες οι οποίες δεν καλύπτονται ούτε με το πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης και τέθηκε επιτακτικά η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα παιδαγωγικά, ακόμα και σε χρόνο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ένας εκ των συμμετεχόντων από το χώρο εργασίας υποστήριξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί υποχρέωση του κάθε εργαζόμενου. Ένας εκ των διευθυντών Τεχνικής Σχολής που συμμετείχαν στην έρευνα, αντικρίζοντας το θέμα με τη δική του οπτική γωνία σχολίασε το επίπεδο των καθηγητών ΜΓΕ στις Τεχνικές Σχολές ως εξής:

Σύμφωνα με τους ισχύοντες κανονισμούς, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το σχολείο που πρόκειται να υπηρετήσουν αντί το σχολείο να επιλέγει τους εκπαιδευτικούς του. Αυτό δημιουργεί σημαντικές ανισότητες αφού Τεχνικές Σχολές και Λύκεια με «καλό όνομα» προσελκύουν έμπειρους και ικανούς εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με άλλα σχολεία που αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας ή άλλες δυσκολίες. (Δ1 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Ένας από τους συμμετέχοντες ο οποίος προέρχεται από το χώρο της εργασίας, αναφέρθηκε στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών σχολιάζοντας αρνητικά το γεγονός της μονιμότητας και της έλλειψης κινήτρων έτσι ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε υψηλά επίπεδα. Είπε χαρακτηριστικά:

Η απόλυτη μονιμότητα που ισχύει στα δημόσια σχολεία δε βοηθά στην πραγματική υποκίνηση του εκπαιδευτικού να αποδώσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. (Ε2 – Εργασία)

Υλικοτεχνική υποδομή. Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή αντικρίστηκε ως ένα ενιαίο σύνολο που περιελάμβανε τόσο τις κτιριολογικές εγκαταστάσεις όσο και τον εξοπλισμό που αφορούσε μηχανές, εποπτικά μέσα και νέα τεχνολογία. Οι Διευθυντές Τεχνικών Σχολών στην ολότητά τους υποστήριξαν ότι η υλικοτεχνική υποδομή των Τεχνικών Σχολών βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο ενώ ένας από τους λειτουργούς της διεύθυνσης ΜΤΕΕ ανέφερε:

Η υλικοτεχνική υποδομή των τεχνικών σχολών είναι αξιοζήλευτη και μερικές φορές καλύτερη ακόμα και από σύγχρονες μονάδες στη βιομηχανία. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται είναι η αξιοποίησή της. (Λ1 – λειτουργός ΔΜΤΕΕ)

Οι περισσότεροι από του διευθυντές Τεχνικών Σχολών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεώρησαν ότι η υποδομή έφτασε στα υψηλά επίπεδα που βρίσκεται σήμερα κατά τη διάρκεια των τελευταίων 15 χρόνων. Παρόλα αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη για συνεχή εκσυγχρονισμό της υλικοτεχνικής υποδομής έτσι ώστε να επιτρέπει, την όσο το δυνατό καλύτερη προσφορά γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ένας από τους συμμετέχοντες από το χώρο της εργασίας λαμβάνοντας υπόψη την αύξηση του κόστους της ΜΤΕΕ λόγω του υψηλού κόστους αγοράς και συντήρησης του εξοπλισμού των Τεχνικών Σχολών εξέφρασε την άποψη ότι:

Δε χρειάζεται κάθε γειτονιά να διαθέτει τη δική της υποδομή αλλά εκεί και όπου υπάρχει πρέπει να είναι αξιόλογη, δεν πρέπει να γίνονται συμβιβασμοί στο επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής και θα πρέπει να υπάρχουν λίγες, αλλά υπερσύγχρονες Τεχνικές Σχολές οι οποίες θα πρέπει να αποτελούν παράδειγμα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (Ε1 – εργασία)

Σχέση κόστους – οφέλους. Το θέμα κόστους και οφέλους φάνηκε να ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες οι οποίοι σύμφωνα με τις απαντήσεις τους συμφωνούν ότι, παρόλο που το κόστος της ΜΤΕΕ είναι πιο υψηλό από το κόστος της ΜΓΕ λόγω του αυξημένου κόστους των εκπαιδευτικών και της υλικοτεχνικής υποδομής, η απόδοση της ΜΤΕΕ είναι πολύ μεγαλύτερη. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η χαμηλή αναλογία μαθητών και καθηγητών και η ανάγκη για συνεχή εξασφάλιση νέας σύγχρονης υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και η συντήρησή της ανεβάζει το κόστος, σε κάποιο βαθμό. Έχουν εκφραστεί διαφορετικές απόψεις σε σχέση με το ύψος της διαφοράς μεταξύ του κόστους της ΜΓΕ και της ΜΤΕΕ αφού κάποιοι από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι η διαφορά δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη ενώ θα μπορούσε μέσα από

μελετημένες πολιτικές το κόστος να μειωθεί σε σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι:

Εκτός και εάν είμαστε υπερβολικά σπάταλοι και υπερβολικά αλόγιστοι στις δαπάνες για την υλοποίηση των προγραμμάτων και την ετοιμασία της υποδομής, πιστεύω ότι η σχέση κόστους και οφέλους θα είναι θετική. (E1 – εργασία)

Όσον αφορά τη δυνατότητα μέτρησης της απόδοσης της MTEE και το όφελος που προκύπτει σε σχέση με το όφελος της ΜΓΕ, εκφράστηκαν διάφορες απόψεις. Κάποιοι παραδέχθηκαν τη δυσκολία μέτρησης του οφέλους σε σχέση με τη μέτρηση του κόστους, λόγω έλλειψης κατάλληλων στατιστικών στοιχείων στην Κύπρο. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δυσκολία μέτρησης των κοινωνικών οφελών από τη MTEE. Ένας από τους διευθυντές Τεχνικών Σχολών, μέσα από διάφορα παραδείγματα, εξέφρασε την άποψη ότι το όφελος από τη MTEE είναι πολύ μεγαλύτερο από το όφελος από τη ΜΓΕ ιδιαίτερα για την οικονομία της Κύπρου. Άλλος από τους συμμετέχοντες ο οποίος προέρχεται από το χώρο της εργασίας χαρακτήρισε την αξία που παράγεται μέσα από την MTEE ως ανεκτίμητη και συνέχισε λέγοντας ότι:

Περνώντας τους νέους από μια σωστή τεχνική/τεχνολογική εκπαίδευση προετοιμάζεις τον κόσμο του αύριο, ο οποίος θα έχει προσλαμβάνουσες παραστάσεις για να είναι σωστός πολίτης με προσαρμοστικότητα και ευελιξία για να λειτουργήσει στην αυριανή κοινωνία. (E1 – εργασία)

Ο άλλος συμμετέχοντας από το χώρο εργασίας προχώρησε σε συγκρίσεις μεταξύ χωρών με ανεπτυγμένο σύστημα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με χώρες που δεν διαθέτουν τέτοιο σύστημα και κατέληξε:

Είναι ξεκάθαρο ότι η MTEE αποτελεί επένδυση για το ίδιο το κράτος, είναι μια επένδυση η οποία χωρίς αμφιβολία, εφόσον γίνεται σωστά θα αποδώσει στο χρόνο. Τρανό παράδειγμα είναι οι χώρες οι οποίες επενδύουν στην τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση, για παράδειγμα χώρες όπως η Γερμανία με το «dual system», η Ελβετία με ένα παρόμοιο «καλοκουρδισμένο» σύστημα, η Αυστρία, η Ολλανδία, η Δανία, όλες αυτές οι χώρες που επενδύουν στα τεχνικά επαγγέλματα βρίσκονται τη στιγμή αυτή εκτός οικονομικής κρίσης με πολύ καλές προοπτικές ανάπτυξης σε σύγκριση με άλλες χώρες οι οποίες έχουν αγνοήσει τα τεχνικά επαγγέλματα. (E2 – εργασία)

Τέλος, ένας από τους λειτουργούς της διεύθυνσης MTEE έκανε αναφορά στη δυνατότητα της MTEE να «κρατήσει» τους μαθητές/τριες στο σχολείο με όλα τα οφέλη που προκύπτουν τόσο για την κοινωνία όσο και για το κάθε άτομο ξεχωριστά και συνέχισε:

Ένας απόφοιτος ΜΤΕΕ που θα εξασφαλίσει εργασία, κάτι που επιτυγχάνουν οι περισσότεροι μας απόφοιτοι, βοηθά στη μείωση του ποσοστού ανεργίας και προ πάντων του ποσοστού ανεργίας των νέων. Να μη ξεχνούμε ότι η αργία είναι η μήτηρ πάσης κακίας. (Λ1 – λειτουργός ΜΤΕΕ)

Ο ίδιος λειτουργός συνεχίζει εξηγώντας τις αρνητικές επιπτώσεις διάφορων κοινωνικών προβλημάτων όπως ναρκωτικά, αλκοολισμός, κλοπές και άλλα και επεκτείνει τις επιπτώσεις των προβλημάτων αυτών στην οικονομική τους διάσταση, πέρα από την κοινωνική.

Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας

Ένα από τα πλεονεκτήματα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι η ευκολότερη μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας. Για να γίνει όμως η εύκολη μετάβαση πράξη, θα πρέπει τα προγράμματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης να έχουν άμεση σύνδεση και στενή συνεργασία με τη βιομηχανία και την αγορά εργασίας. Με τον τρόπο αυτό οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι απόφοιτοι για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας θα αποκτούνται μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης όταν είναι ακόμα στο σχολείο. Στον τομέα αυτό μπορεί να συνεισφέρει η πρακτική εξάσκηση στη βιομηχανία.

Προγράμματα σπουδών - Αναλυτικά προγράμματα. Η σύνδεση προγραμμάτων σπουδών και αγοράς εργασίας θεωρήθηκε ως σημαντικός παράγοντας από όλους τους ερωτηθέντες. Παρατηρήθηκε όμως, μια διαφοροποίηση στο βαθμό σημαντικότητας που προσδόθηκε από τους ερωτηθέντες που προέρχονται από το χώρο της εργασίας σε σχέση με τους ερωτηθέντες που προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες από το χώρο της εργασίας επικεντρώθηκαν στη σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών με τα επαγγέλματα στην αγορά εργασίας. Έγινε μάλιστα διαχωρισμός σε υφιστάμενα και μελλοντικά επαγγέλματα. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι οποίοι προέρχονται από το χώρο της εργασίας, οι μαθητές και μαθήτριες της ΜΤΕΕ πρέπει να προετοιμάζονται σε επαγγέλματα με ζήτηση στη σημερινή αγορά εργασίας αλλά και σε επαγγέλματα που θα υπάρξουν στην αγορά εργασίας, στο μέλλον. Έγινε ειδική αναφορά για την ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών και μαθητριών σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με τους υδρογονάνθρακες αλλά τονίστηκε επίσης η ανάγκη για διεύρυνση του φάσματος των προγραμμάτων σπουδών της ΜΤΕΕ έτσι ώστε να περιληφθούν ειδικότητες που θα καλύπτουν επαγγέλματα από τις υπηρεσίες και το εμπόριο. Από πλευράς των διευθυντών των τεχνικών σχολών τονίστηκε με έμφαση ότι:

Οι απόφοιτοι των τεχνικών σχολών έχουν όλες τις δυνατότητες για να εργοδοτηθούν με πολύ καλούς όρους στην αγορά εργασίας καθώς επίσης και να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Δ1 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Όσον αφορά τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύσσονται σήμερα στις Τεχνικές Σχολές και τις πραγματικές ανάγκες της βιομηχανίας, οι ερωτηθέντες από το χώρο της εργασίας, τόνισαν ότι η υφιστάμενη κατάσταση βρίσκεται σε αξιόλογα επίπεδα αλλά υπάρχουν ακόμα σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Έγινε επίσης αναφορά για έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εργοδότες οι οποίοι, σύμφωνα με ένα εκ των ερωτηθέντων θα έπρεπε να ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε θέματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και θα έπρεπε να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης της ΜΤΕΕ. Συγκεκριμένα ένας εκ των συμμετεχόντων από το χώρο εργασίας τόνισε:

Θεωρώ ότι υστερούμε σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με την ΕΕ όσον αφορά την εμπλοκή των εργοδοτών στον καθορισμό των αναγκών της αγοράς. Θα πρέπει (οι εργοδότες) να μελετήσουν σε βάθος τις πραγματικές ανάγκες τους και να καταλήξουν οι ίδιοι στο τι ακριβώς χρειάζεται για να διοχετευτεί στην αγορά εργασίας από απόψεως δεξιοτήτων. (Ε2 – Εργασία)

Εντοπίστηκε επίσης η ανάγκη για συνεργασίες με πρωτοποριακές εταιρείες στην Κύπρο αλλά και το εξωτερικό που επικεντρώνονται κυρίως σε νέους τομείς της οικονομίας. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε για τη δημιουργία μηχανισμών και προγραμμάτων προσαρμοστικότητας καθώς και ανάπτυξης θεσμών οι οποίοι θα προσφέρουν τη δυνατότητα για ακριβή και έγκαιρη πρόβλεψη των μελλοντικών αναγκών σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στην Κυπριακή αγορά εργασίας. Πρόσθετα, τονίστηκε η ανάγκη για δημιουργία θεσμών και προγραμμάτων συνεργασίας με τους επαγγελματικούς συνδέσμους για στήριξη της σύνδεσης με τη βιομηχανία αλλά και την αξιοποίηση των μελετών πρόβλεψης αναγκών σε δεξιότητες, της Αρχής Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Συνεισφορά βιομηχανίας σε θέματα εξοπλισμού και επιμόρφωσης των μαθητών/τριών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογράμμισαν το γεγονός των γρήγορων αλλαγών που επισυμβαίνουν στη βιομηχανία και γενικά την αγορά εργασίας κυρίως λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Τόνισαν ότι θα πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί για εμπλοκή της βιομηχανίας έτσι ώστε να διευκολυνθεί η όλη προσπάθεια. Θα πρέπει να υπάρξουν προγράμματα συνεργασίας με όλους τους κοινωνικούς εταίρους για ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων έτσι ώστε να στηριχθεί η

πορεία προς τις αναγκαίες αλλαγές. Ακόμα, θα πρέπει να εξευρεθούν μηχανισμοί για συνεργασία βιομηχανίας και ΜΤΕΕ έτσι ώστε να γίνεται κατορθωτή η εξασφάλιση εξοπλισμού από τη βιομηχανία στις Τεχνικές Σχολές. Σύμφωνα με την εισήγηση, μπορεί να γίνεται αγορά παλαιότερου εξοπλισμού σε χαμηλές τιμές ή ακόμα να προσφέρεται εξοπλισμός από τη βιομηχανία στις Τεχνικές Σχολές δωρεάν.

Επιπρόσθετα τονίστηκε η συνεισφορά της βιομηχανίας στην εκπαίδευση και την πρακτική κατάρτιση των μαθητών και μαθητριών της ΜΤΕΕ στο χώρο εργασίας. Με τον τρόπο αυτό αποκτούνται εμπειρίες και δεξιότητες οι οποίες θα ήταν αδύνατο να αποκτηθούν εντός της σχολικής μονάδας.

Προβλήματα – Λύσεις

Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να αναφέρουν τα τρία πιο βασικά ερωτήματα που αφορούν την λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της ΜΤΕΕ. Παρατηρήθηκε και πάλι διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών συμμετεχόντων που προέρχονται από το χώρο της εργασίας σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες που προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό θεωρείται φυσιολογικό αφού οι διευθυντές Τεχνικών Σχολών, επικεντρώθηκαν κυρίως στα προβλήματα που παρατηρούνται σε σχολικό επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με πιο γενικά προβλήματα.

Η πρώτη κατηγορία προβλημάτων αφορά προβλήματα που προκύπτουν μέσα από αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προβλήματα αυτά είναι η εικόνα της ΜΤΕΕ, το χαμηλό γνωσιολογικό υπόβαθρο αρκετών μαθητών και μαθητριών που επιλέγουν τη ΜΤΕΕ, η έλλειψη αποτελεσματικού συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού, η συγκέντρωση των Τεχνικών Σχολών σε αστικές περιοχές και η έλλειψη ενός μηχανισμού συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη ΜΤΕΕ.

Η δεύτερη κατηγορία προβλημάτων αφορά αδυναμίες του ίδιου του υποσυστήματος ΜΤΕΕ. Τα προβλήματα αυτά επικεντρώνονται στις δυσλειτουργίες που παρατηρούνται στα ωρολόγια προγράμματα ΜΤΕΕ με τις πολλές ειδικότητες και την υπερβολική εξειδίκευση.

Η τρίτη κατηγορία προβλημάτων αφορά αδυναμίες και στρεβλώσεις της αγοράς εργασίας, της οικονομίας και γενικά της ωριμότητας που παρουσιάζει η ίδια η κοινωνία. Τα προβλήματα αυτά κωδικοποιούνται ως εξής: Έλλειψη σεβασμού στα τεχνικά επαγγέλματα και έλλειψη κωδικοποίησης των επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας.

Αδυναμίες του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Εικόνα ΜΤΕΕ. Το πρώτο πρόβλημα που αναφέρθηκε και το οποίο θεωρήθηκε ως αποτυχία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος έχει να κάνει με την προκατάληψη έναντι της ΜΤΕΕ και την ευνοϊκή μεταχείριση και αντιμετώπιση που τυγχάνει η ΜΓΕ έναντι της ΜΤΕΕ. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο θέμα της γενικής εικόνας της ΜΤΕΕ και στο γεγονός ότι αντιμετωπίζεται από το σύστημα εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από την κοινωνία ως «ο φτωχός συγγενής της εκπαίδευσης» ή ως σχολείο δεύτερης επιλογής. Γενική διαπίστωση ήταν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών και μαθητριών που ακολουθούν ΜΤΕΕ είναι χαμηλής μαθησιακής ικανότητας. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι:

Παρόλο ότι υπάρχουν θετικές τάσεις (όσον αφορά το ποσοστό μαθητών/τριών που επιλέγουν τη ΜΤΕΕ) εξακολουθεί να είναι ο φτωχός συγγενής της εκπαίδευσης, δηλαδή ως επιλογή για κάποιο μαθητή εξακολουθεί να είναι δεύτερη επιλογή, δεν έχει εξισωθεί ακόμα για τους περισσότερους και τους πιο «δυνατούς» ακαδημαϊκά μαθητές. (E1 – εργασία)

Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι η μόνη διέξοδος προς επίλυση του προβλήματος είναι η ποιοτική βελτίωση των προγραμμάτων της ΜΤΕΕ με καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή και καλύτερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, η αναγνώριση του διπλώματος ΜΤΕΕ για άμεση εισδοχή σε τεχνολογικά πανεπιστήμια, όπως γίνεται σε άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά:

Είναι σημαντικό οι απόφοιτοι συστημάτων μαθητείας και τεχνικής σχολής να έχουν, μπορώ να πω, ακόμα και καλύτερες ευκαιρίες ανέλιξης σε πανεπιστημιακό επίπεδο νοουμένου ότι θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν κάποιο προπαρασκευαστικό πρόγραμμα, εάν υστερούν σε κάποια θέματα να τα καλύψουν. (E2 – εργασία)

Επιπρόσθετα, η σύνδεση του απολυτηρίου με το Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων υποδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισης της προκατάληψης που παρατηρείται έναντι της ΜΤΕΕ. Τέλος, η επίλυση του προβλήματος της προκατάληψης συνδέθηκε με την ανάγκη για συστηματική προβολή του έργου που γίνεται στις Τεχνικές Σχολές.

Χαμηλό γνωσιολογικό υπόβαθρο μαθητών. Το πρόβλημα αυτό συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό, από πολλούς συμμετέχοντες στην έρευνα, με τη χαμηλή εικόνα της ΜΤΕΕ και την προκατάληψη που υπάρχει τόσο στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και ευρύτερα στην κοινωνία. Βέβαια, οι πλείστοι από τους διευθυντές των Τεχνικών Σχολών

συνδέουν το πρόβλημα και με την αδυναμία του συστήματος εκπαίδευσης να εξασφαλίσει προς όλα τα παιδιά ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το πρόβλημα επιδεινώνεται γιατί η επικρατούσα τακτική στο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει, τελικά, σε όλα σχεδόν τα παιδιά απολυτήριο γυμνασίου. Το γεγονός αυτό δημιουργεί σοβαρά προβλήματα αφού πολλά παιδιά εισέρχονται στο δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να διαθέτουν την ικανότητα επιτυχούς παρακολούθησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Ένας διευθυντής αναφέρει ότι:

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, καταλήγουν όλοι από την υποχρεωτική παιδεία στη λυκειακή εκπαίδευση χωρίς να διαχωρίζονται κάποιοι μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρότατες αδυναμίες στην παρακολούθηση των προγραμμάτων. Στατιστικά χίλιοι περίπου μαθητές (ποσοστό 12% του συνόλου) οι οποίοι εγγράφονται στο πρώτο έτος λυκείου αποχωρούν μέχρι το τρίτο έτος από το σύστημα ή δεν καταφέρνουν να πάρουν απολυτήριο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Δ1 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Το συγκεκριμένο πρόβλημα, σύμφωνα με τους διευθυντές Τεχνικών Σχολών, καλείται να αντιμετωπίσει η ΜΤΕΕ στην οποία καταλήγει ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών αυτών. Ως αποτέλεσμα, η κάλυψη των αναλυτικών προγραμμάτων και των μαθησιακών στόχων είναι σχεδόν αδύνατη, από ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών.

Ως πρώτο μέτρο επίλυσης του προβλήματος θεωρήθηκε από κάποιους διευθυντές Τεχνικών Σχολών, η θεσμοθέτηση προγραμμάτων προσαρμογής των μαθητών και μαθητριών με χαμηλό γνωσιολογικό υπόβαθρο και χαμηλή μαθησιακή ικανότητα στην αρχή του πρώτου έτους σπουδών. Μάλιστα γίνεται αναφορά σε πιλοτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε κάποιες Τεχνικές Σχολές με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ένας διευθυντής αναφέρει:

Στο σχολείο μας είχαμε πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα με την εφαρμογή του προγράμματος προσαρμογής μαθητών με χαμηλό επίπεδο γνώσεων. (Δ4 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Μια άλλη εισήγηση που έγινε από ένα διευθυντή Τεχνικής Σχολής ήταν η θεσμοθέτηση ενός πρόσθετου έτους εκπαίδευσης για μαθητές και μαθήτριες χαμηλού γνωσιολογικού επιπέδου που, μετά από εξετάσεις, θεωρούνται ότι δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στα προγράμματα σπουδών της ΜΤΕΕ.

Μια διαφορετικής φιλοσοφίας εισήγηση για αντιμετώπιση του προβλήματος του χαμηλού γνωσιολογικού υπόβαθρου μεταξύ μεγάλου αριθμού μαθητών και μαθητριών στο

εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν η δημιουργία Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης. Οι σχολές αυτές μέσα από τη χρήση σύγχρονων μεθοδολογιών διδασκαλίας και μάθησης και αξιοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη, θα πρέπει να προσφέρουν διέξοδο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να αποκτούν τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις και κατάλληλο επαγγελματικό υπόβαθρο για εργοδότηση στη βιομηχανία. Κάποιοι εκ των συμμετεχόντων αναφέρθηκαν σε αποτυχία του Συστήματος της Νέας Σύγχρονης Μαθητείας να συνεισφέρει στον τομέα αυτό.

Έλλειψη αποτελεσματικού συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού. Το συγκεκριμένο πρόβλημα μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα τέθηκε από αριθμό διευθυντών Τεχνικών σχολών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ενημέρωση που γίνεται τόσο για θέματα σύγχρονων επαγγελμάτων όσο και για τις προοπτικές εργοδότησης είναι πολύ περιορισμένη. Οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται κατά το τρίτο έτος στο γυμνάσιο να επιλέξουν μεταξύ ΜΓΕ και ΜΤΕΕ χωρίς να γνωρίζουν τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν τη σύγχρονη αγορά εργασίας, τα επαγγέλματα και τις προοπτικές τους. Το γεγονός αυτό δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τη ΜΓΕ λόγω του ότι οι μαθητές και μαθήτριες που την επιλέγουν θα έχουν την ευκαιρία καλύτερης ενημέρωσης στην πρώτη τάξη λυκείου, η οποία είναι κοινή για τη ΜΓΕ, όπου και θα κάνουν τις επιλογές τους για το δεύτερο και τρίτο έτος. Αυτό όμως αποβαίνει εις βάρος των παιδιών που σκέφτονται τη ΜΤΕΕ ως μια πιθανή καλή επιλογή για εκπλήρωση των προσδοκιών τους.

Κάποιοι διευθυντές Τεχνικών Σχολών εισηγούνται δημιουργία ολοκληρωμένων προγραμμάτων ενημέρωσης τόσο των γονιών όσο και των παιδιών έτσι ώστε να:

Αποκτούνται όλες οι γνώσεις και η κατάλληλη προπαίδεια έτσι ώστε το παιδί να είναι σε θέση πραγματικά να επιλέξει αυτό που του αρέσει. (Δ4 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Μερικοί παρουσιάζονται ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι και απογοητευμένοι με την κατάσταση που αφορά το σύστημα επαγγελματικού προσανατολισμού και θεωρούν ότι η λύση στο πρόβλημα μπορεί να δοθεί μόνο μέσα από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης. Ένας από αυτούς αναφέρει με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο:

Το πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί με παρέμβαση του εκπαιδευτικού συστήματος αφού το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μέρος του προβλήματος. (Δ3 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Συγκέντρωση των Τεχνικών Σχολών σε αστικές περιοχές. Σύμφωνα με κάποιους από τους διευθυντές των Τεχνικών Σχολών, ένα σοβαρό πρόβλημα το οποίο επηρεάζει τη

λειτουργία και αποτελεσματικότητα της ΜΤΕΕ στην Κύπρο, είναι το γεγονός ότι οι πλείστες Τεχνικές Σχολές βρίσκονται εντός των ορίων των πόλεων. Το γεγονός αυτό αποθαρρύνει πολλά παιδιά από τις αγροτικές περιοχές να ακολουθήσουν ΜΤΕΕ αλλά και δυσκολεύει παιδιά από τις περιοχές αυτές όταν επιλέξουν να φοιτήσουν σε Τεχνική Σχολή. Τα παιδιά αυτά αναγκάζονται να ταξιδεύουν καθημερινά και μάλιστα να διανύουν μακρινές αποστάσεις για να βρίσκονται στην καθορισμένη ώρα στο σχολείο τους. Ο καθορισμένος χρόνος προσέλευσης στο σχολείο (πολύ πρωί) και το «ελλιπές» μεταφορικό δίκτυο υπήρξαν από ανέκαθεν αρνητικοί παράγοντες για την πρόοδο παιδιών που προέρχονται από μακρινές κυρίως κοινότητες. Υπήρξαν επίσης ανασταλτικοί παράγοντες για επιλογή της ΜΤΕΕ. Η αδυναμία της καταβολής του ποσού για τη μεταφορά των παιδιών με λεωφορεία, από πολλούς γονείς, λόγω της οικονομικής κρίσης έχει προστεθεί στα υφιστάμενα προβλήματα.

Για επίλυση του προβλήματος της συγκέντρωσης των Τεχνικών Σχολών στις αστικές περιοχές έγινε εισήγηση για ανέγερση νέων περιφερειακών Τεχνικών Σχολών σε περιοχές εκτός των πόλεων όπου βρίσκονται πολλές και μεγάλες κοινότητες. Ένας εκ των συμμετεχόντων διευθυντών τεχνικής σχολής αναφέρει:

Θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προγράμματα τεχνικών σχολών σε λύκεια που εδράζουν στις περιφέρειες των πόλεων. Τα προγράμματα αυτά θα ανήκουν στην ΜΤΕΕ αλλά θα προσφέρονται στα λύκεια όπως γίνεται σήμερα στην Πόλη Χρυσοχούς και στον Αγρό. (Δ2 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Έλλειψη συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ως σημαντικό πρόβλημα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, θεωρήθηκε και η έλλειψη ενός μηχανισμού συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη ΜΤΕΕ. Παρόλο ότι κατά τη συζήτηση του θέματος της ποιότητας των εκπαιδευτικών δεν αναφέρθηκε ότι το επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητικό, εν τούτοις θεωρήθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες ότι η ανυπαρξία κατάλληλου μηχανισμού με συνεχή παρακολούθηση και εντοπισμό εκπαιδευτικών αναγκών και η συστηματική προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελεί πρόβλημα. Ανάμεσα στα προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θεωρήθηκε ότι θα πρέπει να προσφέρονται περιλαμβάνονται θέματα που αφορούν την ικανότητα στη διδασκαλία αλλά και θέματα που αφορούν τις εξελίξεις στη βιομηχανία, τις νέες τεχνολογίες και τα νέα υλικά.

Προς επίλυση του προβλήματος έγιναν εισηγήσεις που αφορούσαν τη θεσμοθέτηση ενός μηχανισμού ο οποίος θα λειτουργεί με στόχο την επαγγελματική

ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού που υπηρετεί στη ΜΤΕΕ. Υπήρξαν μάλιστα απόψεις, μεταξύ των συμμετεχόντων, ότι όταν διαπιστώνεται η ανάγκη, θα πρέπει να οργανώνονται και να προσφέρονται, εκτός ωρών εργασίας, ειδικά υποχρεωτικά προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία θα πρέπει να παρακολουθούν εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν συγκεκριμένες αδυναμίες.

Αδυναμίες του υποσυστήματος ΜΤΕΕ. Όλοι οι συμμετέχοντες από το χώρο της εκπαίδευσης θεώρησαν το θέμα του μεγάλου αριθμού ειδικοτήτων, σε κάποιους κλάδους της ΜΤΕΕ, ως ένα σημαντικό πρόβλημα του υποσυστήματος ΜΤΕΕ. Σήμερα λειτουργούν 11 διαφορετικοί κλάδοι και 35 ειδικότητες στην πρακτική κατεύθυνση και άλλες τόσες στη θεωρητική κατεύθυνση. Αυτό δημιουργεί προβλήματα λειτουργικότητας, αυξημένο κόστος και υπερβολική και αχρείαση εξειδίκευση.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι κλάδοι σπουδών αποτελούν επιλογή για το πρώτο έτος ενώ για το δεύτερο και τρίτο έτος ο μαθητής/τρια επιλέγουν μια από τις ειδικότητες που προσφέρονται ανά κλάδο. Κάποιοι από τους κλάδους προσφέρουν μέχρι και οκτώ διαφορετικές ειδικότητες. Ως αποτέλεσμα, είναι σε πολλές περιπτώσεις αδύνατο να λειτουργήσουν όλες οι ειδικότητες λόγω του αριθμού μαθητών/τριών ανά κλάδο. Έτσι, λειτουργούν κάποιες μόνο ειδικότητες και αυτές με χαμηλό αριθμό μαθητών/τριών ανά τμήμα. Δημιουργούνται έτσι δυσλειτουργίες με παιδιά που επιλέγουν ΜΤΕΕ για χάρη κάποιας ειδικότητας που στο τέλος δεν δημιουργείται λόγω χαμηλού αριθμού ενδιαφερομένων. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου τα τμήματα δημιουργούνται, λειτουργούν με σχετικά χαμηλό αριθμό αυξάνοντας το κόστος ανά μαθητή. Επιπρόσθετα, για κάθε ειδικότητα προετοιμάζονται δύο ή τρία διαφορετικά δοκίμια για τις ανάγκες των Παγκύπριων εξετάσεων. Η ανάγκη αυτή αυξάνει περαιτέρω το κόστος. Ένας διευθυντής τεχνικής σχολής ανέφερε ότι:

Ο μεγάλος αριθμός ειδικοτήτων όχι μόνο στοιχίζει περισσότερο και δημιουργεί λειτουργικά προβλήματα αλλά περιορίζει την ευελιξία των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ αργότερα στην αγορά εργασίας. Στο επίπεδο της ΜΤΕΕ, η αυστηρή εξειδίκευση δεν δικαιολογείται αφού στο επίπεδο της δευτεροβάθμια εκπαίδευσης οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να αποκτήσουν πλατιά γνώση και οριζόντιες δεξιότητες στο θέμα που επέλεξαν έτσι ώστε να αποκτήσουν ένα στέρεο υπόβαθρο για πολλά διαφορετικά επαγγέλματα. (Δ1 – διευθυντές τεχνικών σχολών)

Οι συμμετέχοντες που έθιξαν το συγκεκριμένο πρόβλημα θεωρούν ότι θα πρέπει η ΔΜΤΕΕ να προχωρήσει σε αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών με μειωμένο αριθμό ειδικοτήτων ανά κλάδο και μεγαλύτερη ευελιξία.

Στρεβλώσεις της αγοράς εργασίας, της οικονομίας και της κοινωνίας. Το σύστημα εκπαίδευσης είναι συνδεδεμένο με την κοινωνία και χώρες οι οποίες δεν θεωρούν τα τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα ως ισότιμα με τα επαγγέλματα «λευκού κολάρου», είναι φυσικό να μην εκτιμούν ούτε την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η έλλειψη σεβασμού προς τα τεχνικά επαγγέλματα και η ανυπαρξία πλαισίου προσόντων θεωρήθηκαν από τους συμμετέχοντες που προέρχονται από το χώρο της εργασίας ως βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της ΜΤΕΕ στην Κύπρο.

Έλλειψη σεβασμού προς τα τεχνικά επαγγέλματα. Ένας εκ των συμμετεχόντων από το χώρο της εργασίας σε σχόλιό του που αφορούσε τα τεχνικά επαγγέλματα είπε:

Τα επαγγέλματα αυτά θεωρούνται χαμηλότερου επιπέδου από το κράτος, πληρώνονται σε χαμηλότερο επίπεδο από το κράτος και δε δίνονται κίνητρα, ουσιαστικά, για επιλογή των επαγγελματιών αυτών. (E2 – εργασία)

Σύμφωνα και με τον ίδιο συμμετέχοντα, το κράτος αλλά και η κυπριακή κοινωνία εκτιμά και αμείβει κάποια επαγγέλματα εις βάρος κάποιων άλλων, που πιθανόν μάλιστα να προσφέρουν πολύ περισσότερα στην παραγωγή πλούτου και στην οικονομία της χώρας. Ο ίδιος συμμετέχοντας υποστηρίζει ότι το χάσμα μεταξύ των υψηλά αμειβόμενων επαγγελμάτων και των χαμηλά αμειβόμενων επαγγελμάτων είναι αδικαιολόγητα ιδιαίτερα υψηλό. Ως αποτέλεσμα, δίδονται κίνητρα στους νέους να ακολουθήσουν συγκεκριμένα επαγγέλματα τα οποία συνοδεύονται με υψηλότερες απολαβές έστω και αν τα επαγγέλματα αυτά δεν μπορούν να προσφέρουν περισσότερο στην ανάπτυξη της οικονομίας. Τα τελευταία μάλιστα χρόνια η προσπάθεια για απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων που οδηγούν σε συγκεκριμένα υψηλά αμειβόμενα επαγγέλματα έχει οδηγήσει πολλούς νέους στην ανεργία. Ο νόμος της ελεύθερης αγοράς δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά αφού για χρόνια, ο δημόσιος τομέας ως ο μεγαλύτερος εργοδότης αποτελούσε το σημείο αναφοράς στο ύψος των μισθών για κάθε επάγγελμα ακόμα και στον ιδιωτικό τομέα.

Η λύση που προτείνεται για το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι η διαφοροποίηση των κλιμάκων εισδοχής και η αλλαγή των μισθοδοσιών μεταξύ διαφορετικών επαγγελμάτων σε όλα τα σχέδια υπηρεσίας του δημόσιου τομέα και των ημικρατικών οργανισμών. Θεωρείται ότι η αλλαγή αυτή θα διαφοροποιήσει τα δεδομένα και στον ιδιωτικό τομέα. Τέλος ένας συμμετέχοντας στην έρευνα διερωτάται:

Γιατί θα πρέπει δηλαδή οι τεχνίτες να ξεκινούν με το μισό μισθό που ξεκινούν οι απόφοιτοι πανεπιστημίου; (E2 - εργασία)

Πιστοποίηση των επαγγελματιών. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα που προέρχονται από το χώρο της εργασίας αλλά και κάποιους συμμετέχοντες από το χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται στην Κύπρο μια αναρχία σε σχέση με τα επαγγέλματα. Τα επαγγέλματα στην Κύπρο δεν έχουν κωδικοποιηθεί ενώ οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εργαζομένων σε αυτά δεν έχουν προσδιοριστεί με αποτέλεσμα ο κάθε ένας να δηλώνει ειδικός σε όποιο επάγγελμα επιθυμεί. Με άλλα λόγια, οι πραγματικοί επαγγελματίες δεν προστατεύονται ενώ εισχωρούν σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς χώρους άτομα χωρίς τα απαραίτητα προσόντα. Ένας εκ των συμμετεχόντων ανέφερε χαρακτηριστικά:

Στην Ελβετία για παράδειγμα, υπάρχουν 230 επαγγέλματα τα οποία είναι πλήρως κωδικοποιημένα και γνωρίζεις ακριβώς τι πρέπει να κάνεις κατά τη διάρκεια των σπουδών σου σε περιεχόμενο στο σχολείο και στο χώρο εργασίας. Τόσο το ένα όσο και το άλλο είναι κωδικοποιημένα, υπάρχει σύστημα ελέγχου για το επίπεδο τόσο της γενικής μόρφωσης όσο και της κατάρτισης. Το αποτέλεσμα είναι η παραγωγή πραγματικών επαγγελματιών. (E2 – εργασία)

Ο τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος είναι η δημιουργία πλαισίου επαγγελματικών προσόντων και η θεσμοθέτηση για τήρησή του από όλους τους εργοδότες. Μέσα από το πλαίσιο αυτό θα μπορούν να κωδικοποιηθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες για κάθε επάγγελμα έτσι ώστε τα ιδρύματα εκπαίδευσης να γνωρίζουν ποια εφόδια πρέπει να προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους, οι εργοδότες να γνωρίζουν τα προσόντα που πρέπει να απαιτούν από τους εργοδοτούμενους και οι εργοδοτούμενοι να γνωρίζουν τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν έτσι ώστε να μπορούν να θεωρούνται ικανοί να εργαστούν σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα.

Περίληψη

Το Κεφαλαίο 4 ασχολήθηκε αρχικά με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε μέσα από τα πρωτογενή δεδομένα που είχαν συλλεχθεί για τους σκοπούς της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Στην αρχή παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν κάποια περιγραφικά στοιχεία ενώ στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως υπολογίστηκαν μέσα από την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο, χρησιμοποιήθηκαν ως μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στα μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης. Οι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν υπολογιστεί μέσα από τις εισοδηματικές προσδοκίες των τελειοφοίτων με πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις υποθέσεις των

τελειοφοίτων με πρόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας. Με τον ίδιο τρόπο έχουν υπολογιστεί ξεχωριστά οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους τελειόφοιτους ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς σπουδές. Στην περίπτωση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, για όλους τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες ο ρυθμός απόδοσης έφθασε το 6.3%. Ο ρυθμός απόδοσης για τους τελειόφοιτους με πρόθεση για τριτοβάθμια εκπαίδευση έφθασε το 7.1% και ο ρυθμός απόδοσης των τελειοφοίτων με πρόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας έφτασε μόλις στο 1.9%. Ο ρυθμός απόδοσης με τη σύντομη μέθοδο για τους τελειόφοιτους με πρόθεση για τριτοβάθμια εκπαίδευση υπολογίστηκε στο 4.7%, ενώ για την ομάδα τελειοφοίτων με πρόθεση για ένταξη στην αγορά εργασίας υπολογίστηκε στο 2.5%. Τόσο η εκλεπτυσμένη όσο και η σύντομη μέθοδος έχουν καταλήξει σε υπολογισμούς σχετικά κοντά στους υπολογισμούς των μελετών της Menon (1997, 2008). Οι μέσοι όροι των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης, φαίνεται να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες ΜΤΕΕ προσδοκούν πολύ χαμηλότερο ρυθμό απόδοσης από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους συμμαθητές τους της ΜΓΕ. Επιπρόσθετα, η διαφορά στους αναμενόμενους ρυθμούς απόδοσης μεταξύ τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ που προτίθενται να προχωρήσουν σε σπουδές, με την εκλεπτυσμένη μέθοδο, φτάνει το 4.8%. Για τους τελειοφοίτους ΜΓΕ βρίσκεται στο 7.5% και για τους τελειοφοίτους ΜΤΕΕ στο 2.7%. Σημαντική διαφορά υπάρχει και μεταξύ των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης των τελειοφοίτων ΜΓΕ (3%) και ΜΤΕΕ (1.2%) που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Η μέθοδος της λογιστικής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε σε έξι διαφορετικά μοντέλα για τη μελέτη της επίδρασης των οικονομικών παραγόντων μέσα από τους ρυθμούς απόδοσης, τόσο από την εκλεπτυσμένη όσο και τη σύντομη μέθοδο. Διερευνήθηκε επίσης η επίδραση άλλων ερμηνευτικών μεταβλητών στις εκπαιδευτικές προθέσεις των τελειοφοιτών μαθητών και μαθητριών. Στο Μοντέλο 1 εξετάστηκε η επίδραση του ρυθμού απόδοσης ο οποίος υπολογίστηκε με την εκλεπτυσμένη μέθοδο και των μεταβλητών ικανότητα, μορφή εκπαίδευσης, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και περιοχή διαμονής. Στο Μοντέλο 2 εξετάστηκε η επίδραση των ίδιων μεταβλητών με το ρυθμό απόδοσης να υπολογίζεται με τη σύντομη μέθοδο. Όλες οι μεταβλητές εκτός από την περιοχή διαμονής είχαν σημαντική επίδραση στην πρόθεση για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στα Μοντέλα 3-6 διερευνήθηκε επίσης η επίδραση των οικονομικών και άλλων μεταβλητών (ικανότητα, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και περιοχή διαμονής) ξεχωριστά, για τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ και της ΜΓΕ τόσο με τη χρήση της

εκλεπτυσμένης όσο και της σύντομης μεθόδου για το ρυθμό απόδοσης. Για τους απόφοιτους ΜΓΕ, μέσα από τη χρήση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, φαίνεται ότι τόσο οι οικονομικοί όσο και όλοι οι άλλοι παράγοντες επιδρούν στην απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά τη ΜΤΕΕ, μέσα από τη χρήση της εκλεπτυσμένης μεθόδου, φαίνεται ότι επιδρούν οι οικονομικοί παράγοντες, η ικανότητα και το φύλο. Οι υπολογισμοί μέσα από τη χρήση της σύντομης μεθόδου, έδωσαν αποτελέσματα σχεδόν όμοια με τα αποτελέσματα της εκλεπτυσμένης μεθόδου. Όσον αφορά τους τελειόφοιτους ΜΓΕ φαίνεται ότι όλοι οι παράγοντες εκτός της περιοχής διαμονής επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μέσα από την ανάλυση των αναμενόμενων εισοδημάτων του κύκλου ζωής, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές οι επιλογές του κάθε τελειόφοιτου θεωρούνται από τον ίδιο ως οι πιο συμφέρουσες όσον αφορά τα μελλοντικά οικονομικά οφέλη. Λαμβάνοντας όμως υπόψη τις διαφορές που προκύπτουν μέσα από τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών επιλογών που αφορούν το επίπεδο και τη μορφή εκπαίδευσης φαίνεται ότι τα δεδομένα διαφοροποιούνται. Οι τελειόφοιτοι που προτίθενται να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμούν το ρόλο της τριτοβάθμια εκπαίδευσης περισσότερο από όλες τις υπόλοιπες υποομάδες τελειοφοίτων ενώ οι τελειόφοιτοι που προτίθενται να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας εκτιμούν μεν το ρόλο αυτό αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό. Διαφοροποιήσεις ως προς το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα, παρατηρούνται και μεταξύ των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Φαίνεται ότι, οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ εκτιμούν το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα σε πολύ μικρότερο βαθμό από ότι οι συμμαθητές τους στην ΜΓΕ. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται τόσο στην περίπτωση που οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην περίπτωση που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας χωρίς σπουδές.

Κύριο εύρημα της ενότητας μέσα από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν με βάση τα πρωτογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας διδακτορικής διατριβής, είναι η σημαντικότητα των οικονομικών μεταβλητών στις εκπαιδευτικές επιλογές τόσο για το σύνολο των τελειοφοίτων όσο και για τους τελειόφοιτους ΜΓΕ. Εξίσου σημαντικό εύρημα είναι η προσδοκία υψηλότερων μελλοντικών εισοδημάτων μεταξύ των τελειοφοίτων με πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικά μπορεί να χαρακτηρισθούν και τα ευρήματα μέσα από τα οποία φαίνεται η μειωμένη προσδοκία των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ ως προς την επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μελλοντικά

εισοδήματα, ακόμα και στην περίπτωση των τελειοφοίτων που προτίθενται να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μέσα από τη σύντομη ανάλυση δεδομένων από τη Μελέτη Απολαβών της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου, φαίνεται ότι οι τάσεις που παρατηρούνται όσον αφορά τις απολαβές που προσφέρονταν στην αγορά εργασίας περί τα τέλη του 2010 συμπίπτουν με τα αναμενόμενα εισοδήματα από τους τελειόφοιτους κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013, περί τα τέλη του 2012. Παρόλο ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις στις δύο έρευνες δεν επέτρεπαν άμεσες συγκρίσεις δεδομένων, μέσα από την ανάλυση, φαίνεται να υπάρχουν συγκλήσεις όσον αφορά τις τάσεις στις πραγματικές απολαβές και τα αναμενόμενα εισοδήματα. Φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες είναι ενήμεροι για τα αυξημένα εισοδήματα που μπορεί να προσφέρει η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, εξηγείται η αυξημένη ζήτηση για συγκεκριμένα επαγγέλματα και συγκεκριμένους τομείς επαγγελματών, τα οποία συσχετίζονται με επαγγελματικές κατηγορίες οι οποίες προσφέρουν υψηλότερα εισοδήματα.

Τέλος, φαίνεται ότι η αντίληψη των τελειοφοίτων ότι με την πάροδο των χρόνων αυξάνονται τα εισοδήματα με σταδιακή μείωση κατά τα τελευταία χρόνια του κύκλου της επαγγελματικής ζωής, επιβεβαιώνεται μέσα από τις πραγματικές απολαβές των απασχολουμένων στην αγορά εργασίας, οι οποίες αυξάνονται με την ηλικία, μέχρι τουλάχιστο το εξηκοστό έτος ηλικίας.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα, η ΜΤΕΕ στην Κύπρο ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στο έργο που καλείται να επιτελέσει. Ένα έργο το οποίο κρίνεται πολυδιάστατο αφού στοχεύει μεν στην ακαδημαϊκή προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών αλλά ταυτόχρονα προωθεί και την πρακτική/τεχνολογική προετοιμασία τους. Ο ρόλος της ΜΤΕΕ σε περιόδους κρίσης επικεντρώνεται στη συνεισφορά της κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης όπου μέσα από τη ΜΤΕΕ δίδεται μια αυξημένη δυνατότητα απασχόλησης. Η άλλη πτυχή του ρόλου της ΜΤΕΕ σε περιόδους οικονομικής κρίσης επικεντρώνεται στην προετοιμασία για ομαλή μετάβαση εκτός οικονομικής κρίσης. Η περίοδος αυτή αξιοποιείται για την κατάλληλη προετοιμασία των ανθρώπων σε συγκεκριμένους τομείς έτσι ώστε η έξοδος από την οικονομική κρίση να επισπευθεί και να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση σε όσο το δυνατό πιο σύντομο χρονικό διάστημα. Οι συμμετέχοντες από το χώρο της εκπαίδευσης αναφέρθηκαν εκτεταμένα στην προσφορά, της ΜΤΕΕ, σε οριζόντιες δεξιότητες οι οποίες προσδίδουν ευελιξία στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές. Δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στη δυνατότητα της ΜΤΕΕ να προσφέρει μετατρέψιμες επαγγελματικές γνώσεις οι οποίες προσφέρουν τη δυνατότητα εργοδότησης σε πολλά παραπλήσια ή ακόμα και τελείως διαφορετικά επαγγέλματα.

Το επίπεδο των εκπαιδευτικών και της υλικοτεχνικής υποδομής κρίνεται ικανοποιητικό αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η ανάγκη συνεχούς αναβάθμισης έτσι ώστε τόσο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών όσο και το επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής να συνάδουν με τα δεδομένα της βιομηχανίας και του σύγχρονου χώρου εργασίας. Όσον αφορά την αναλογία κόστους και οφέλους, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι, παρόλο που το κόστος της ΜΤΕΕ είναι πιο υψηλό από το κόστος της ΜΓΕ, η απόδοση της ΜΤΕΕ είναι πολύ μεγαλύτερη.

Όσον αφορά τη σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών με την αγορά εργασίας, οι συμμετέχοντες από το χώρο της εργασίας διαχωρίζουν σε υφιστάμενα και μελλοντικά επαγγέλματα. Σε σχέση με τα υφιστάμενα επαγγέλματα φαίνεται να υπάρχει μια ικανοποιητική σύνδεση ενώ για τα μελλοντικά θα πρέπει να δημιουργηθούν μηχανισμοί για έγκαιρη πρόβλεψη. Οι συμμετέχοντες από το χώρο της εκπαίδευσης δίδουν περισσότερη σημασία στην ευελιξία των γνώσεων και δεξιοτήτων παρά στη στενή εξειδίκευση. Όλοι οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν την ανάγκη για δημιουργία μηχανισμών σύνδεσης με την αγορά εργασίας και υπογραμμίζουν την ανάγκη για περισσότερο ενδιαφέρον και συνεισφορά των εργοδοτών προς τη ΜΤΕΕ.

Σχετικά με τα προβλήματα της ΜΤΕΕ, οι διευθυντές Τεχνικών Σχολών, επικεντρώθηκαν κυρίως στα προβλήματα που παρατηρούνται σε σχολικό επίπεδο ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με πιο γενικά προβλήματα. Τα κύρια προβλήματα που εντοπίζονται έχουν σχέση με αδυναμίες του συστήματος εκπαίδευσης. Αυτά είναι η προκατάληψη έναντι της ΜΤΕΕ, το χαμηλό γνωσιολογικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, η έλλειψη ενός αποτελεσματικού συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού, η συγκέντρωση των περισσότερων Τεχνικών Σχολών στα κέντρα των πόλεων και η έλλειψη συστηματικής και στοχευμένης επιμόρφωσης. Παρατηρείται επίσης ένα πρόβλημα το οποίο οφείλεται σε αδυναμίες του υποσυστήματος ΜΤΕΕ και έχει να κάνει με τον μεγάλο αριθμό ειδικοτήτων. Μια τελευταία κατηγορία προβλημάτων οφείλεται στις αδυναμίες της αγοράς εργασίας και έχει να κάνει με την έλλειψη κωδικοποίησης και πιστοποίησης των επαγγελμάτων και με τον ελλιπή σεβασμό σε κάποια επαγγέλματα και προ πάντων στα τεχνικά επαγγέλματα από μέρους του κράτους και της κοινωνίας ευρύτερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα κύρια συμπεράσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής όπως αυτά προκύπτουν μέσα από τα ευρήματα στο Κεφάλαιο 4. Τα κύρια συμπεράσματα παρουσιάζονται σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής. Συζητούνται επίσης οι περιορισμοί της διατριβής και γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού περιοχών για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, συζητούνται τα συμπεράσματα που μπορούν να τροφοδοτήσουν θέματα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ γίνονται εισηγήσεις για αξιοποίηση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας.

Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης

Οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση υπολογίστηκαν με τη χρήση της εκλεπτυσμένης και της σύντομης μεθόδου. Η σύντομη μέθοδος έδωσε κάπως χαμηλότερους ρυθμούς απόδοσης, από ότι η εκλεπτυσμένη μέθοδος, για τους μαθητές και μαθήτριες που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ελαφρώς υψηλότερους για όσους θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Οι δύο μέθοδοι πάντως, έδωσαν υπολογισμούς σχετικά κοντά στους υπολογισμούς της Menon (1997, 2008). Οι ρυθμοί απόδοσης της παρούσας εργασίας αλλά και των μελετών της Menon (1997, 2008), τόσο με την εκλεπτυσμένη όσο και τη σύντομη μέθοδο, σε ένα διάστημα 20 περίπου χρόνων, κυμαίνονται σε ένα φάσμα διαφοράς τριών περίπου ποσοστιαίων μονάδων. Ο ρυθμός απόδοσης που υπολογίστηκε, για όλους τους τελειόφοιτους, έφτασε με την εκλεπτυσμένη μέθοδο το 6.3% και με τη σύντομη μέθοδο το 4.4%.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 37, η Menon (1997) χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους, υπολόγισε τους μέσους όρους των ρυθμών απόδοσης για όλους τους τελειόφοιτους πολύ κοντά στους σημερινούς υπολογισμούς, με την εκλεπτυσμένη μέθοδο να φτάνει το 5.7% και τη σύντομη μέθοδο να φτάνει το 6.3%. Το 2008, η Menon υπολόγισε τους ρυθμούς απόδοσης στο 8.7% με την εκλεπτυσμένη μέθοδο και στο 7.6% με τη σύντομη μέθοδο.

Πάντως φαίνεται ότι η τάση αυξομείωσης των ρυθμών απόδοσης κατά τη διάρκεια των τριών χρονικών σημείων κατά τις δύο δεκαετίες συνάδει με την εικόνα της οικονομίας και της προοπτικής για ανάπτυξη καθώς και με τη δυνατότητα εργοδότησης για την κάθε εποχή. Οι αρχές της δεκαετίας του 90 συνοδεύτηκαν με μια επιβράδυνση της οικονομίας η οποία επηρεάστηκε από τον πόλεμο στον κόλπο αλλά και από τις αρνητικές επιπτώσεις της τελωνειακής ένωσης μεταξύ Κύπρου – ΕΟΚ στην Κυπριακή Βιομηχανία. Η αρχή του

2000 σημαδεύτηκε από την προοπτική ένταξης και αργότερα την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ευφορία που δημιουργήθηκε φαίνεται ότι αντανακλάται στα αναμενόμενα εισοδήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, μια περίπου δεκαετία αργότερα οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και τα νέα δεδομένα με τις δυσοίωνες προοπτικές φαίνεται ότι αρχίζουν πλέον να εμπεδώνονται στην κοινωνία με αποτέλεσμα οι αναμενόμενοι ρυθμοί απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση να μειώνονται.

Πηγή: Menon, M. E. (1997b), Menon, M. E. (2008), αποτελέσματα παρούσας εργασίας.

Πίνακας 37

Αναμενόμενοι Ρυθμοί Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Εκλεπτυσμένη και Σύντομη Μέθοδος) το 1993/1994, 2003/2004 και 2013

Τελειόφοιτοι	Μ.Ο (%)					
	1993/1994		2003/2004		2012/2013	
	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη	Εκλεπτυσμένη	Σύντομη
Όλοι	5.7	6.3	8.7	7.6	6.3	4.4
Πρόθεση για εργασία	1.5	2.8	3.6	4.4	1.9	2.5
Πρόθεση για σπουδές	6.7	7.7	9.4	8.0	7.1	4.7

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων της εκλεπτυσμένης από τη σύντομη μέθοδο, σημειώνεται το γεγονός ότι ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης, από τη σύντομη μέθοδο για τους τελειόφοιτους που θα εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ήταν χαμηλότερος από το ρυθμό απόδοσης της εκλεπτυσμένης μεθόδου. Αυτό δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές και μαθήτριες εκτιμούν ότι η μεγάλη διαφορά στα εισοδήματα δεν θα προκύψει κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας αλλά αργότερα, κατά τον κύκλο εργασιακής ζωής. Αντίθετα, οι μαθητές και μαθήτριες που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας προβλέπουν υψηλότερο ρυθμό απόδοσης μέσα από τη σύντομη μέθοδο. Αυτό δείχνει ότι οι τελειόφοιτοι αυτοί θεωρούν ότι η διαφορά στα εισοδήματα, στην αρχή της καριέρας, θα είναι υψηλότερη αλλά σταδιακά θα μειωθεί.

Ένα πολύ σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας, το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της Menon (1997, 2008), είναι ότι οι μαθητές και μαθήτριες που προτίθενται να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναμένουν πολύ υψηλότερο ρυθμό απόδοσης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Η σημασία του ευρήματος έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ισχυρή ένδειξη της ερμηνείας της ΘΑΚ ότι η επιλογή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί επενδυτική απόφαση. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι μαθητές της ΜΤΕΕ δεν αναμένουν το ίδιο υψηλά εισοδήματα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο οι

συμμαθητές τους στην ΜΓΕ, σχετίζεται με το πολύ χαμηλότερο ποσοστό τελειοφοίτων ΜΤΕΕ που επιλέγουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαπίστωση αυτή είναι απόλυτα συμβατή και ιδιαίτερα υποστηρικτική προς τη ΘΑΚ η οποία υποστηρίζει ότι οι νέοι επιλέγουν ή απορρίπτουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση την κερδοφορία της σε σχέση με εναλλακτικές επενδύσεις.

Μέσα από τις διαπιστώσεις αυτές δημιουργούνται πρόσθετα ερωτήματα που αφορούν τους λόγους για την ύπαρξη χαμηλότερων προσδοκιών από τα οικονομικά οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμα και στις περιπτώσεις των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ που προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πιθανοί λόγοι θα μπορούσαν να έχουν σχέση με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση ή/και να συνδέονται με διαφορετικά προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (η μελέτη δε διαχωρίζει επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης - μεταλυκειακό, κολεγιακό, πανεπιστημιακό ή μεταπτυχιακό). Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να συνδέονται με χαμηλότερες αναμενόμενες οικονομικές αποδόσεις ή ακόμα να συνδέονται με την έλλειψη προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία να αποτελούν φυσική συνέχεια των προγραμμάτων σπουδών ΜΤΕΕ. Θα μπορούσαν όμως να σχετίζονται και με μεγαλύτερες οικονομικές προσδοκίες οι οποίες να κτίζονται μέσα από την πίστη προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που οι μαθητές και μαθήτριες αποκτούν μέσα από τη φοίτησή τους στα προγράμματα ΜΤΕΕ. Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες πιθανόν να προσφέρουν ένα σημαντικό «βαθμό σιγουριάς» για τα μελλοντικά εισοδήματα χωρίς την ανάγκη για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα πιο πάνω ερωτήματα απαντώνται μέσα από τα ευρήματα που έχουν προκύψει από τα αναμενόμενα εισοδήματα ζωής των αποφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ.

Παράγοντες που Επηρεάζουν την Απόφαση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Όλες οι μεταβλητές εκτός της περιοχής διαμονής, που περιλήφθηκαν στις λογιστικές παλινδρομήσεις φάνηκε να ασκούν σημαντική επίδραση στην απόφαση των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών να επιλέξουν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταξύ των μεταβλητών αυτών ήταν και οι οικονομικοί παράγοντες (ρυθμοί απόδοσης όπως περιγράφονται στην προηγούμενη ενότητα) οι οποίοι σε όλες τις περιπτώσεις φάνηκε να επιδρούν στην απόφαση. Τα ευρήματα όλων των μοντέλων λογιστικής παλινδρόμησης επιβεβαιώνουν τη ΘΑΚ και την αρχή ότι οι αποφάσεις των τελειοφοίτων για τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζονται από την κερδοφορία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, σε σχέση με τις άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη απόφαση φαίνεται ότι οι μαθήτριες, με υψηλή ακαδημαϊκή ικανότητα, που φοιτούσαν στην ΜΓΕ και προέρχονταν από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ήταν περισσότερο

πιθανό να ακολουθήσουν τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η περιοχή διαμονής δε φάνηκε να επηρεάζει τις αποφάσεις των μαθητών και μαθητριών.

Τα ευρήματα από τις λογιστικές παλινδρομήσεις όπου διερευνάται ξεχωριστά η ΜΓΕ από τη ΜΤΕΕ, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού δείχνουν ότι η ομάδα πληθυσμού της ΜΤΕΕ παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ομάδα πληθυσμού της ΜΓΕ. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι Τεχνικές Σχολές, εκτός του ότι αποτελούν μια διαφορετική επιλογή εκπαίδευσης, φιλοξενούν μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 19), οι οποίοι είτε κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στη ΜΤΕΕ ή/και προηγουμένως, αποκτούν διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά την επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μελλοντικά εισοδήματα.

Οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ σε σχέση με τους τελειόφοιτους ΜΓΕ, ανταποκρίνονται πολύ διαφορετικά στις ερμηνευτικές μεταβλητές που αφορούν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την ομάδα πληθυσμού της ΜΓΕ να ανταποκρίνεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από την ομάδα της ΜΤΕΕ. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται τόσο στην περίπτωση χρήσης της εκλεπτυσμένης όσο και της σύντομης μεθόδου. Οι μαθητές και μαθήτριες ΜΤΕΕ δε θεωρούν (σε σχέση με αυτούς της ΜΓΕ) στο σύνολό τους, την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως παράγοντα σημαντικής αύξησης των μελλοντικών τους εισοδημάτων, ούτε αυτοί που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ούτε και όσοι προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εν τούτοις, οι οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές μαζί με την ακαδημαϊκή ικανότητα και το φύλο τόσο κατά την περίπτωση μέτρησης με την εκλεπτυσμένη μέθοδο όσο και στην περίπτωση της σύντομης μεθόδου.

Μέσα από τα δεδομένα αυτά ενισχύεται η ΘΑΚ αφού οι μαθητές και μαθήτριες της ΜΤΕΕ εφόσον δεν πιστεύουν στην επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα δεν προχωρούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ως εκ τούτου το ποσοστό των τελειοφοίτων που ακολουθεί τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κατά πολύ χαμηλότερο. Η ΘΑΚ ενισχύεται περαιτέρω από το γεγονός ότι ο ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως μετράται από την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο είχε σημαντικά θετική επίδραση στις εκπαιδευτικές προθέσεις των τελειοφοίτων μαθητών και μαθητριών ΜΓΕ. Κατά συνέπεια, το πρώτο ερώτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής και συγκεκριμένα η επίδραση οικονομικών παραγόντων ως κίνητρο στην απόφαση των τελειοφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απαντάται από τα ευρήματα, ενώ παράλληλα ενισχύονται οι βασικές αρχές της ΘΑΚ.

Επιπρόσθετα, το εύρημα ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν επηρεάζει την απόφαση των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ για τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να είναι σημαντικό αφού πιθανόν να ενισχύει την αντίληψη που επικρατεί και η οποία υποστηρίζει ότι, η ΜΤΕΕ αποτελεί τη μορφή εκπαίδευσης μέσα από την οποία άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα «τολμούν» να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναμενόμενα Εισοδήματα Κύκλου Ζωής

Τα μέσα αναμενόμενα εισοδήματα ζωής που δόθηκαν από το σύνολο των τελειοφοίτων, ήταν πολύ υψηλότερα από το υποθετικό σενάριο των μέσων εισοδημάτων ζωής στην περίπτωση της αντίθετης επιλογής όσον αφορά τη μορφή ή το επίπεδο εκπαίδευσης. Μέσα από το εύρημα αυτό, επιβεβαιώνεται η αρχή της ΘΑΚ ότι οι επιλογές γίνονται με βάση την αναμενόμενη κερδοφορία. Μέσα όμως από πιο λεπτομερή ανάλυση η οποία λαμβάνει υπόψη τις διάφορες υποομάδες και τις διαφορές που προκύπτουν μέσα από τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών συνδυασμών που αφορούν το επίπεδο και τη μορφή εκπαίδευσης, φαίνεται ότι τα δεδομένα γίνονται κάπως πιο περίπλοκα.

Κατ' αρχή, η συνέχιση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμάται ως σημαντικός παράγοντας αύξησης των μελλοντικών εισοδημάτων από όλους ανεξάρτητα τους τελειόφοιτους, ενισχύοντας τη ΘΑΚ. Ο βαθμός όμως στον οποίο η τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει τα αναμενόμενα εισοδήματα του κύκλου ζωής διαφοροποιείται ανάλογα με την υποομάδα τελειοφοίτων. Οι τελειόφοιτοι που προτίθενται να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμούν το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περισσότερο από τις υπόλοιπες υποομάδες. Οι τελειόφοιτοι που προτίθενται να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας εκτιμούν μεν το ρόλο αυτό αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό. Διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό επιρροής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα, παρατηρούνται και μεταξύ των υποομάδων των τελειοφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Φαίνεται ότι, όπως και στην περίπτωση των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης, οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ εκτιμούν το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα, σε πολύ μικρότερο όμως βαθμό από ότι οι συμμαθητές/τριες τους στην ΜΓΕ. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται τόσο στην περίπτωση που οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην περίπτωση που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας χωρίς σπουδές. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι θεωρούν την επιλογή τους όσον αφορά τη μορφή εκπαίδευσης ως την πιο κερδοφόρα, εκτός από την περίπτωση των τελειοφοίτων ΜΓΕ που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, όπου πιστεύουν ότι αν επέλεγαν ΜΤΕΕ θα είχαν ελαφρώς υψηλότερα εισοδήματα. Το εύρημα αυτό αποτελεί μια επιπρόσθετη διάσταση επαλήθευσης της ΘΑΚ

όπου φαίνεται ότι, εκτός του γεγονότος ότι οι μαθητές και μαθήτριες επιλέγουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών για υψηλότερα εισοδήματα επιλέγουν για τον ίδιο λόγο και την μορφή (ΜΓΕ ή ΜΤΕΕ) εκπαίδευσής τους.

Τέλος, παρατηρείται μια ιδιαίτερη εκτίμηση στο ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους τελειόφοιτους ΜΓΕ που επιλέγουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ίδια στιγμή παρατηρείται υποτίμηση όσον αφορά το ύψος των εισοδημάτων χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην περίπτωση των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ, παρόλο ότι εκτιμάται η συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα εισοδήματα, ο βαθμός εκτίμησης είναι χαμηλότερος από αυτόν που παρατηρείται μεταξύ των τελειοφοίτων ΜΓΕ. Ταυτόχρονα το ύψος των εισοδημάτων χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν παρουσιάζεται τόσο χαμηλό όσο το αντίστοιχο της ΜΓΕ. Το γεγονός αυτό συνδέεται με τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας όπου οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η ΜΤΕΕ προετοιμάζει τους μαθητές και μαθήτριες αποτελεσματικά τόσο για περαιτέρω σπουδές όσο και για την αγορά εργασίας.

Απολαβές στην Αγορά Εργασίας

Μέσα από την ανάλυση δεδομένων από τη Μελέτη Απολαβών της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου, φαίνεται ότι οι τάσεις που παρατηρούνται όσον αφορά τις απολαβές που προσφέρονταν στην αγορά εργασίας συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τα αναμενόμενα εισοδήματα. Παρόλο ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις στις δύο έρευνες δεν επιτρέπουν άμεσες συγκρίσεις δεδομένων, μέσα από την ανάλυση, φαίνεται να υπάρχουν συγκλήσεις όσον αφορά τις τάσεις στις πραγματικές απολαβές και τα αναμενόμενα εισοδήματα.

Μέσα από την ανάλυση φαίνεται ότι οι απολαβές των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθούν τα ευρήματα των ερευνών διεθνώς και δείχνουν ότι η επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποδίδει αυξημένα εισοδήματα. Συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απολάμβαναν πολύ υψηλότερες μέσες μηνιαίες απολαβές με μέσο όρο τα 2613 ευρώ, σχεδόν διπλάσιες από τις μέσες μηνιαίες απολαβές των αποφοίτων ΜΕ.

Φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες είναι ενήμεροι για τα αυξημένα εισοδήματα που προσφέρει η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, εξηγείται η αυξημένη ζήτηση για συγκεκριμένα επαγγέλματα και συγκεκριμένους τομείς επαγγελμάτων, που συσχετίζονται με επαγγελματικές κατηγορίες οι οποίες προσφέρουν υψηλότερα εισοδήματα. Η ορθότητα βέβαια των συγκεκριμένων αντιλήψεων μπαίνει στο μικροσκόπιο αφού τα εισοδήματα στις δύο προνομιακές και ιδιαίτερα «κερδοφόρες»

επαγγελματικές κατηγορίες, δεν αποτελούν τον κανόνα στην αγορά εργασίας. Όπως φαίνεται μέσα από την ανάλυση, οι δύο επαγγελματικές κατηγορίες που προσφέρουν τις πιο υψηλές απολαβές αποτελούν μόνο το 18.2% του συνολικού αριθμού εργαζομένων στην αγορά εργασίας. Εν πάση περιπτώσει, η σημαντική επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πραγματικά εισοδήματα δεν μπορεί να αμφισβητηθεί αφού φαίνεται και από το γεγονός ότι οι απολαβές αυξάνονται ανάλογα με το ποσοστό απασχολούμενων με τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις τέσσερις από τις πέντε επαγγελματικές κατηγορίες, που έτυχαν πρόσθετης ανάλυσης.

Εξαίρεση αποτελεί η επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών η οποία παρόλο ότι απασχολεί πολύ χαμηλότερο ποσοστό αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό αποφοίτων Γυμνασίου και Δημοτικής Εκπαίδευσης, εξασφαλίζει υψηλότερες απολαβές από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες. Φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες είναι ενήμεροι για τα αυξημένα εισοδήματα που προσφέρει η τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά ενήμεροι φαίνεται να είναι και οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ για τα σχετικά υψηλά εισοδήματα που προσφέρει η επαγγελματική κατηγορία των εξειδικευμένων τεχνιτών. Υπενθυμίζεται ότι οι τελειόφοιτοι ΜΤΕΕ αλλά και ΜΓΕ, μέσα από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας φάνηκε να πιστεύουν ότι ο συνδυασμός ΜΤΕΕ χωρίς σπουδές, μπορεί να εξασφαλίσει υψηλότερες απολαβές από το συνδυασμό ΜΓΕ χωρίς σπουδές. Παράλληλα, η επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών παρόλο ότι αποτελεί μια κατηγορία η οποία απαιτεί περισσότερο εξειδικευμένες χειρωνακτικές δεξιότητες και λιγότερες ακαδημαϊκές γνώσεις, εντούτοις προσφέρει σχεδόν 20% υψηλότερες μέσες απολαβές σε αποφοίτους Τριτοβάθμιας μη Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και περίπου 25% υψηλότερες απολαβές σε απόφοιτους Πανεπιστημιακού Επιπέδου, σε σχέση με τις μέσες απολαβές των αποφοίτων ΜΕ. Αυτό αποδεικνύει ότι ο συνδυασμός ΜΤΕΕ και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να συνεισφέρει στην αύξηση των μελλοντικών εισοδημάτων στην επαγγελματική κατηγορία των Ειδικευμένων Τεχνιτών. Κάτι, το οποίο δεν παρατηρείται στις επαγγελματικές κατηγορίες των Ανειδίκευτων Εργατών και των Χειριστών Μηχανών.

Τέλος, τόσο οι πραγματικές απολαβές των απασχολούμενων στην αγορά εργασίας όσο και οι προβλέψεις των τελειοφοίτων που συμμετείχαν στην έρευνα για τους σκοπούς της παρούσας διδακτορικής διατριβής, συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών διεθνώς, ότι με την πάροδο των χρόνων αυξάνονται τα εισοδήματα με σταδιακή μείωση κατά τα τελευταία χρόνια του κύκλου της επαγγελματικής ζωής.

Αξιολόγηση της ΜΤΕΕ

Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα, φαίνεται ο πολλαπλός ρόλος που η ΜΤΕΕ καλείται να διαδραματίσει στη σημερινή εποχή αλλά ταυτόχρονα εντοπίζονται αδυναμίες και σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Μέσα από τη σύγκριση ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, φαίνεται ο πολυδιάστατος ρόλος της ΜΤΕΕ της Κύπρου ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο σε επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά επεκτείνεται σε οριζόντιες δεξιότητες οι οποίες προσδίδουν ευελιξία στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών. Αυτό εξηγεί το εύρημα της ποσοτικής έρευνας που αφορά το σχετικά υψηλό ποσοστό των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ (50% περίπου) με πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρόλο το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το επίπεδο ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών και μαθητριών ΜΤΕΕ, που εντοπίζονται μέσα από την ποιοτική έρευνα.

Στόχος της ΜΤΕΕ, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι να καταστήσει τους τελειόφοιτους της ικανούς να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή να ενταχθούν στην αγορά εργασίας με δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στο χώρο εργασίας. Το εύρημα αυτό εξηγεί, σε μεγάλο βαθμό, το εύρημα της ποσοτικής έρευνας που δείχνει ότι οι μαθητές και μαθήτριες της ΜΤΕΕ φανερώνουν μια ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στα μελλοντικά εισοδήματα που μπορούν να εξασφαλίσουν, ακόμα και χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με τους απόφοιτους ΜΓΕ. Η εμπιστοσύνη αυτή εκφράζεται και από τους τελειόφοιτους της ΜΤΕΕ οι οποίοι προτίθενται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, οι τελειόφοιτοι ΜΓΕ που προτίθενται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας δε θεωρούν ότι θα έχουν υψηλότερα εισοδήματα από τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ χωρίς σπουδές. Αυτό αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα που θέλει τους τελειόφοιτους να πιστεύουν ότι οι επιλογές τους σε σχέση με τη μορφή εκπαίδευσης είναι αυτές που θα επιφέρουν τα υψηλότερα εισοδήματα.

Όσον αφορά την οικονομική κρίση, η ΜΤΕΕ καλείται να συνεισφέρει άμεσα στην αντιμετώπιση του υψηλού ποσοστού ανεργίας αλλά προ πάντων καλείται να αποτελέσει ένα από τους πιο σημαντικούς συντελεστές για επανεκκίνηση και ανάπτυξη της οικονομίας. Όπως αναφέρθηκε, οι νέοι της Κύπρου θα πρέπει να στραφούν προς νέους τομείς, εκτός από τον τραπεζικό τομέα και τα συναφή επαγγέλματα, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια νέα δυναμική για ανάκαμψη της Κυπριακής οικονομίας και για μείωση του ποσοστού ανεργίας. Το υψηλό ποσοστό τελειοφοίτων οι οποίοι σκοπεύουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε τομείς όπως τα χρηματοοικονομικά και τα νομικά, όπως δείχνει η ποσοτική έρευνα, αποτελεί ανησυχητικό εύρημα.

Σχετικά με την ποιότητα εκπαιδευτικών και υλικοτεχνικής υποδομής και τη σχέση κόστους - οφέλους, οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα θεωρούν ότι οι ικανότητες των εκπαιδευτικών όσο και η υλικοτεχνική υποδομή βρίσκονται σε σχετικά καλό επίπεδο αλλά θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρξουν μηχανισμοί για συνεχή αναβάθμιση. Η σχέση κόστους-οφέλους φαίνεται να απασχολεί τους συμμετέχοντες αλλά καταλήγουν σε συμπεράσματα που μπορούν να θεωρηθούν αυθαίρετα αφού στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι μηχανισμοί συλλογής δεδομένων για μέτρηση του κόστους και του οφέλους του κάθε επιπέδου και μορφής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Το θέμα της σύνδεσης με την αγορά εργασίας και η ανάγκη που εντοπίζεται για περισσότερο ενδιαφέρον από τους εργοδότες δίδουν το έναυσμα για πρόσθετη συζήτηση γύρω από τη συμβολή των επιχειρήσεων στο σύστημα ΜΤΕΕ της Κύπρου και διερεύνηση του κατά πόσο η συμβολή αυτή συγκρίνεται θετικά ή αρνητικά με τη συμβολή των επιχειρήσεων σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η συμβολή των επιχειρήσεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε σχέση με τα οικονομικά της εκπαίδευσης. Οι επιχειρήσεις μπορούν να συνεισφέρουν για μείωση του κόστους της ΜΤΕΕ μέσα από προγράμματα πρακτικής εξάσκησης στο χώρο εργασίας για επιμόρφωση και κατάρτιση των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτών. Επίσης, επιχειρήσεις μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπόνηση μελετών για πρόβλεψη αναγκών, ακόμα και μέσα από παραχώρηση εξειδικευμένου εξοπλισμού. Με τις ίδιες δράσεις μπορεί να αυξηθεί και το όφελος μέσα από την προσφορά πιο στοχευμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα συνεισφέρουν στην αύξηση της παραγωγικότητας του ανθρώπινου δυναμικού. Ως εκ τούτου, η δημιουργία θεσμών και προγραμμάτων συνεργασίας με τους επαγγελματικούς συνδέσμους για σύνδεση της ΜΤΕΕ με τη βιομηχανία, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αύξησης της οικονομικής απόδοσης της ΜΤΕΕ.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εντοπίζουν κάποια προβλήματα που αφορούν τη ΜΤΕΕ τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες. Προβλήματα που προκύπτουν μέσα από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν κυρίως την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να καταπολεμήσει την προκατάληψη έναντι των τεχνικών επαγγελμάτων και να συγκρατήσει τη διαχρονική υπέρμετρη αξία που δίδεται στη θεωρητική γνώση. Αυτό αποτελεί ίσως ένα από τους παράγοντες που επηρεάζουν το χαμηλό ποσοστό μαθητών/τριών που επιλέγουν τη ΜΤΕΕ. Όσον αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα από το υποσύστημα της ΜΤΕΕ, αυτά έχουν σχέση με το μεγάλο αριθμό των προσφερόμενων ειδικοτήτων, κάτι που αυξάνει το κόστος της ΜΤΕΕ αφού μέσα από το μεγάλο αριθμό ειδικοτήτων μειώνεται ο αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό. Τέλος, τα προβλήματα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας αφορούν την

έλλειψη εκτίμησης προς τα τεχνικά επαγγέλματα με αρνητικές προς αυτά προεκτάσεις όπως τη μειωμένη μισθοδοσία και το χαμηλό γόητρο. Το εύρημα αυτό της ποιοτικής έρευνας, συνδέεται με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που αφορούν τα αναμενόμενα εισοδήματα αλλά και τα ευρήματα της Έρευνας Απολαβών του 2010 της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου. Η διερεύνηση των πραγματικών εισοδημάτων έδειξε ότι όντως οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αμείβονται με πολύ υψηλότερες απολαβές από τους απόφοιτους ΜΕ. Το ίδιο συμβαίνει και με τα αναμενόμενα εισοδήματα (ευρήματα της ποσοτικής έρευνας) όπου όλοι οι τελειόφοιτοι θεωρούν ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει σε πολύ υψηλό βαθμό τα εισοδήματα. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες το γεγονός αυτό πιθανόν να μειώνει τον ατομικό ρυθμό απόδοσης της ΜΤΕΕ, χωρίς σπουδές, όμως δεν πρέπει να παραβλέπεται το κοινωνικό όφελος αλλά και τα οφέλη προς την εθνική οικονομία.

Περιορισμοί της μελέτης και θέματα για περαιτέρω διερεύνηση

Η συζήτηση που αφορά τους περιορισμούς της παρούσας διδακτορικής διατριβής κρίνεται ως αναγκαία αφού μπορεί να αποτελέσει ένδειξη των ορίων της παρεχόμενης πληροφόρησης σε θέματα χρήσης και εφαρμογής. Παράλληλα, η συζήτηση γύρω από τους περιορισμούς οδηγεί στον εντοπισμό αναγκών για μελλοντική έρευνα σε θέματα που έχουν καλυφθεί από τη διατριβή.

Το πρώτο θέμα αφορά τον περιορισμό και την αδυναμία της έρευνας να διερευνήσει τα πραγματικά εισοδήματα που προσφέρονται στην αγορά εργασίας και τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των εισοδημάτων των αποφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Η έρευνα Απολαβών 2010, της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου που αξιοποιήθηκε δεν προσέφερε αυτή τη δυνατότητα. Η νέα αντίστοιχη έρευνα απολαβών του 2014, θα διαχωρίζει τους απόφοιτους ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Ως εκ τούτου, το θέμα θα μπορεί να διερευνηθεί προσφέροντας χρήσιμες πληροφορίες για τα πραγματικά εισοδήματα των αποφοίτων των δύο μορφών εκπαίδευσης, με ή χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα θα μπορούσε να γίνει σύγκριση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ.

Ακόμα μια περιοχή με την οποία δεν καταπιάνεται η παρούσα εργασία είναι τα πιθανά οφέλη από τη ΜΤΕΕ εκτός από τα οικονομικά ατομικά οφέλη, στα οποία οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα αναφέρθηκαν εκτεταμένα. Για παράδειγμα, δε γίνεται καμιά διερεύνηση για το ρόλο της ΜΤΕΕ με ή χωρίς σπουδές στην οικονομική ανάπτυξη και στην παραγωγικότητα των εργαζομένων. Ακόμα, δεν γίνεται διερεύνηση για τη συνεισφορά της ΜΤΕΕ στη μείωση της εγκληματικότητας, τη συνεισφορά της στην

κοινωνική συνοχή, την υγεία και την προσωπική ικανοποίηση, σε σχέση με τη ΜΓΕ. Θα ήταν ιδιαίτερα θετικό, μέσα από μελλοντικές έρευνες να μελετηθούν τα πιο πάνω ζητήματα και να εξασφαλιστεί έτσι η ευκαιρία για μέτρηση και σύγκριση της κοινωνικής απόδοσης των δύο μορφών εκπαίδευσης, με ή χωρίς σπουδές.

Εκτός από τη μέτρηση των πραγματικών εισοδημάτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ και την διερεύνηση της συνεισφοράς τους σε οφέλη εκτός από τα ατομικά οικονομικά, θα μπορούσε να μελετηθούν ξεχωριστά οι εκπαιδευτικοί προορισμοί των τελειοφίτων ως προς το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία περιέλαβε όλα τα επίπεδα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα κοινό επίπεδο. Όμως θα ήταν χρήσιμο να ληφθεί υπόψη το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (δίπλωμα, πτυχίο, μεταπτυχιακό) το οποίο προτίθεται ο κάθε τελειόφοιτος να ακολουθήσει και να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις. Θα μπορούσε επίσης να μετρηθούν οι αποδόσεις των διαφόρων συνδυασμών εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ΜΤΕΕ και κολεγιακό δίπλωμα ή ΜΓΕ και πρώτος πανεπιστημιακός τίτλος; Η μέτρηση των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης για τον κάθε συνδυασμό θα αποτελούσε πολύ χρήσιμο εύρημα αφού το κόστος διαφοροποιείται σημαντικά για τα διάφορα επίπεδα.

Τέλος, η ποσοτική έρευνα, η οποία αποτελεί το βασικό ερευνητικό εργαλείο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, είναι συγχρονική (cross-sectional). Κύριο χαρακτηριστικό της συγχρονικής έρευνας είναι ότι μπορεί να συγκρίνει τις διάφορες ομάδες του πληθυσμού σε μια μοναδική χρονική στιγμή. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα πρόσθετο περιορισμό της συγκεκριμένης έρευνας αφού αυτή διερευνά και καταγράφει πληροφορίες σχετικά με τα αναμενόμενα εισοδήματα των τελειοφίτων μαθητών και μαθητριών χωρίς να ελέγχει ή να παρατηρεί οποιαδήποτε αίτια του αποτελέσματος, σε ένα στιγμιότυπο από μια χρονική στιγμή.

Επιπρόσθετα, θέματα που προκύπτουν μέσα από την παρούσα διδακτορική διατριβή και θα μπορούσαν να τύχουν περαιτέρω διερεύνησης είναι τα ακόλουθα:

- Διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των διαφόρων παραγόντων για επιλογή της ΜΤΕΕ και της ΜΓΕ
- Αξιοποίηση πολύ-επίπεδου στατιστικού μοντέλου για διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τόσο το ύψος των αναμενόμενων εισοδημάτων όσο και την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Διερεύνηση της επίδρασης της ΜΤΕΕ (κλίμα, κουλτούρα, προγράμματα σπουδών, μάθηση μέσα από την πράξη) στην αυτοπεποίθηση και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και μαθητριών ΜΤΕΕ και της επίδρασης των παραγόντων αυτών (αυτοπεποίθηση /αυτοεκτίμηση) στην απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε

συνάρτηση με άλλους παράγοντες (οικονομικούς, ικανότητα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, περιοχή διαμονής).

- Επανάληψη της έρευνας για σύγκρισης τη επίδρασης της εντεινόμενης οικονομικής κρίσης στα αναμενόμενα εισοδήματα και την πρόθεση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Μπορεί η συγκυρία της οικονομικής κρίσης να θεωρηθεί ως ευκαιρία για διερεύνηση της επίδρασης των οικονομικών συνθηκών στα αναμενόμενα εισοδήματα και τους ρυθμούς απόδοσης.

Πεδίο Χάραξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έχουν αντίκτυπο σε θέματα πολιτικής που αφορούν τη ζήτηση και την προσφορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Πρώτον, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για μέτρηση και μελέτη των ατομικών ρυθμών απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση. Οι ατομικοί ρυθμοί απόδοσης στον τομέα της εκπαίδευσης τόσο οι πραγματικοί όσο και οι αναμενόμενοι πρέπει να παρακολουθούνται και να εξετάζονται συστηματικά. Η συστηματική μελέτη μπορεί να βοηθήσει τους φορείς χάραξης πολιτικής στην προσπάθειά τους να προβλέψουν, στο μέτρο του δυνατού, τις πραγματικές ανάγκες παροχής εκπαίδευσης όσον αφορά το επίπεδο αλλά και τη μορφή εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα έχουν ένα πρόσθετο εργαλείο για σχεδιασμό με βάση τις αναμενόμενες ανάγκες.

Κατά συνέπεια, η μέτρηση και η συστηματική μελέτη των ατομικών ρυθμών απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση αποτελεί επιτακτική ανάγκη αφού δίδει τη δυνατότητα στο κράτος να σχεδιάζει την παροχή εκπαίδευσης πιο αποδοτικά και πιο αποτελεσματικά. Η συνεισφορά της παρούσας εργασίας ενισχύει τη σημαντικότητα μέτρησης των ρυθμών απόδοσης αφού φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες είναι ενήμεροι για τις πραγματικότητες, όσον αφορά τα εισοδήματα, στην αγορά εργασίας. Φαίνεται επίσης ότι τα αναμενόμενα εισοδήματα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούνται από τους τελειόφοιτους στη λήψη των δικών τους εκπαιδευτικών επιλογών.

Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρυθμός απόδοσης της. Μέσα από την παρούσα εργασία έχει διαπιστωθεί ότι ο αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο είναι άμεσα συνυφασμένος με την πρόθεση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η μέτρηση και η συστηματική μελέτη των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των

παραγόντων που επηρεάζουν τη διάρθρωση της ζήτησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη των ρυθμών απόδοσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο το οποίο μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές πολιτικές να επηρεάσει τη ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, οι χαράσσοντες την εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να αντικρίζουν τον επηρεασμό των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με επιφυλακτικότητα και σοφία.

Λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των Κυπρίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε συγκεκριμένους ειδικά τομείς, θα ήταν κάπως απίθανο οι χαράσσοντες την εκπαιδευτική πολιτική να επιθυμούσαν την αύξηση του ποσοστού αυτού. Θα ήταν επίσης άστοχο να λαμβάνονται μέτρα για ενθάρρυνση της αύξησης του αριθμού των ανθρώπων που επιθυμούν να συνεχίσουν σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε τομείς όπου υπάρχει κορεσμός, λόγω και των συνθηκών που έχει δημιουργήσει η οικονομική κρίση. Στην πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό ποσοστό αποφοίτων πανεπιστημίου με εξειδίκευση σε τομείς της οικονομίας χωρίς ιδιαίτερες προοπτικές, όπως είναι ο τραπεζικός ή ο δημόσιος τομέας ή ακόμα και η εκπαίδευση, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να κατευθύνεται προς συγκεκριμένα μέτρα ρύθμισης της ζήτησης. Τα μέτρα αυτά θα πρέπει να αποθαρρύνουν τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το να εισαχθούν σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με εστίαση προς «προβληματικούς» τομείς της οικονομίας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την κατάλληλη ενημέρωση των νέων για τους πραγματικούς ρυθμούς απόδοσης.

Βέβαια, η οικονομική κρίση έχει ούτως ή άλλως, καταστήσει το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μη ευκαταφρόνητο κονδύλι, ο δημόσιος και ο τραπεζικός τομέας δεν αποτελούν πλέον πιθανό προορισμό εργοδότησης και οι κλίμακες εισδοχής στο δημόσιο τομέα έχουν υποβαθμιστεί. Είναι πλέον σαφές ότι η κατάσταση που έχει δημιουργηθεί, μέσα από τα δεδομένα της οικονομικής κρίσης, ευνοεί τη «διόρθωση» της υφιστάμενης κατάστασης. Ως εκ τούτου, οι χαράσσοντες την εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να επικεντρωθούν σε καινοτόμους πολιτικές για προσφορά κινήτρων προς τους νέους για να ακολουθήσουν συγκεκριμένους τομείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εξασφαλιστεί ένα ελάχιστο εγγυημένο εισόδημα ή/και η επιχορήγηση της φοίτησης σε τομείς που μπορούν να προσφέρουν στην ανάπτυξη της βιομηχανίας και γενικότερα της Κυπριακής οικονομίας. Ακόμα θα μπορούσαν να ληφθούν μέτρα για σύνδεση των επιλογών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, όπως η καλύτερη ενημέρωση των μαθητών και μαθητριών, η προώθηση

εναλλακτικών προγραμμάτων τριτοβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και η στενότερη συνεργασία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας.

Μέτρα για σύνδεση των επιλογών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Παρόλο ότι η ρύθμιση του ποσοστού συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι εύκολη υπόθεση, υπάρχει η δυνατότητα καλύτερης και πιο οργανωμένης προσπάθειας για ενημέρωση των νέων, έτσι ώστε να αποφευχθούν οι αναντιστοιχίες στην αγορά εργασίας και το υψηλό ποσοστό ανεργίας. Η προσπάθεια αυτή αποτελεί σημαντικό βήμα για τη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών για αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης αλλά και για πιο σύντομη επάνοδο στην οικονομική ανάπτυξη.

Ενημέρωση μαθητών/τριών για τις διάφορες εκπαιδευτικές επιλογές και τις προοπτικές εργοδότησης. Ο ελλιπής επαγγελματικός προσανατολισμός όπως εντοπίζεται μέσα από την ποιοτική έρευνα και τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων σε αυτή, θεωρείται ως ένα από τα πιο βασικά προβλήματα της ΜΤΕΕ και γενικά ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόλο ότι η ανάγκη για αναβάθμιση του συστήματος του επαγγελματικού προσανατολισμού στην Κύπρο για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, έχει διαπιστωθεί εδώ και δεκαετίες, δεν έχουν παρθεί οποιαδήποτε ουσιαστικά μέτρα για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης. Διαπιστώνεται η ανάγκη αναβάθμισης της ποιότητας και του βαθμού πληροφόρησης των μαθητών/τριών και γενικά των νέων, για τις ανάγκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας και για τις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης. Η ελλιπής πληροφόρηση οφείλεται κυρίως στον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται για επαγγελματικό προσανατολισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στο μειωμένο ενδιαφέρον των ιδίων των μαθητών/τριών, λόγω και της ηλικίας τους, να απευθυνθούν με δική τους πρωτοβουλία προς τους σύμβουλους καθοδήγησης και να ζητήσουν πληροφορίες. Ιδιαίτερα οξύ παρουσιάζεται το πρόβλημα στην τελευταία τάξη γυμνασίου όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν μεταξύ ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού είναι πολύ σημαντικό οι σύμβουλοι να παρέχουν πληροφορίες και συμβουλές σε τακτική βάση και να μην αναμένουν πρωτοβουλία από τους μαθητές/τριες. Θα πρέπει να παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις προοπτικές εργοδότησης μέσα από τη ΜΓΕ και τη ΜΤΕΕ, με ή χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλους τους τομείς σπουδών.

Για αντιμετώπιση των εξ αντικειμένου δυσκολιών πρόβλεψης των μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αναγκών της οικονομίας σε ανθρώπινο δυναμικό, θα πρέπει να προωθηθεί η δημιουργία μηχανισμών συνεργασίας με την αγορά εργασίας. Θα πρέπει επίσης να αξιοποιούνται στο μέτρο του δυνατού οι μελέτες που γίνονται για πρόβλεψη των

αναγκών στην αγορά εργασίας. Επιπρόσθετα, εξαιρετικής σημασίας είναι η οργάνωση ενός εθνικού συστήματος παρακολούθησης της πρόσβασης των αποφοίτων της ΜΓΕ και της ΜΤΕΕ, στην αγορά εργασίας άμεσα ή μετά την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Προώθηση εναλλακτικών προγραμμάτων τριτοβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η αφθονία αποφοίτων πανεπιστημίου και η έλλειψη εξειδικευμένων τεχνικών και τεχνιτών στην Κυπριακή αγορά εργασίας έγινε αντιληπτή από το 2011, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η οποία προειδοποιούσε για την αναντιστοιχία δεξιοτήτων η οποία είχε επισημανθεί ως ένα από τα κύρια προβλήματα της Κύπρου στον τομέα της εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Στα πλαίσια της ανάγκης αυτής, ιδρύθηκαν το 2012 τα Μεταλυκειακά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης τα οποία προσφέρουν προγράμματα εξειδίκευσης σε συγκεκριμένους τομείς με ζήτηση στην αγορά εργασίας. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν επιλογή τριτοβάθμιας μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης η οποία πιθανόν να επηρεάσει στο μέλλον τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που δείχνουν μειωμένες προσδοκίες από μέρους των τελειοφοίτων ΜΤΕΕ από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με τους τελειόφοιτους ΜΓΕ. Μέσα από τη δυνατότητα αύξησης των αναμενόμενων μελλοντικών εισοδημάτων, πιθανόν να επηρεαστεί θετικά και η ελκυστικότητα της ΜΤΕΕ επιλύοντας έτσι ένα σοβαρό πρόβλημα του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, η προώθηση και περαιτέρω αναβάθμιση των Μεταλυκειακών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης αποτελούν προτεραιότητα εκπαιδευτικής πολιτικής μεγίστης σημασίας. Μέτρα όπως η αναγνώριση του διπλώματος που προσφέρουν ως δίπλωμα τριτοβάθμιας σχολής διετούς διάρκειας και η τοποθέτησή του στο επίπεδο 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, καθώς και η αύξηση των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών αποτελούν κλειδί για την αναβάθμιση και περαιτέρω πορεία τους.

Στενότερη συνεργασία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Η βελτίωση της συνάφειας των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για αύξηση της οικονομικής απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, απαιτείται η στενή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, η δημιουργία μηχανισμών πρόβλεψης αναγκών σε δεξιότητες και η ενίσχυση κατάλληλων συστημάτων μάθησης με βάση την εργασία.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ληφθούν μέτρα για την περαιτέρω ενδυνάμωση της σχέσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται:

- Ο σχεδιασμός και θεσμοθέτηση μοντέλου για διευρυμένη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιχειρήσεων
- Η δημιουργία μηχανισμού για προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, των επιχειρήσεων, των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης, οργανισμών που ασχολούνται με την έρευνα κλπ, για να διασφαλιστεί μία καλύτερη μεταφορά πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας έτσι ώστε να αναπτυχθούν ανάλογα οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες.
- Εμπλουτισμός των προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βασικές ικανότητες και δεξιότητες διαχείρισης και ανάπτυξης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των αποφοίτων
- Δημιουργία μηχανισμού ανατροφοδότησης σχετικά με τη μετάβαση των αποφοίτων διαφορετικών προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας.

Περίληψη

Μέσα από τις λογιστικές παλινδρομήσεις του συνόλου των τελειοφοίτων, φάνηκε ότι οι οικονομικοί παράγοντες (αναμενόμενος ρυθμός απόδοσης με την εκλεπτυσμένη και τη σύντομη μέθοδο) επιδρούν στην απόφαση για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας την αρχή της ΘΑΚ ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές γίνονται με βάση την αναμενόμενη κερδοφορία της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Η επίδραση των οικονομικών παραγόντων εξακολουθεί να είναι σημαντική όταν οι υπολογισμοί γίνονται ξεχωριστά στην περίπτωση των τελειοφοίτων της ΜΓΕ και της ΜΤΕΕ.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους υπό εξέταση παράγοντες, στην περίπτωση της ΜΓΕ, όλοι οι παράγοντες επηρεάζουν την απόφαση για εισδοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτός από την περιοχή διαμονής. Στην περίπτωση της ΜΤΕΕ, μέσα από την εκλεπτυσμένη μέθοδο, η επιρροή εστιάζεται στην ακαδημαϊκή ικανότητα, τους οικονομικούς παράγοντες και το φύλο ενώ η περιοχή διαμονής και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν επηρεάζουν την απόφαση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται με τη χρήση της σύντομης μεθόδου.

Λαμβάνοντας υπόψη τον υπολογισμό των αναμενόμενων ρυθμών απόδοσης και τον υπολογισμό των εισοδημάτων του κύκλου ζωής των τελειοφοίτων φαίνεται ότι τα αναμενόμενα εισοδήματα μεταξύ των τελειοφοίτων της ΜΓΕ και ΜΤΕΕ, με ή χωρίς ανώτερη εκπαίδευση, διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Ο πιο σημαντικός παράγοντας αύξησης των εισοδημάτων, για όλους τους τελειόφοιτους, είναι η τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μικρότερο όμως βαθμό για την ομάδα τελειοφοίτων ΜΤΕΕ. Για τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ, σε σχέση με τους τελειόφοιτους ΜΓΕ, παρατηρείται ελαφρώς χαμηλότερη

προσδοκία όσον αφορά τα αναμενόμενα εισοδήματα, από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόβλεψη όμως, που αφορά τα προσδοκώμενα μελλοντικά εισοδήματα χωρίς τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ υψηλότερη για τους τελειόφοιτους ΜΤΕΕ.

Μέσα από την ανάλυση δεδομένων από τη Μελέτη Απολαβών της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου, φαίνεται ότι οι τάσεις που παρατηρούνται όσον αφορά τις απολαβές που προσφέρονταν στην αγορά εργασίας συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τα αναμενόμενα εισοδήματα. Φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές και μαθήτριες είναι ενήμεροι για τα αυξημένα εισοδήματα που προσφέρει η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, εξηγείται η αυξημένη ζήτηση για συγκεκριμένα επαγγέλματα και συγκεκριμένους τομείς επαγγελματιών, που συσχετίζονται με επαγγελματικές κατηγορίες οι οποίες προσφέρουν υψηλότερα εισοδήματα.

Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα φαίνεται ο ρόλος που η ΜΤΕΕ καλείται να διαδραματίσει στη σημερινή εποχή αλλά ταυτόχρονα εντοπίζονται αδυναμίες και θέματα που χρήζουν βελτίωσης. Οι ερωτώμενοι φαίνεται να είναι σίγουροι για τη θετική σχέση κόστους - οφέλους στην ΜΤΕΕ και εντοπίζουν σημαντικά σημεία τα οποία επιβεβαιώνουν, συμπληρώνουν και σε κάποιο βαθμό επεξηγούν τα υπόλοιπα ευρήματα της παρούσας εργασίας.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της μελέτης και τα θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης το πρώτο θέμα αφορά την αδυναμία της έρευνας να διερευνήσει τα πραγματικά εισοδήματα που προσφέρονται στην αγορά εργασίας και τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των εισοδημάτων των αποφοίτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ. Η έκδοση της νέας έρευνας απολαβών του 2014, θα προσφέρει την ευκαιρία διερεύνησης των πραγματικών εισοδημάτων που προσφέρονται στην αγορά εργασίας για τους απόφοιτους ΜΓΕ και ΜΤΕΕ με ή χωρίς σπουδές, ξεχωριστά.

Μια άλλη περιοχή με την οποία δεν καταπιάνεται η παρούσα εργασία είναι τα πιθανά οφέλη από τη ΜΤΕΕ σε σχέση με τη ΜΓΕ εκτός από τα οικονομικά ατομικά οφέλη όπως η συνεισφορά στην οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγικότητα των εργαζομένων, η μείωση της εγκληματικότητας, οι επιπτώσεις στην υγεία και άλλα. Το θέμα αποτελεί πεδίο περεταίρω διερεύνησης για μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, εκτός από τη μέτρηση των πραγματικών εισοδημάτων ΜΓΕ και ΜΤΕΕ και τη διερεύνηση της συνεισφοράς τους σε οφέλη εκτός από τα ατομικά οικονομικά, θα μπορούσε να μελετηθούν ξεχωριστά οι εκπαιδευτικοί προορισμοί των τελειοφοίτων ως προς το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έχουν αντίκτυπο σε θέματα εκπαιδευτικής επιλογής που αφορούν τη ζήτηση και την

προσφορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ατομικοί ρυθμοί απόδοσης προσφέρουν τη δυνατότητα, σε κάποιο βαθμό, πρόβλεψης των πραγματικών αναγκών όσον αφορά τη ζήτηση για το επίπεδο αλλά και τη μορφή εκπαίδευσης. Οι ρυθμοί απόδοσης μπορούν επίσης να συνεισφέρουν στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη ζήτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η κατανόηση των παραγόντων αυτών προσφέρει τη δυνατότητα παρέμβασης για επηρεασμό της ζήτησης μέσα από πιο στοχευμένα μέτρα. Τέτοια μέτρα μπορεί να είναι η εξασφάλιση ενός ελάχιστου εγγυημένου εισοδήματος ή/και η επιχορήγηση της φοίτησης σε τομείς που μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της οικονομίας. Επιπρόσθετα, μπορούν να ληφθούν μέτρα για καλύτερη ενημέρωση μαθητών/τριών για τις διάφορες εκπαιδευτικές επιλογές και τις προοπτικές εργοδότησης, προώθηση εναλλακτικών προγραμμάτων τριτοβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά και στενότερη συνεργασία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (2012). *Εγκαιρος εντοπισμός αναγκών απασχόλησης και κατάρτισης για αποτελεσματική διαχείριση του φυσικού αερίου στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε από <http://www.hrdauth.org.cy/images/media/assetfile/UtilizationOfNaturalGas0001.pdf>
- Βακαλιός, Α. (1991). *Τεχνικό πανεπιστήμιο και ανάπτυξη* (Α' τόμος). Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης* (Ε. Φράγκου, Μτφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δεδουσόπουλος, Α. (1993). Εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση: Η διαφορούμενη σχέση. Στο Π. Γετίμης, & Δ. Γράβαρης (Επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: Η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Δημάκος, Γ. (1994). Ιδιωτική και κοινωνική αποδοτικότητα της εκπαίδευσης. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 41, 17-32.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κώττης, Γ. Χ., & Πετράκη-Κώττη, Α. (1995). *Σύγχρονα οικονομικά θέματα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπαλάσκας, Κ. (1989). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Περσιάνης, Π. (2010). *Τα πολιτικά της εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά τους τελευταίους δύο αιώνες*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schultz, T. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Smith, A. (2000). *Έρευνα για τη φύση και τις αιτίες του πλούτου των εθνών* (Βιβλία I & II) (Χ. Βαλλιάνος, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2010). *Έρευνα απολαβών*. Κύπρος: Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από [http://www.cystat.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/0D65766EC11A4DB0C2257777003AD5BC/\\$file/EARNINGS_SURVEY-2010-301013.pdf?OpenElement](http://www.cystat.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/0D65766EC11A4DB0C2257777003AD5BC/$file/EARNINGS_SURVEY-2010-301013.pdf?OpenElement)
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., & Πατρινός, Χ. (2002). *Returns to investment in education: A further update*. Παγκόσμια Τράπεζα.

Ξενόγλωσση

- Acemoglu, D., & Angrist, J. (1999). *How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws* (NBER Working Paper No. 7444). National Bureau of Economic Research.
- Acemoglu, D., & Autor, D. (2013). *Lectures in labor economics*. Retrieved from <http://economics.mit.edu/files/4689>
- Acemoglu, D., & Pischke, J. (1999). Beyond Becker: Training in imperfect labour markets. *Economic Journal*, 109(453), 112–142.
- Albert, C. (2000). Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background. *Higher Education*, 40, 147-162.
- Almeida, R., Behrman, J., & Robalino, D. (2012). *The right skills for the job? Rethinking training policies for workers*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Altonji, J. G., & Pierret, C. R. (2001). Employer learning and statistical discrimination. *Quarterly Journal of Economics*, 116(1), 313–350.
- Anchor, J. R., Fiserova, J., Marsikova, K., & Urbanek, V. (2011). Student expectations of the financial returns to higher education in the Czech Republic and England: Evidence from business schools. *Economics of Education Review*, 30(4), 673-681.
- Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in classroom: The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Arai, K. (1989). A cross-sectional analysis of the determinants of enrollment in higher education in Japan. *Hitotsubashi Journal of Economics*, 30 (2), 101-120.
- Arcidiacono, P., Bayer, P., & Hizmo, A. (2010). Beyond signaling and human capital: Education and the revelation of ability. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(4), 76-104.
- Arias, O., Hallock, K. F., & Sosa-Escudero, W. (2001). Individual heterogeneity in the returns to schooling: Instrumental variables quantile regression using twins data. *Empirical Economics*, 26(1), 7-40.
- Arrow, K. J. (1973a). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Arrow, K. J. (1973b). The theory of discrimination. In O. Ashenfelter, & A. Rees (Eds.), *Discrimination in labor markets* (pp. 3-33). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Vocational education and the transition of men and women from school to work. *Sociology of Education*, 68(3), 187-204.
- Ashenfelter, O., & Krueger, A. (1994). Estimating the returns to schooling using a new sample of twins. *American Economic Review*, 84(5), 1157–1173.

- Ashenfelter, O., & Rouse, C. (1998). Income, schooling and ability: Evidence from a new sample of identical twins. *Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 253–284.
- Asplund, R., & Pereira, P. T. (1999). *Returns to human capital in Europe: A literature review*. Helsinki: Taloustieto Oy.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York: NBER.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Becker, G. S. (1981). *A treatise on the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Becker, G. S., & Chiswick, B. R. (1966). Education and the distribution of earnings. *American Economic Review*, 56(1), 358-369.
- Behrman, J. R., & Birdsall, N. (1983). The quality of schooling: Quantity alone is misleading. *American Economic Review*, 73(5), 928–946.
- Bennell, P. (1996a). General versus vocational secondary education in developing countries: A review of the rates of return evidence. *The Journal of Development Studies*, 33(2), 230-247.
- Bennell, P. (1996b). Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 235-248.
- Bennell, P., & Segerstrom, J. (1998). Vocational education and training in developing countries: Has the World Bank got it right? *International Journal of Educational Development*, 18(4), 271-287.
- Betts, J. (1996). What do students know about wages? Evidence from a survey of undergraduates. *The Journal of Human Resources*, 31(1), 27-56.
- Bishop, J. H., & Mañe, F. (2005). Economic returns to vocational courses in U.S. high schools. In J. Laugslo, & R. Maclean (Eds.), *Vocationalisation of secondary education revisited* (pp. 329-362). The Netherlands: Springer.
- Black, D. A., Kolesnikova, N., & Taylor, L. (2009). Earnings functions when wages and prices vary by location. *Journal of Labor Economics*, 27(1), 21-47.
- Blau, F. D., & Ferber, M. A. (1991). Career plans and expectations of young women and men. *Journal of Human Resources*, 26(3), 581-607.
- Blau, P. M., & Duncan, D. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Blaug, M. (1970). *Economics of education: A selected annotated bibliography* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.

- Blaug, M. (1972). *Introduction of the economics of education*. London: Harmondsworth.
- Blaug, M. (1976). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *Journal of Economic Literature*, 14, 827-855.
- Blaug, M. (1992). *The methodology of economics or, how economists explain* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blöndal, S., Field, S., & Girouard, N. (2002). Investment in human capital through upper secondary and tertiary education. *OECD Economics Studies*, 34(1), 41-90.
- Boarini, R., & Strauss, H. (2007). *The private internal rates of return to tertiary education: New estimates for 21 OECD countries* (OECD Economics Department Working Papers No. 591). OECD Publishing.
- Bosworth, D., & Ford, J. (1985). Income expectations and the decision to enter higher education. *Studies in Higher Education*, 10(1), 21-31.
- Botelho, A., & Pinto, L. C. (2004). Student's expectations of the economic returns to college education: Results of a controlled experiment. *Economics of Education Review* 23(6), 645-653.
- Borus, M. E., & Carpender, S. A. (1984). Factors associated with college attendance of high school seniors. *Economics of Education Review*, 3, 169-176.
- Bound, J., Griliches, Z., & Hall, B. H. (1986). Wages, schooling and IQ of brothers and sisters: Do the family factors differ? *International Economic Review*, 27(1), 77-105.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel and A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Bowlby, R. L., & Schriver, W. R. (1973). Academic ability and rates of return to vocational training. *Industrial and Labor Relations Review*, 26(3), 980-990.
- Bronars, S. G., & Oettinger, G. S. (2006). Estimates of the return to schooling and ability: Evidence from sibling data. *Labour Economics*, 13(1), 19-34.
- Brown, S., & Sessions, J. (1999). Education and employment status: A test of the screening hypothesis for Italy. *Economics of Education Review*, 18(4), 397-404.
- Brunello, G., Lucifora, C., & Winter-Ebmer, R. (2001). The wage expectations of European college students. *CEPR Discussion Paper* (No. 2817). Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=271709>

- Byres, T. J., Kapadia, K. & Lerche, J. (1999). *Rural labour relations in India*. London: Frank Cass Publishers.
- Cameron, S. V., & Heckman, J. J. (1993). The nonequivalence of high school equivalents. *Journal of Labor Economics*, 11(1), 1-47.
- Canton, E., & de Jong, F. (2005). The demand for higher education in the Netherlands, 1950-1999. *Economics of Education Review*, 24, 651-663.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. In O. Ashenfelter, & D. Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics*, 3 (pp. 1801–1863). Amsterdam: Elsevier Science.
- Carvajal, M. J., Bendana, D., Bozorgmanesh, A., Castillo, M., Pormasiha, K., Rao, P., & Torres, J. A. (2000). Inter-gender differentials between college students' earnings expectations and the experience of recent graduates. *Economics of Education Review*, 19(3), 229-243.
- Castex, G., & Dechter, E. (2013). *The changing roles of education and ability in wage determination* (Working Papers Central Bank of Chile No. 704). Retrieved from <http://www.bcentral.cl/estudios/documentos-trabajo/pdf/dtbc704.pdf>
- Cawley, J., Heckman, J., & Vytlačil, E. (2001). Three observations on wages and measured cognitive ability. *Labour Economics*, 8(4), 419-442.
- Cedefop (2010). *Enterprise-provided vocational training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5502_en.pdf
- Cedefop (2011a). *The anatomy of the wider benefits of VET in the workplace*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5512_en.pdf
- Cedefop (2011b). *The benefits of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5510_en.pdf
- Cedefop (2011c). *The economic benefits of VET for individuals*. Luxembourg: Publications Office. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5511_en.pdf
- Cedefop (2013). *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organizations and countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4121_en.pdf
- Chevalier, A., Gibbons, S., Thorpe, A., Snell, M., & Hoskins, S. (2009). Students' academic self-perception. *Economics of Education Review*, 28(6), 716-727.
- Chevalier, A., Harmon, C., Walker, I., & Zhu, Y. (2004). Does education raise productivity, or just reflect it? *Economic Journal*, 114(499), 499-517.
- Cohn, E., & Geske, T. G. (1990). *The economics of education* (3rd ed). New York: Pergamon Press.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94 Supplement*, S95–S120.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review, 36*(6), 1002-1019.
- Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 3-7.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2009). The economics and psychology of inequality and human development. *Journal of the European Economic Association, 7*(2-3), 320-364.
- Davis, M. (2007). *Skills in context*. Scotland, Glasgow: Centre for enterprise and Futureskills.
- Dearden, L., McGranahan, L., & Sianesi, B. (2004). *An in-depth analysis of the returns to national vocational qualifications obtained at level 2*. Discussion Paper (No. 46), Centre for Economics of Education.
- Deming, D., & Dynarski, S. (2009). Into college, out of poverty? Policies to increase the postsecondary attainment of the poor (NBER Working Paper No. 15387). Retrieved from NBER website: <http://www.nber.org/papers/w15387>.
- Denny, K., Harmon, C., & Lydon, R. (2002). *Cross country evidence on the returns to education: Patterns and explanations*. Centre for Economic Policy Research.
- De la Fuente, A. (2003). *Human capital in a global and knowledge-based economy (Part II): Assesment at the EU country level*. Report for the European Commission, Directorate General for Employment and Social Affairs.
- De la Fuente, A., & Jimeno, J. F. (2005). *The private and fiscal returns to schooling and the effect of public policies on private incentives to invest in education: A general framework and some results for the EU* (CESifo Working Paper No. 1392).
- Demetriades, E., & Psacharopoulos, G. (1987). Educational expansion and the returns to education: Evidence from Cyprus. *International Labour Review, 126*(5), 597-602.
- Denison, E. F. (1962). *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us*. New York: Committee for Economic Development.
- Denison, E. F. (1968). *Why growth rates differ: Postwar experiences in nine western countries*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Dominitz, J., & Manski, C. F. (1996). Eliciting student expectations of the returns to schooling. *Journal of Human Resources, 31*, 1-26.
- Dowd A. C. (2004). Income and financial aid effects on persistence and degree attainment in public colleges. *Education Policy Analysis Archives, 12*(21).
- Dublin, L. I., & Lotka, A. (1930). *The money value of man*. New York: Ronald Press Co.

- Easterline, R. (1981). Why isn't the whole world developed. *The Journal of Economic History*, 41(1), 1-9.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2012). *A roadmap to vocational education and training systems around the world* (IZA Discussion Paper No. 7110). Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Engel, E. (1883). *Der werth des menschen*. Berlin: Verlag von Leonhard Simion.
- European Commission (2002). *Declaration of the European ministers of vocational education and training, and the European Commission: The Copenhagen declaration*. Copenhagen (November 29-30). Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
- European Commission (2010). *The Bruges communiqué on enhanced european cooperation in vocational education and training for the period 2011-2020*. Communiqué of the European ministers for vocational education and training, the european social partners and the European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf
- European Commission (2011). *Recommendation for a council recommendation on the National Reform Programme 2011 for Cyprus and delivering a council opinion*. SEC (2011) 803 final. Brussels. Retrieved from http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/recommendations_2011/csr_cyprus_en.pdf
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe, 2012*. Brussels: Eurydice.
- Farber, S. C., & Newman, R. J. (1987). Accounting for south/non-south real wage differentials and for changes in those differentials over time. *Review of Economics and Statistics*, 69(2), 215-223.
- Farr, W. (1853). The income and property tax. *Journal of the Statistical Society of London*, 16(1), 1-44.
- Ferber, M. A. & McMachon, W. W. (1979). Women's expected earnings and their investment in higher education. *Journal of Human Resources*, 14, 405-420.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. London: Sage.
- Fredrikson, P. (1997). Economic incentives and the demand for higher education. *Scandinavian Journal of Economics*, 99(1), 129-142.
- Galasi, P. (2004). Overeducation, undereducation and demand (A. Babarczy, Trans.). In T. Kolosi, G. Vukovich, & I. György (Eds.), *Social report 2004* (pp. 248-260). Budapest: TÁRKI Social Research Centre, Inc.
- Gamoran, A. (1998). *The quality of vocational education: Background paper from the 1994 national assessment of vocational education*. Washington, DC: US Department of Education.

- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Garlino, G. (1995). Do education and training lead to faster growth in cities? *Business Review, Federal Reserve Bank of Philadelphia*, 1995(Jan), 15-21.
- Gensowski, M. (2013). *Personality, IQ, and lifetime earnings* (Unpublished Doctoral dissertation). Copenhagen: The University of Copenhagen.
- Ghuri, P. N., & Grønhaug, K. (2010). *Research methods in business studies: A practical guide* (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Glewwe, P. (1996). The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for education policy: A critical assessment. *Journal of Development Economics*, 51(2), 267-290.
- Gordon, A., & Williams, G. (1977). Attitudes of fifth and sixth formers to school, work and higher education. Lancaster University, Institute of Research and Development in Post-Compulsory Education.
- Green, D. A., & Riddell, W. (2003). Literacy and earnings: An investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation. *Labour Economics*, 10(2), 165-184.
- Grinliches, Z. (1977). Estimating the returns to schooling: Some econometric problems. *Econometrica*, 45, 1-22.
- Gunderson, M., & Oreopoulos, P. (2010). Returns to education in developed countries. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 37-43). San Diego, CA: Elsevier.
- Haider, S., & Solon, G. (2006). Life-cycle variation in the association between current and lifetime earnings. *American Economic Review*, 96(4), 1308-1320.
- Hanoch, G. (1967). An economic analysis of earning and schooling. *Journal of Human Resources*, 2(3), 310-329.
- Hansen, W. L. (1963). Total and private rates of return to investment in schooling. *Journal of Political Economy*, 71(2), 128-140.
- Hanushek, E. A. (1973). Regional differences in the structure of earnings. *Review of Economics and Statistics*, 55(2), 204-213.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L., & Zhang, L. (2011). *General education, vocational education and labor-market outcomes over the life-cycle* (NBER Working Paper No. 17504). National Bureau of Economic Research.
- Harmon, C. P., Oosterbeek, H., & Walker, I. (2003). The returns to education: Microeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 115-155.

- Hause, J. C. (1972). Earnings profile: Ability and schooling. *Journal of Political Economy*, 80(3), 108-138.
- Haveman, R., & Wolf, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829-1878.
- Hayden, M., & Carpenter, P. (1990). From school to higher education in Australia. *Higher Education*, 20, 175-196.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Heckman, J., Hsee, J. & Rubinstein, Y. (2000). *The GED is a mixed signal* (Unpublished Working Paper). The University of Chicago.
- Heinrich, G., & Hildebrand, V. (2005). Returns to education in the European Union: A reassessment from comparative data. *European Journal of Education*, 40(1) 13-34.
- Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.
- Hotchkiss, L. (1993). Effects of training, occupation, and training-occupation match on wage. *Journal of Human Resources*, 28(3), 482-496.
- Hough, J. R. (1981). *A study of school costs*. UK: NFER Nelson Publishing Company.
- Hübner, M. (2012). Do tuition fees affection enrollment behavior? Evidence from a 'natural experiment' in Germany. *Economics of Education Review*, 31, 949-960.
- Hung, F. Chung, Y., & Ho, E.S. (2000). To work or to continue education? The choice of senior secondary students in Shenzhen, China, *Higher Education*, 39(4), 455-467.
- Jenkins, A., Vignoles, A., Wolf, A., & Galindo-Rueda, F. (2003). The determinants and labour market effects of lifelong learning. *Applied Economics*, 35(16), 1711-1721.
- Jerrim, J. (2011). Do UK higher education students overestimate their starting salary? *Fiscal Studies*, 32(4), 483-509.
- Kandel, D., & Lesser, G. (1970). School, family and peer influences on educational plans of adolescents in the United States and Denmark. *Sociology of Education*, 43, 270-287.
- Kane, T., & Rouse, C. (1995). Labor market returns to two- and four-year college. *American Economic Review*, 85(3), 600-614.
- Katz, L., & Murphy, K. (1992). Changes in relative wages, 1963-1987: Supply and demand factors. *Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 35-78.
- Kazianga, H. (2004). *Schooling returns for wage earners in Burkina Faso: Evidence from the 1994 and 1998 national survey*. Economic Growth Center, Yale University.

- Kiker, B. F. (1966). The historical roots of the concept of human capital. *Journal of Political Economy*, 74(5), 481-499.
- Kodde, D. A., & Ritzen, J. M. M. (1988). Direct and indirect effect of parental education level on the demand for higher education. *The Journal of Human Resources*, 23(3), 356-371.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for growth: Why and for whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101-1136.
- Kulik, J. (1998). Curricular tracks and high school vocational education. In A. Gamoran, & H. Himmelfarb (Eds.), *The quality of vocational education: Background paper from the 1994 national assessment of vocational education* (pp. 65-131). Washington, DC: US Department of Education.
- Lang, K. (1994). Does the human-capital/educational-sorting debate matter for development policy? *American Economic Review*, 84(1), 353-358.
- Lankford, R. H. (1986). Efficiency and equity in the provision of public education. *Review of Economics and Statistics*, 60, 478-495.
- Lauglo, J., & Lillis, K. (1988). *Vocationalizing education: An international perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Layard, R., & Psacharopoulos, G. (1974). The screening hypothesis and the returns to education. *Journal of Political Economy*, 82(5), 985-998.
- Levine, V. (1979). Evaluating vocational training alternatives using single-period earnings data: A technical note. *Comparative Education Review*, 23(1), 125-133.
- Little, A. W. (2003). Motivating learning and the development of human capital. *Compare*, 33(4), 437-452.
- Li, W. (2007). Family background, financial constraints and higher education attendance in China. *Economics of Education Review*, 26, 725-735.
- Lucas, R. E. B. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Lucas, R. E. B. (1990). Why doesn't capital flow from rich to poor countries? *American Economic Review*, 80(2), 92-96.
- Machin, S., & Vignoles, A. (2005). *What's the good of education? The economics of education in the UK*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Machlup, F. (1978). *Methodology of economics and other social sciences*. London: Academic Press.
- Manski, C. F., & Wise, D. A. (1983). *College choice in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Manski, C. (1993). Adolescent econometricians: How do youths infer the returns to schooling? In C. T. Clotfelter, & M. Rothschild (Eds.), *Studies of supply and demand in higher education* (pp. 43-57). Chicago: University of Chicago Press.
- Maršíková, K., & Kocourek, A. (2012). Income expectations of university students: Sample of selected economic universities in the Czech Republic, England and Poland. *Statistika*, 49(4).
- McMahon, W. W. (1981). *Expected rates of return to education* (Faculty Working Paper No. 832). College of Commerce and Business Administration, Bureau of Economic and Business Research, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- McMahon, W. W., & Wagner, A. P. (1981). Expected returns to investment in higher education. *Journal of Human Resource*, 16(2), 274-285.
- Meer, J. (2007). Evidence on the returns to secondary vocational education. *Economic of Education Review*, 26(5), 559-573.
- Menon, M. E. (1997a). Perceived economic benefits of higher education: The case of Cyprus. *Education Economics*, 5(1), 53-61.
- Menon, M. E. (1997b). Perceived rates of return to higher education in Cyprus. *Economics of Education Review*, 16(4), 425-430.
- Menon, M. E. (1998). Factors influencing the demand for higher education: The case of Cyprus. *Higher Education*, 35, 251-266.
- Menon, M. E. (2008). Perceived rates of return to higher education: Further evidence from Cyprus. *Economics of Education Review*, 27(1), 39-47.
- Menon, M. E. (2008b). The economic benefits of higher education in Cyprus: The expectations of prospective students. *International Journal of Education Development*, 28, 259-267.
- Menon, M. E., Pashourtidou, N., Polycarpou, A., & Pashardes, P. (2012). Students' expectations about earnings and employment and the experience of recent university graduates: Evidence from Cyprus. *Economics of Education Review*, 27(1), 39-47.
- Merwe, A. (2010). Does human capital theory account for individual higher education choice? *International Business & Economics Research Journal*, 9(6), 81-94.
- Meyer, J. W. (1970). High school effects on college intentions. *American Journal of Sociology*, 76, 59-70.
- Middleton, J., Ziderman, A., & Adams, A. (1993). *Skills for productivity: Vocational education and training in developing countries*. New York: Oxford University Press for the World Bank.
- Miller, R. (1984). Job matching and occupational choice. *Journal of Political Economy*, 92(6), 1086-1120.

- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *The Journal of Political Economy*, 70(5), 50-79.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Monk-Turner, E. (1994). Economic returns to community and four-year college education. *The Journal of Socio-Economics*, 23(4), 441-447.
- Mora, J.G. (1997). Equity in Spanish higher education. *Higher Education*, 33, 233-249.
- Morris, V. (1973). Investment in higher education in England and Wales: The human capital approach to educational planning. In G. Fowler, V. Morris, & J. Ozga (Eds.), *Decision making in british education* (pp. 284-308). London: Heinemann.
- Mulligan, C. B., & Sala-i-Martin, X. (1997). A labor income-based measure of the value of human capital: An application to the states of the United States. *Japan and the World Economy*, 9(2), 159-191.
- Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2004). The devil's in the details: Evidence from the GED on the large effects of small differences in high stakes exams. *Economics of Education Review*, 23(4), 336-349.
- Murnane, R. J., Willett, J. B. & Levy, F. (1995). The growing importance of cognitive skills in wage determination. *The Review of Economics and Statistics*, 77(2), 251-266.
- Nelson, J. I. (1972). High school context and college plans: The impact of social structure. *American Sociological Review*, 37(2), 143-148.
- Neuman, S., & Zideman, A. (1989). Vocational secondary schools can be more cost-effective than academic schools: The case of Israel. *Comparative Education*, 25(2), 151-163.
- Neuman, S., & Zideman, A. (1991). Vocational schooling, occupational matching and labor market earnings in Israel. *Journal of Human Resources*, 26(2), 413-425.
- Neuman, S., & Zideman, A. (1999). Vocational education in Israel: Wage effects of the VocEd-occupation match. *Journal of Human Resources*, 34(2), 907-932.
- OECD (1978a). *Individual demand for higher education: Analytical report*. Paris: OECD.
- OECD (1978b). *Individual demand for higher education: General report*. Paris: OECD.
- OECD (1998). *Human capital investment: An international comparison*. Brussels: OECD.
- OECD (2001). *Measuring capital; OECD manual: Measurement of capital stocks, consumption of fixed capital, and capital services*. OECD Publication Services. Retrieved from www.SourceOECD.org

- OECD (2001). *The well-being of nations, the role of human and social capital*. Paris: OECD
- OECD (2002). *Responding to student expectations*. Paris: OECD.
- Oyelere, R. U. (2010). Africa's education enigma? The Nigerian story. *Journal of Development Economics*, 91(1), 128-139.
- Psacharopoulos, G. (1975). *Earnings and education in OECD countries*. Paris: OCED.
- Psacharopoulos, G. (1979). On the weak versus strong version of the screening hypothesis. *Economic Letters*, 4(2), 181-185.
- Psacharopoulos, G. (1981). Returns to education: An updated international comparison. *Comparative Education*, 17(3), 321-341.
- Psacharopoulos, G. (1985). Returns to education: A further international update and implication. *The Journal of Human Resources*, 20(4), 583-597.
- Psacharopoulos, G. (1986). Returns to education. *The Journal of Human Resources*, 20(4), 583-604.
- Psacharopoulos, G. (1987). To vocationalize or not to vocationalize? That is the curriculum question. *International Review of Education*, 33(2), 187-211.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World Development*, 22(9), 1325-1343.
- Psacharopoulos, G. (1995). *The profitability of investment in education: Concepts and methods*. Washington, DC: World Bank.
- Psacharopoulos, G. (2006). *The value of investment in education: Theory, evidence and policy*. Paper presented at the Symposium on Funding of Public Schools 'The economic and social value of adequate funding', University of Chicago Club, Chicago.
- Psacharopoulos, G. (2009). *Returns to investment in higher education: A European survey. A contribution to the higher education funding reform project for the European Commission*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Psacharopoulos, G., & Layard, R. (1979). Human capital and earnings: British evidence and a critique. *Review of Economic Studies*, 46(3), 485-503.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Psacharopoulos, G., & Sanyal, B. (1981). Student expectations and labour market performance: The case of Philippines. *Higher Education*, 10(4), 449-472.
- Psacharopoulos, G., & Sanyal, B. (1982). Student expectations and graduate market performance in Egypt. *Higher Education*, 11(1), 27-49.

- Psacharopoulos, G., & Soumelis, C. (1979). A quantitative analysis of the demand for higher education. *Higher Education*, 8(2), 159-177.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). *Education for development: An analysis of investment choices*. Oxford: Oxford University Press.
- Purcell, K., & Pitcher, J. (1996). *Great expectations: The new diversity of graduate skills and aspirations*. Manchester: Manchester University, Higher Education Careers Services Unit.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (1995). Comment on the institutions and governance of economic development and reform. In M. Bruno & B. Pleskovic (Eds.), *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics* (pp. 198-200). Washington, D.C.: The World Bank.
- Riley, J. (1979). Testing the educational screening hypothesis. *Journal of Political Economy*, 87(2), 227-251.
- Riley, J. (2001). Silver signals: Twenty-five years of screening and signaling. *Journal of Economic Literature*, 39(2), 432-478.
- Romer, P. (1986). Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037.
- Romer, P. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), 71-102.
- Romer, P. (1992). *Two strategies for economic development: Using ideas and producing ideas*. Proceedings of the World Bank Annual Conference on development economics (pp. 63-91). The World Bank.
- Rothschild, M., & Stiglitz, J. (1976). Equilibrium in competitive insurance markets: An essay on the economics of imperfect information. *Quarterly Journal of Economics*, 90(4), 629-649.
- Ryan, C. (2002). *Individual returns to vocational education and training qualifications: Their implications for lifelong learning*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Australian National Training Authority.
- Samuelson, P. A. (1961). *Economics: An introductory analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Sander, W. (1992). The effects of ethnicity and religion on educational attainment. *Economic of Education Review*, 11(2), 119-135.
- Schultz, T. W. (1959). Investment in man: An economist's view. *The Social Service Review*, 33(2), 69-75.
- Schultz, T. W. (1961a). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.

- Schultz, T. W. (1961b). Investment in human capital: Reply. *American Economic Review*, 51(5), 1035-1039.
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Schultz, P. (2004). Evidence of returns to schooling in Africa from household surveys: Monitoring and restructuring the market for education. *Journal of Africa Economies*, 13(2), 95-148.
- Sewell, W. H., & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Shaffer, H. G. (1961). Investment in human capital: Comment. *American Economic Review*, 51(5), 1026-1034.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persisting inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Oxford: Westview Press.
- Shavit, Y., & Müller, W. (1998). *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Silos, P., & Smith, E. (2012). *Human capital portfolios* (FRB Atlanta Working Paper Series No. 2012-3). Federal Reserve Bank of Atlanta. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=2060664>
- Siphambe, H.K. (2000). Rates of return to education in Botswana. *Economics of Education Review*, 19(3), 291-300.
- Slavin, R. E. (1990). Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan. *Review of Educational Research*, 60(2), 505-507.
- Smith, H. L., & Powell, B. (1990). Great expectations: Variations in income expectations among college seniors. *Sociology of Education*, 63(3), 194-207.
- Solmon, L., & Fagnano, C. (1993). Quality of higher education and economic growth in the United States. In W. Becker, & D. Lewis (Eds.), *Higher education and economic growth* (pp. 145-161). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Solmon, L., & Fagnano, C. (1995). Benefits of education. In M. Carnoy (Ed.), *International Encyclopaedia of Economics of Education* (pp. 114-125). Oxford: Pergamon Press.
- Solow R. M. (1956). A contribution to the theory of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65-94.
- Spence, A. M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Spence, A. M. (1974). *Market signaling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Stafford, K. L., Lundstedt, S. B. & Lynn, A. D. Jr. (1984). Social and economic factors affecting participation in higher education. *The Journal of Higher Education*, 55(5), 590-608.
- Steedman, H. (1993). The economics of youth training in Germany. *The Economic Journal*, 103(420), 1279-1291.
- Stiglitz, J. (1975). The theory of screening, education and the distribution of income. *American Economic Review*, 65(3), 283-300.
- Stiglitz, J. (1999). Formal and informal institutions. In P. Dasgupta & I. Serageldin (Eds.), *Social capital: A multifaceted perspective* (pp.59–70). Washington D.C.: The World Bank.
- Schuller, T. (2000). Social capital and human capital: The search for appropriate technomethodology. *Policy Studies*, 21(1), 25-35.
- Taubman, P., & Wales, J. J. (1973). Higher education, mental ability and screening. *Journal of Political Economy*, 81(1), 28-55.
- Teachman, J., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1-17.
- Tilak, J. (2002). *Building human capital in East Asia: What others can learn*. Washington, DC: The World Bank Institute.
- TNS Opinion & Social (2011). *Attitudes towards vocational education and training*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_369_en.pdf
- Training for Jobs: O Brave New World. (1994, March 12). *The Economist*, pp. 19-26.
- Tyler, J. H. (2004). Does the GED improve earnings? Estimates from a sample of both successful and unsuccessful GED candidates. *Industrial and Labor Relations Review*, 57(4), 579-598.
- Van der Merwe, A. (2011). Earnings expectations of typical South African University of Technology first-year students. *Education Economics*, 19(2), 181-198.
- Wachtel, P. (1976). The effect on earnings of school and college investment expenditures. *Review of Economics and Statistics*, 58(3), 326-331.
- Wachtel, P. (1997). A labor-income based measure of the value of human capital: An application to the states of the US: Comments. *Japan and the World Economy*, 9(2), 193-196.
- Walsh, J. R. (1935). Capital concept applied to man. *Quarterly Journal of Economics*, 49(2), 255-285.
- Walsh, T. M. (1968). *Maslow's theory of motivation: A method for testing the constructs*. (Unpublished doctoral dissertation). Oregon: University of Oregon.

- Webbink, D., & Hartog, J. (2004). Can students predict starting salaries? Yes! *Economics of Education Review*, 23(2), 103-113.
- Weiss, A. (1995). Human capital vs. signalling explanation of wages. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 133-154.
- Williams, T. H. (1972). Educational aspirations: Longitudinal evidence on their development in Canadian youth. *Sociology of Education*, 45(2), 107-133.
- Williams, G., & Gordon, A. (1981). Perceived earnings functions and ex ante rates of return to post compulsory education in England. *Higher Education*, 10(2), 199-227.
- Willis, R. (1986). Wage determinants: A survey and reinterpretation of human capital earnings function. In O. Ashenfelter, & D. Card (Eds), *Handbook of Labor Economics* (pp. 525-602). Amsterdam: North-Holland.
- Winkler, D. R. (1987). Screening models and education. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education: Research and studies* (pp.287-291). Oxford: Pergamon Press.
- Wittstein, T. (1867). *Mathematische statistik und deren anwendung auf national-O'onomie und versicherung-wiissenschaft*. Hanover: Han'sche Hofbuchlandlung.
- Wolpin, K. (1977). Education and screening. *American Economic Review*, 67(5), 949-958.
- Wolter, S. C. (2000). Wage expectations: A comparison of Swiss and US students. *Kyklos*, 53(1), 51-69.
- Wolter, S.C. & Zbinden, A. (2002). Labour market expectations of Swiss tudents. *International Journal of Manpower*, 23(5), 458-470.
- Wong, A. (1989). *Perceived earnings functions and ex ante rates of return to higher education*. (Doctoral dissertation). University of London.
- Woodhall, M. (1987). Human capital concepts. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education research and studies* (pp. 21-24). Oxford: Pergamon Press.
- Woodhall, M. (2001). Human capital: Educational aspects. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (pp. 6951-6955). Oxford: Elsevier.
- World Bank (1991). *Vocational and technical education and training*. Washington, DC: World Bank.
- Wößmann, L. (2002). *Schooling and the quality of human capital*. Berlin: Springer.
- Wößmann, L. (2008). Efficiency and equity in european education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 15(2), 199-230.
- Yeager, T. (1999). *Institutions, transition economies and economic development*. Boulder: Westview Press.

Yuchtman, E., & Samuel, Y. (1975). Determinants of career plans: Institutional versus interpersonal effects. *American Sociological Review*, 40, 521-531.

Zax, J. S., & Rees, D. I. (2002). IQ, academic performance, environment and earnings. *The Review of Economics and Statistics*, 84(4), 600-616.

Ziderman, A. (1973). Does it pay to take a degree? The profitability of private investment in university education in Britain. *Oxford Economic Papers*, 25(2), 262-274.

Zymelman, M. (1976). *The economic evaluation of vocational training programmes*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ

Η έρευνα αυτή γίνεται στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής που αφορά τα επαγγελματικά και εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης (Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής). Το ερωτηματολόγιο αυτό καλούνται να απαντήσουν όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά και να απαντήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Οι περισσότερες απαντήσεις μπορούν να απαντηθούν βάζοντας ✓ ή σε κύκλο την ορθή απάντηση. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία που θα δώσετε δε θα χρησιμοποιηθούν για αναγνώριση της ταυτότητάς σας.

ΜΕΡΟΣ Α'

1. Όνομα του Λυκείου σας:

.....

2. Κύρια Μαθήματα:

.....

3. Φύλο:

Αγόρι

Κορίτσι

4. Σημειώστε την περιοχή στην οποία ζείτε:

Πόλη

Προάστιο

Χωριό

5. Αυτός είναι ο τελευταίος σας χρόνος στο Λύκειο. Τι σκοπεύετε να κάνετε μετά την αποφοίτησή σας; (Βάλτε σε κύκλο το πιο πιθανό ενδεχόμενο).

Σκοπεύω να:

A. βρω δουλειά

B. βρω δουλειά και ταυτόχρονα να φοιτώ μερικές ώρες σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο

Γ. πάω στο στρατό και μετά να βρω δουλειά

Δ. συνεχίσω στην ανώτερη εκπαίδευση

E. πάω στο στρατό και μετά να συνεχίσω στην ανώτερη εκπαίδευση

Στ. πάω στο στρατό και ταυτόχρονα να φοιτώ μερικές ώρες (part-time) σε ίδρυμα τριτοβάθμιας

Z. να κάνω κάτι άλλο (σημειώστε τι θα κάνετε):

.....
.....

1
2
3
4
5
6
7

ΑΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΤΕ Β, Δ, Ε, ή Στ στην ερώτηση 5, πηγαίnete τώρα στην ερώτηση 10

ΑΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΤΕ Α, Γ, ή Ζ στην ερώτηση 5, πηγαίnete τώρα στην ερώτηση 6

ΑΝ ΣΚΟΠΕΥΕΤΕ ΝΑ ΒΡΕΙΤΕ ΔΟΥΛΕΙΑ ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ / ΣΤΡΑΤΟ

6. Πόσα χρόνια νομίζετε ότι χρειάζεται συνήθως κάποιος για να αποκτήσει πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης όταν είναι απόφοιτος Λυκείου.
Βάλτε ✓ στον κατάλληλο χώρο.

1 2 3 4 5 6

Περισσότερα από έξι (σημειώστε):

7. Παρακαλώ δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό του ποσού των χρημάτων που περιμένετε ότι θα κερδίζετε το μήνα από τη δουλειά σας σε διάφορα σημεία της ζωής σας. Σημειώστε και το ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε εάν αποφοιτούσατε από Τεχνική Σχολή και δεν ακολουθούσατε ανώτερη εκπαίδευση. Δώστε τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις. Βασίστε τους υπολογισμούς σας στη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που περιμένετε να κερδίζετε το μήνα:

	Ως απόφοιτος Λυκείου	Ως απόφοιτος Τεχνικής Σχολής
Όταν θα αρχίσετε δουλειά	€	€
Μετά από 4 χρόνια δουλειάς	€	€
Μετά από 20 χρόνια περίπου	€	€

8. Υποθέστε ότι αντί να βρείτε δουλειά μετά την αποφοίτησή σας από το Λύκειο /στρατό, αποφασίζετε να σπουδάσετε και να βρείτε δουλειά μετά το τέλος των σπουδών σας. Δώστε μας και πάλι τα λεφτά που περιμένετε ότι θα κερδίζατε το μήνα από τη δουλειά σας, αν σπουδάζατε και παίρνατε πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης. Δώστε και πάλι τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις και με τη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε το μήνα:

Όταν θα αρχίσετε δουλειά	€
Μετά από 4 χρόνια δουλειάς	€
Μετά από 20 χρόνια περίπου	€

9. Δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό των μηνιαίων εξόδων που νομίζετε ότι θα είχε η οικογένειά σας αν αποφασίζατε να σπουδάσετε.

€ το μήνα

ΤΩΡΑ ΠΗΓΑΙΝΕΤΕ ΣΤΟ ΜΕΡΟΣ Β ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ , ΣΕΛΙΔΑ 5

ΑΝ ΣΚΟΠΕΥΕΤΕ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΤΕ ΜΕΤΑ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ / ΤΟ ΣΤΡΑΤΟ

10. Πού νομίζετε ότι είναι πιο πιθανό να σπουδάσετε;

Στην Κύπρο	1	Στην Κύπρο και μετά στο εξωτερικό	2
Στην Ελλάδα	3	Στο Ηνωμένο Βασίλειο	4
Στις ΗΠΑ	5	Σε χώρα της Ανατολικής Ευρώπης	6
Σε άλλη χώρα (σημειώστε)	7		

11. Ποιο κλάδο σπουδών σκοπεύετε να ακολουθήσετε;

Αν σκοπεύετε να κάνετε αίτηση ή να δώσετε εξετάσεις σε περισσότερους από ένα κλάδους, παρακαλώ σημειώστε τους κατά σειρά προτίμησης (ούτως ώστε ο πρώτος να είναι η πρώτη σας προτίμηση, ο δεύτερος η δεύτερη προτίμηση κ.ο.κ.).

1.
2.
3.

12. Πόσα χρόνια πιστεύετε ότι θα χρειαστείτε για να αποκτήσετε πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης: Βάλτε ✓ στον κατάλληλο χώρο.

1 2 3 4 5 6

Περισσότερους από έξι (σημειώστε):
.....

13. Παρακαλώ δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό του ποσού των χρημάτων που περιμένετε ότι θα κερδίζετε το μήνα από τη δουλειά σας σε διάφορα σημεία της ζωής σας αφού αποκτήσετε το πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης που σκοπεύετε να αποκτήσετε. Σημειώστε το ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε εάν αποφοιτούσατε από Τεχνική Σχολή.

Δώστε τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις. Βασίστε τους υπολογισμούς σας στη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που περιμένετε να κερδίζετε το μήνα:

	Ως απόφοιτος Λυκείου	Ως απόφοιτος Τεχνικής Σχολής
Όταν θα αρχίσετε δουλειά	€	€
Μετά από 4 χρόνια δουλειάς	€	€
Μετά από 20 χρόνια περίπου	€	€

14. Υποθέστε ότι μετά την αποφοίτησή σας από το Λύκειο/το στρατό, αποφασίζετε να μη σπουδάσετε αλλά να βρείτε δουλειά. Δώστε και πάλι τα λεφτά που περιμένετε ότι θα κερδίζατε το μήνα από τη δουλειά σας, χωρίς πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης. Δώστε και πάλι τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις και με τη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε το μήνα:

Όταν θα αρχίσετε δουλειά	€
Μετά από 4 χρόνια δουλειάς	€
Μετά από 20 χρόνια περίπου	€

15. Δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό των μηνιαίων εξόδων που νομίζετε ότι θα έχει η οικογένειά σας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας.

€ το μήνα

16. Δώστε ένα πρόχειρο υπολογισμό του συνολικού ύψους των εξόδων της οικογένειάς σας σε ιδιαίτερα μαθήματα (φροντιστήρια) τα οποία υπολογίζετε ότι θα σας βοηθήσουν για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο.

€

ΜΕΡΟΣ Β: ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΘΕΙ ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

17. Οι πιο κάτω δηλώσεις αφορούν λόγους επιλογής του Λυκείου (αντί της Τεχνικής Σχολής). Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις πιο κάτω δηλώσεις. Χρησιμοποιήστε την κλίμακα 1-5 που περιγράφεται πιο κάτω βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που ισχύει για κάθε δήλωση.

- 1= ΚΑΘΟΛΟΥ
 2= ΛΙΓΟ
 3= ΚΑΠΩΣ
 4= ΠΟΛΥ
 5= ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Αποφάσισα να φοιτήσω σε Λύκειο αντί σε Τεχνική Σχολή επειδή:

Με το Λύκειο θα κερδίζω περισσότερα στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία	1	2	3	4	5
Οι φίλοι μου θα φοιτούσαν σε Λύκειο	1	2	3	4	5
Με είχαν ενθαρρύνει οι γονείς ή/και τα αδέρφια μου ή/και άλλοι συγγενείς μου	1	2	3	4	5
Με το Λύκειο τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά μου θα αναπτύσσονταν περισσότερο	1	2	3	4	5
Με είχαν ενθαρρύνει οι καθηγητές μου στο γυμνάσιο	1	2	3	4	5
Με είχε ενθαρρύνει ο σύμβουλος του επαγγελματικού προσανατολισμού	1	2	3	4	5
Με το Λύκειο θα μπορούσα να βρω δουλειά πιο εύκολα	1	2	3	4	5
Με το Λύκειο θα μπορούσα να ακολουθήσω τη δουλειά του πατέρα μου	1	2	3	4	5
Με το Λύκειο θα γίνω καλύτερος και πιο ολοκληρωμένος άνθρωπος	1	2	3	4	5
Με το Λύκειο θα μπορούσα να κάνω πιο εύκολα τη δική μου επιχείρηση	1	2	3	4	5
Ήταν η πιο ορθή επιλογή για μένα επειδή είμαι καλός μαθητής	1	2	3	4	5
Δε θεωρώ το επίπεδο των Τεχνικών Σχολών ικανοποιητικό	1	2	3	4	5
Άλλοι λόγοι (σημειώστε)					
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

18. Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στις Τεχνικές Σχολές για να τις επιλέγουν περισσότεροι μαθητές;

.....

.....

.....

.....

19. Έχοντας υπόψη τους παράγοντες στην ερ. 17, επιλέξτε τις 1-2 πιο σημαντικές επιδράσεις στην απόφασή σας να επιλέξετε Λύκειο αντί Τεχνική Σχολή. Γράψετε λίγα λόγια για να εξηγήσετε τη σημασία και την επίδραση αυτών των παραγόντων.

.....

.....

.....

.....

ΜΕΡΟΣ Γ: ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΘΕΙ ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Βάλτε σε κύκλο το ψηλότερο επίπεδο μόρφωσης που συμπλήρωσαν ο πατέρας και η μητέρα σας.

	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Καθόλου μόρφωση	1	1
Δημοτικό σχολείο	2	2
Μέση εκπαίδευση (3 χρόνια)	3	3
Μέση εκπαίδευση (6 χρόνια)	4	4
Πανεπιστήμιο (πτυχιακό)	5	5
Πανεπιστήμιο (μεταπτυχιακό)	6	6

2. Σημειώστε το επάγγελμα και τον τομέα εργασίας του πατέρα και της μητέρας σας και τοποθετήστε ✓ εάν αυτός/αυτή ζει στο σπίτι μαζί σας.

Πατέρας

Ζει στο σπίτι μαζί μου	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------

Μητέρα.....

Ζει στο σπίτι μαζί μου	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------

3. Σημειώστε το μέγεθος της οικογένειας σας (αριθμός ατόμων)

4. Εάν έχετε αδέρφια ποια η ηλικιακή σας σειρά; (πχ 1^ο, 2^ο, 3^ο κτλ)

5. Σημειώστε το βαθμό σας την προηγούμενη σχολική χρονιά (Β' Λυκείου).

Βαθμός

6. Σημειώστε πόσα Α, Β, Γ, Δ και Ε, είχατε περίπου, στο βαθμό σας στα τετράμηνα, κατά τη διάρκεια της 3^{ης} Γυμνασίου.

	Α' Τρίμηνο	Β' Τρίμηνο	Γ' Τρίμηνο
Α			
Β			
Γ			
Δ			
Ε			

Αντιμετωπίσατε πρόβλημα στασιμότητας κατά τη φοίτησή σας στο Γυμνάσιο;

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η έρευνα αυτή γίνεται στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής που αφορά τα επαγγελματικά και εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης (Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής). Το ερωτηματολόγιο αυτό καλούνται να απαντήσουν όλοι οι τελειόφοιτοι μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά και να απαντήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Οι περισσότερες απαντήσεις μπορούν να απαντηθούν βάζοντας ✓ ή σε κύκλο την ορθή απάντηση. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία που θα δώσετε δε θα χρησιμοποιηθούν για αναγνώριση της ταυτότητάς σας.

ΜΕΡΟΣ Α'

1. Όνομα της Σχολής σας:

.....
.....

2. Κύρια Μαθήματα:

.....
.....

3. Φύλο:

Αγόρι

Κορίτσι

4. Σημειώστε την περιοχή στην οποία ζείτε:

Πόλη

Προάστιο

Χωριό

5. Αυτός είναι ο τελευταίος σας χρόνος στην Τεχνική Σχολή. Τι σκοπεύετε να κάνετε μετά την αποφοίτησή σας; (Βάλτε σε κύκλο το πιο πιθανό ενδεχόμενο).

Σκοπεύω να:

A. βρω δουλειά

B. βρω δουλειά και ταυτόχρονα να φοιτώ μερικές ώρες σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο

Γ. πάω στο στρατό και μετά να βρω δουλειά

Δ. συνεχίσω στην ανώτερη εκπαίδευση

Ε. πάω στο στρατό και μετά να συνεχίσω στην ανώτερη εκπαίδευση

Στ. πάω στο στρατό και ταυτόχρονα να φοιτώ μερικές ώρες (part-time) σε ίδρυμα τριτοβάθμιας

Z. να κάνω κάτι άλλο (σημειώστε τι θα κάνετε):

.....
.....

1
2
3
4
5
6
7

ΑΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΤΕ Β, Δ, Ε, ή Στ στην ερώτηση 5, πηγαίνετε τώρα στην ερώτηση 10
ΑΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΤΕ Α, Γ, ή Ζ στην ερώτηση 5, πηγαίνετε τώρα στην ερώτηση 6

ΑΝ ΣΚΟΠΕΥΕΤΕ ΝΑ ΒΡΕΙΤΕ ΔΟΥΛΕΙΑ ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ / ΣΤΡΑΤΟ

6. Πόσα χρόνια νομίζετε ότι χρειάζεται συνήθως κάποιος για να αποκτήσει πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης όταν είναι απόφοιτος Τεχνικής Σχολής.

Βάλτε ✓ στον κατάλληλο χώρο.

1 2 3 4 5 6

Περισσότερα από έξι (σημειώστε):

7. Παρακαλώ δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό του ποσού των χρημάτων που περιμένετε ότι θα κερδίζετε το μήνα από τη δουλειά σας σε διάφορα σημεία της ζωής σας. Σημειώστε και το ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε εάν αποφοιτούσατε από το Λύκειο και δεν ακολουθούσατε ανώτερη εκπαίδευση. Δώστε τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις. Βασίστε τους υπολογισμούς σας στη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που περιμένετε να κερδίζετε το μήνα:

	Ως απόφοιτος Τεχνικής Σχολής	Ως απόφοιτος Λυκείου
Όταν θα αρχίσετε δουλειά	€	€
Μετά από 4 χρόνια δουλειάς	€	€
Μετά από 20 χρόνια περίπου	€	€

8. Υποθέστε ότι αντί να βρείτε δουλειά μετά την αποφοίτησή σας από την Τεχνική Σχολή /στρατό, αποφασίζετε να σπουδάσετε και να βρείτε δουλειά μετά το τέλος των σπουδών σας. Δώστε μας και πάλι τα λεφτά που περιμένετε ότι θα κερδίζατε το μήνα από τη δουλειά σας, αν σπουδάζατε και παίρνατε πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης. Δώστε και πάλι τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις και με τη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε το μήνα:

Όταν θα αρχίσετε δουλειά	€
Μετά από 4 χρόνια δουλειάς	€
Μετά από 20 χρόνια περίπου	€

9. Δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό των μηνιαίων εξόδων που νομίζετε ότι θα είχε η οικογένειά σας αν αποφασίζατε να σπουδάσετε.

€ το μήνα

ΤΩΡΑ ΠΗΓΑΙΝΕΤΕ ΣΤΟ ΜΕΡΟΣ Β ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ , ΣΕΛΙΔΑ 5
ΑΝ ΣΚΟΠΕΥΕΤΕ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΤΕ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ / ΤΟ ΣΤΡΑΤΟ

10. Πού νομίζετε ότι είναι πιο πιθανό να σπουδάσετε;

Στην Κύπρο	1	Στην Κύπρο και μετά στο εξωτερικό	2
Στην Ελλάδα	3	Στο Ηνωμένο Βασίλειο	4
Στις ΗΠΑ	5	Σε χώρα της Ανατολικής Ευρώπης	6
Σε άλλη χώρα (σημειώστε)	7		

11. Ποιο κλάδο σπουδών σκοπεύετε να ακολουθήσετε;

Αν σκοπεύετε να κάνετε αίτηση ή να δώσετε εξετάσεις σε περισσότερους από ένα κλάδους, παρακαλώ σημειώστε τους κατά σειρά προτίμησης (ούτως ώστε ο πρώτος να είναι η πρώτη σας προτίμηση, ο δεύτερος η δεύτερη προτίμηση κ.ο.κ.).

1.
2.
3.

12. Πόσα χρόνια πιστεύετε ότι θα χρειαστείτε για να αποκτήσετε πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης: Βάλτε ✓ στον κατάλληλο χώρο.

1 2 3 4 5 6

Περισσότερους από έξι (σημειώστε):
.....

13. Παρακαλώ δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό του ποσού των χρημάτων που περιμένετε ότι θα κερδίζετε το μήνα από τη δουλειά σας σε διάφορα σημεία της ζωής σας αφού αποκτήσετε το πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης που σκοπεύετε να αποκτήσετε. Σημειώστε το ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε εάν αποφοιτούσατε από το Λύκειο.

Δώστε τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις. Βασίστε τους υπολογισμούς σας στη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που περιμένετε να κερδίζετε το μήνα:

	Ως απόφοιτος Τεχνικής Σχολής	Ως απόφοιτος Λυκείου
Όταν θα αρχίσετε δουλειά	€	€
Μετά από 4 χρόνια δουλειάς	€	€
Μετά από 20 χρόνια περίπου	€	€

14. Υποθέστε ότι μετά την αποφοίτησή σας από την Τεχνική Σχολή/το στρατό, αποφασίζετε να μη σπουδάσετε αλλά να βρείτε δουλειά. Δώστε και πάλι τα λεφτά που περιμένετε ότι θα κερδίζατε το μήνα από τη δουλειά σας, χωρίς πτυχίο/δίπλωμα ανώτερης εκπαίδευσης. Δώστε και πάλι τα συνολικά χρήματα, χωρίς αφαιρέσεις και με τη σημερινή αξία των χρημάτων.

Ποσό που νομίζετε ότι θα κερδίζατε το μήνα:

Όταν θα αρχίσετε δουλειά

€

Μετά από 4 χρόνια δουλειάς

€

Μετά από 20 χρόνια περίπου

€

20.

15. Δώστε μας ένα πρόχειρο υπολογισμό των μηνιαίων εξόδων που νομίζετε ότι θα έχει η οικογένειά σας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας.

€

το μήνα

16. Δώστε ένα πρόχειρο υπολογισμό του συνολικού ύψους των εξόδων της οικογένειάς σας σε ιδιαίτερα μαθήματα (φροντιστήρια) τα οποία υπολογίζετε ότι θα σας βοηθήσουν για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο.

€

ΜΕΡΟΣ Β: ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΘΕΙ ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

17. Οι πιο κάτω δηλώσεις αφορούν λόγους επιλογής της Τεχνικής Σχολής (αντί του Λυκείου). Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις πιο κάτω δηλώσεις. Χρησιμοποιήστε την κλίμακα 1-5 που περιγράφεται πιο κάτω βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που ισχύει για κάθε δήλωση.

1= ΚΑΘΟΛΟΥ
2= ΛΙΓΟ
3= ΚΑΠΩΣ
4= ΠΟΛΥ
5= ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Αποφάσισα να φοιτήσω σε Τεχνική Σχολή αντί σε Λύκειο επειδή:

Με την Τεχνική Σχολή θα κερδίζω περισσότερα στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία	1	2	3	4	5
Οι φίλοι μου θα φοιτούσαν σε Τεχνική Σχολή	1	2	3	4	5
Με είχαν ενθαρρύνει οι γονείς ή/και τα αδέρφια μου ή/και άλλοι συγγενείς μου	1	2	3	4	5
Με την Τεχνική Σχολή τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά μου θα αναπτύσσονταν	1	2	3	4	5
Με είχαν ενθαρρύνει οι καθηγητές μου στο γυμνάσιο	1	2	3	4	5
Με είχε ενθαρρύνει ο σύμβουλος του επαγγελματικού προσανατολισμού	1	2	3	4	5
Με την Τεχνική Σχολή θα μπορέσω να βρω δουλειά πιο εύκολα	1	2	3	4	5
Με την Τεχνική Σχολή θα μπορέσω να ακολουθήσω τη δουλειά του πατέρα μου	1	2	3	4	5
Με την Τεχνική Σχολή θα γίνω καλύτερος και πιο ολοκληρωμένος άνθρωπος	1	2	3	4	5
Με την Τεχνική Σχολή θα μπορέσω να κάνω πιο εύκολα τη δική μου επιχείρηση	1	2	3	4	5
Ήταν η πιο ορθή επιλογή για μένα επειδή δεν είμαι καλός μαθητής	1	2	3	4	5
Δε θεωρώ το επίπεδο των Λυκείων ικανοποιητικό	1	2	3	4	5
Άλλοι λόγοι (σημειώστε)					
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5

18. Τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στις Τεχνικές Σχολές για να τις επιλέγουν περισσότεροι μαθητές;

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

19. Έχοντας υπόψη τους παράγοντες στην ερ. 17, επιλέξτε τις 1-2 πιο σημαντικές επιδράσεις στην απόφασή σας να επιλέξετε Τεχνική Σχολή αντί Λύκειο. Γράψετε λίγα λόγια για να εξηγήσετε τη σημασία και την επίδραση αυτών των παραγόντων.

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

ΜΕΡΟΣ Γ: ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΘΕΙ ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

1. Βάλτε σε κύκλο το ψηλότερο επίπεδο μόρφωσης που συμπλήρωσαν ο πατέρας και η μητέρα σας.

	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Καθόλου μόρφωση	1	1
Δημοτικό σχολείο	2	2
Μέση εκπαίδευση (3 χρόνια)	3	3
Μέση εκπαίδευση (6 χρόνια)	4	4
Πανεπιστήμιο (πτυχιακό)	5	5
Πανεπιστήμιο (μεταπτυχιακό)	6	6

2. Σημειώστε το επάγγελμα και τον τομέα εργασίας του πατέρα και της μητέρας σας και τοποθετήστε ✓ εάν αυτός/αυτή ζει στο σπίτι μαζί σας.

Πατέρας

Ζει στο σπίτι μαζί μου	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------

Μητέρα.....

Ζει στο σπίτι μαζί μου	<input type="checkbox"/>
------------------------	--------------------------

3. Σημειώστε το μέγεθος της οικογένειάς σας (αριθμός ατόμων)

4. Εάν έχετε αδέρφια ποια η ηλικιακή σας σειρά; (πχ 1^ο, 2^ο, 3^ο κτλ)

5. Σημειώστε το βαθμό σας την προηγούμενη σχολική χρονιά (Β' Λυκείου).

Βαθμός

6. Σημειώστε πόσα Α, Β, Γ, Δ και Ε, είχατε περίπου, στο βαθμό σας στα τετράμηνα, κατά τη διάρκεια της 3^{ης} Γυμνασίου.

	Α' Τρίμηνο	Β' Τρίμηνο	Γ' Τρίμηνο
Α			
Β			
Γ			
Δ			
Ε			

- Αντιμετωπίσατε πρόβλημα στασιμότητας κατά τη φοίτησή σας στο Γυμνάσιο;

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ