

18

Ελένη Σιάνου - Κύργιου

λ

Σιάνου - Κύργιου Ελένη

**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
στάσεις και αντιλήψεις για του
κοινωνικό καταμερισμό εργασίας**

2

(διδακτορική διατριβή)

Να μείνει
το φύλλο αυτό

ΓΙΑΝΝΙΝΑ 1991



Σε
.....5
παί-
ν.
ξη
.....1
του
.....1
θεν
.....2
κα-
.....2
ιση
ος
και
.....
:αρ-
.....
.....
:Λ.....

UOA

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000152190



Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ

Πρόλογος 5

Μέρος Πρώτο

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1945-1985)

Α. Πρώτη περίοδος (1945-1974): Η Τεχνική Εκπαίδευση αντικείμενο ιδεολογικών συγκρούσεων.

1. Προτάσεις και προσπάθειες για την ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης (1945-1957)..... 1
2. Η πρώτη άτολμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959..... 1
3. 1964: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που δεν έγινε..... 2
4. Η εκπαιδευτική πολιτική του δικτατορικού καθεστώτος για την Τεχνική Εκπαίδευση..... 2

Β. Δεύτερη περίοδος (1975-1985): Η θεσμοθέτηση της Τεχνικής Εκπαίδευσης και ο κοινωνικός της ρόλος.

1. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977 και η αποτυχία της.....
2. Οι νέες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1985.....

Γ. Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια.

1. Η δομή και η λειτουργία των ΤΕΛ.....
2. Η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού των ΤΕΛ....



Μέρος Δεύτερο
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. Τα δεδομένα του προβλήματος και οι υποθέσεις της έρευνας.

| | |
|--|----|
| 1. Το πρόβλημα της έρευνας..... | 70 |
| 2. Οι υποθέσεις της έρευνας..... | 8 |
| Β. Η μέθοδος και η τεχνική της έρευνας. | |
| 1. Το δείγμα..... | 8 |
| 2. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου..... | 9 |
| Γ. Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού. | |
| 1. Η διεξαγωγή της έρευνας..... | 9 |
| 2. Η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων..... | 9 |

Μέρος Τρίτο
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|------------|
| Α. Το πορτραίτο των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης..... | 100 |
| 1. Το φύλο..... | 100 |
| 2. Η κοινωνική προέλευση..... | 104 |
| α) Επάγγελμα πατέρα..... | 106 |
| β) Επάγγελμα πατέρα και επίπεδο εκπαίδευσης..... | 111 |
| γ) Επάγγελμα μητέρας και φύλο..... | 113 |
| δ) Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και φύλο..... | 115 |
| ε) Μορφωτικό επίπεδο μητέρας και φύλο..... | 118 |
| 3. Γεωγραφική προέλευση..... | 120 |
| Β. Τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης..... | 123 |
| 1. Η ηλικία..... | 123 |
| 2. Τα χρόνια υπηρεσίας..... | 127 |
| 3. Το επίπεδο εκπαίδευσης..... | 131 |



| | |
|--|------------|
| 4. Οι ειδικοί | 135 |
| 5. Οι κλάδοι | 141 |
| Γ. Η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης | 149 |
| 1. Μορφωτικό επίπεδο συζύγου | 149 |
| 2. Επάγγελμα συζύγου | 154 |
| Δ. Οι εκπαιδευτικοί και η αντίληψή τους για τους μαθητές των ΤΕΛ | 162 |
| 1. Οι μαθητές των ΤΕΛ: μαθητές χωρίς έφεση για γράμματα | 164 |
| 2. Η σχολική επίδοση των μαθητών των ΤΕΛ | 177 |
| 3. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ΤΕΛ και τα αίτιά τους | 186 |
| 4. Μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα | 203 |
| 5. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση | 211 |
| 6. Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας | 221 |
| 7. Μέτρα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης | 236 |
| Ε. Οι εκπαιδευτικοί και η αντίληψή τους για το φύλετικό καταμερισμό εργασίας | 252 |
| 1. Η επιλογή του τύπου Λυκείου από τα κορίτσια | 258 |
| 2. Η επιλογή του Τμήματος ειδίκευσης των ΤΕΛ από τα κορίτσια | 267 |
| 3. Επίδοση και φύλο | 274 |
| ΣΤ. Οι εκπαιδευτικοί και η αντίληψή τους για τα ΤΕΛ | 287 |
| 1. Τα ΤΕΛ: σχολεία δεύτερης κατηγορίας | 287 |
| 2. Η κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ | 303 |
| 3. Αίτια μη ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕΛ | 311 |
| 4. Η επίδραση της κατάστασης που επικρατεί στα ΤΕΛ στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών | 324 |
| 5. Τα αίτια διορισμού στην Τεχνική Εκπαίδευση | 344 |
| 6. Όνειρο των εκπαιδευτικών: η φυγή από την Τεχνική Εκπαίδευση | 353 |

| | |
|---|-----|
| 7. Αίτια επιλογής του τύπου σχολείου που προτι- μούν να εργαστούν..... | 361 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 377 |
| ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 391 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας..... | 416 |



Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 αίτια οικονομικά και κοινωνικά στρέφουν το ενδιαφέρον των ειδικών και των κυβερνήσεων προς την Τεχνική Εκπαίδευση. Στη χώρα μας, παρότι η ανάπτυξη της άρχισε να συζητείται από το ίδιο χρονικό διάστημα, η διπλή σχολική πυραμίδα, μετά την ενιαία, υποχρεωτική εκπαίδευση, άργησε, για ιστορικοπολιτικούς λόγους, να επιβληθεί. Καθυστέρησε επίσης αναπόφευκτα να διερευνηθεί η κοινωνική λειτουργία της και ιδιαίτερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών που, σύμφωνα με τα πορίσματα μελετών από το διεθνή χώρο, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην κοινωνική διαίρεση που το διπλό δίκτυο αναπαράγει.

Ωστόσο τα τελευταία δέκα χρόνια έχουν δημοσιευτεί ορισμένες σχετικές μελέτες, οι οποίες, παρά τον περιορισμένο αριθμό τους, είναι σημαντικές, γιατί περιγράφουν και ερμηνεύουν τη λειτουργία της μέσα από τα νέα θεωρητικά πλαίσια. Αυτές αποτέλεσαν αφετηρία και κίνητρο για την παρούσα εργασία που έχει ως αντικείμενό τους εκπαιδευτικούς των Τεχνικοεπαγγελματικών Λυκείων. Στόχος της είναι να διερευνηθεί τα ατομικά χαρακτηριστικά, την εκπαίδευση και τις στάσεις-αντιλήψεις τους για την κοινωνική λειτουργία των σχολείων τους.

Στο πρώτο μέρος της περιγράφονται συνοπτικά οι προσπάθειες και οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν μεταπολεμικά για



την επιβολή του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικά για την ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Γίνεται συνοπτική ανάλυση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως διαμορφώθηκε και εκφράστηκε στις διάφορες ιστορικές περιόδους και αναφορές στις αντιδράσεις και συζητήσεις που προκάλεσε. Περιγράφεται επίσης η εσωτερική λειτουργία των Τεχνικοεπαγγελματικών Λυκείων και η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού τους.

Στο δεύτερο μέρος της, περιγράφεται η μέθοδος και η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα. Παρουσιάζονται επίσης τα βασικά πορίσματα μελετών και ερευνών που έχουν γίνει σε άλλες χώρες για την κοινωνική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Σ' αυτά και τα πορίσματα του πρώτου μέρους βασίζονται η προβληματική και οι υποθέσεις της έρευνας.

Στο τρίτο μέρος περιγράφονται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας. Τα συμπεράσματα, που προκύπτουν, συσχετίζονται με τα δεδομένα του πρώτου μέρους και γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με τους επίσημους στόχους που η Τεχνική Εκπαίδευση υπηρετεί και γενικότερα με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου.

Τα ευρήματα της εργασίας αυτής έχουν ενδιαφέρον, επειδή τα πορίσματα πολλών θεωρητικών μελετών και εμπειρικών ερευνών, που έχουν δημοσιευτεί και είναι γνωστά στο διεθνή χώρο, απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή την άμβλυση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, που συντηρεί τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και γενικότερα συμβάλλει στη διαίωνιση της ισχύουσας ιδεολογικής και κοινωνικής δομής.

Επίσης έχουν ενδιαφέρον, επειδή τα τελευταία χρόνια γίνεται συχνά λόγος στη χώρα μας για τη δημιουργία ενός σύγχρονου, κοινωνικά δικαιότερου σχολείου, που θα κατοχυρώνει σ' όλους τους μαθητές το δικαίωμα της μόρφωσης, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή, ανεξάρτητα δηλαδή από τους πα-



ράγοντες που έχει αποδειχτεί πως προκαθορίζουν τη διανοητική τους επίδοση και κατά συνέπεια τις σχολικές και επαγγελματικές προοπτικές τους.

Τέλος, μπορούν να φανούν χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους στην κοινωνική δομή και τη σχολική ιεραρχία, να κατανοήσουν τις διαδικασίες προσδιορισμού της. Να αντιληφθούν ακόμη τα όρια, τη σημασία και τους παράγοντες που νομιμοποιούν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, όπως και τις προϋποθέσεις, τα περιθώρια που έχουν οι ίδιοι να παρέμβουν για να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου, ώστε, αντί να αναπαράγει και να ενδυναμώνει τις ταξικές διαφορές, να συμβάλλει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Η εργασία αυτή οφείλει πολλά σε διάφορα άτομα που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, συνετέλεσαν στην ολοκλήρωσή της.

Θέλω αρχικά να ευχαριστήσω θερμά και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην καθηγήτρια κα Άννα Φραγκουδάκη, που παρακολούθησε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον όλη την πορεία της εργασίας μου και με βοήθησε ποικιλότροπα για την ολοκλήρωσή της. Επίσης τον καθηγητή κ. Χαράλαμπο Νούτσο για τη γόνιμη συνεργασία μας, τις ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις και τις χρήσιμες υποδείξεις του. Ακόμη τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Παν. Παπακωνσταντίνου για την πολύπλευρη βοήθεια και την ηθική του συμπαράσταση.

Οφείλω επίσης θερμές ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, που με προθυμία μου πρόσφεραν τα εμπειρικά



δεδομένα, στα οποία βασίζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής.

Ακόμη θέλω να ευχαριστήσω τον λέκτορα της Φυσικομαθηματικής Σχολής κ.Α.Λεοντίτση για τη βοήθειά του στην επεξεργασία του εμπειρικού υλικού από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Επίσης ευχαριστώ θερμά την κα Α.Λουτσάρη που με ιδιαίτερη φροντίδα και υπομονή δακτυλογράφησε το σύνολο της εργασίας.

Τέλος αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών για τη δυνατότητα που μου έδωσε να πάρω εκπαιδευτική άδεια και να εκπονήσω τη διδακτορική μου διατριβή.



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(1945 - 1985)



Μ Ε Ρ Ο Σ Π Ρ Ω Τ Ο

Α. ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1945-1974): Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

1. Προτάσεις και προσπάθειες για την ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης (1945-1957)

Η ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης, που βρίσκεται μετά τη λήξη του Β' παγκόσμιου πόλεμου σε οικιτή κατάσταση, συνδέεται από την αρχή με τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πρώτες προσπάθειες από τους φιλελεύθερους διανοούμενους για να καταστρωθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με διακομματική συνεργασία¹ αποτυχαίνουν και καταδικάζονται οριστικά από τα Δεκεμβριανά. Η πολιτική κρίση, που συντηρείται μετά τη λήξη του εμφύλιου πολέμου, δεν επιτρέπει στις φιλελεύθερες κυβερνήσεις, που εναλλάσσονται στην εξουσία μέχρι το 1952, να πραγματοποιήσουν τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε καν να λύσουν βασικά, άμεσα προβλήματά του².

-
1. Βλ. Ε.Π.Παπανούτσου, Απομνημονεύματα, Μαρτυρίες 5, Φιλιππότη, Αθήνα 1982, σ.52-53.
 2. Βλ. Κ.Τσουκαλά, Η Ελληνική Τραγωδία. Από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες, (μτφρ. Κ.Ιορδανίδη), Ολκός, Αθήνα 1974, σ.92-99 και Α.Φραγκουδάκη, "Η Τεχνική Εκπαίδευση και η μυθολογία της", Σύγχρονα Θέματα, τευχ. 4, 1979, σ.15.



Σ' αυτό το χρονικό διάστημα, από το 1949 ως το 1952:

1. Συντάσσεται από τον Ε.Παπανούτσο¹ ένα διεξοδικό υπόμνημα προς το Υπουργείο Συντονισμού, στο οποίο περιγράφεται η κατάσταση της εκπαίδευσης και προτείνεται ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εκπαιδευτικού προγράμματος για τη γενική αναδιοργάνωσή της.
2. Ψηφίζεται ο Α.Ν.1823/1951, που προβλέπει τον οριζόντιο διαχωρισμό της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης σε δύο τριετείς κύκλους και τον κάθετο διαχωρισμό του β' κύκλου σε δύο τομείς, το φιλολογικό και το φυσικομαθηματικό. Οι περισσότερες από τις νομοθετικές ρυθμίσεις του τελικά δεν εφαρμόστηκαν ποτέ.
3. Ετοιμάζεται από τον Ε.Παπανούτσο ένα σχέδιο νόμου "Περί των τύπων της Μέσης Εκπαίδευσης", βασισμένο στις προτάσεις του προηγούμενου υπομνήματος, το οποίο όμως δεν προλαβαίνει να ψηφιστεί².

Από το 1952 ως το 1955, που κυβερνάει τη χώρα το κόμμα του "Ελληνικού Συναγερμού", στο χώρο της εκπαίδευσης δεν προωθείται καμιά ουσιαστική αλλαγή. Έτσι, η κατάσταση παραμένει στάσιμη μέχρι το 1957, όταν, στις 14 Ιουνίου, ο πρωθυπουργός της χώρας Κ.Καραμανλής αποφασίζει τη συγκρότηση ειδικής επιτροπής που θα μελετήσει τα προβλήματα της ελληνικής παιδείας και θα προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για την ε-

-
1. Το 1949 η Υπηρεσία Συντονισμού και Εκτέλεσης Σχεδίου Ανασυγκροτήσεως του Υπουργείου Συντονισμού αναθέτει στον Ε. Παπανούτσο τη μελέτη των εκπαιδευτικών προβλημάτων και την εκπόνηση σχεδίου για την εκπαιδευτική ανασυγκρότηση της χώρας, βλ. σχετικά Ε.Π.Παπανούτσο, Απομνημονεύματα, ο.π., σ.62.
 2. Το σχέδιο είναι δημοσιευμένο από το συντάκτη του στο περιοδικό Παιδεία και Ζωή, βλ. "Η μέση Παιδεία μας. Ένας νόμος που δεν έγινε", Παιδεία και Ζωή, τευχ.22, 1953, σ. 257-284, τευχ.23, 1953, σ.309-317 και τευχ.24, 1953, σ.340-347.



πλίυσή τους. Για να πάρει η Επιτροπή Παιδείας διακομματικό χαρακτήρα προτείνονται και συμμετέχουν σ' αυτή πρόσωπα που δεν ανήκουν στον ίδιο ιδεολογικό χώρο του κυβερνώντος κόμματος. Ανάμεσά τους είναι και ο Ε. Παπανούτσος, ως κύριος εισηγητής για τα θέματα της Μέσης Εκπαίδευσης, Γενικής και Τεχνικής¹.

Στα πορίσματα της επιτροπής παιδείας, που παραδίνονται στον πρωθυπουργό στις 11 Ιανουαρίου 1958, περιέχονται συγκεκριμένες προτάσεις για "την οργάνωσιν της Εκπαιδύσεως, τόσο της Γενικής όσο και της Τεχνικής, εις τας διαφόρους βαθμίδας της (στοιχειώδη, μέση, ανωτάτην), τους εκπαιδευτικούς στόχους και τας γενικάς αρχάς επί των οποίων πρέπει να βασισθή το πρόγραμμα σπουδών εις έκαστον τύπον σχολείου, ως και τον τρόπον μορφώσεως και επιμορφώσεως του διδακτικού προσωπικού"². Τα μέτρα, που προτείνονται για την αναδιοργάνωση της Μέσης Εκπαίδευσης, είναι συνοπτικά τα ακόλουθα:

1. Η αλλαγή του διαρθρωτικού σχήματος της Μέσης Εκπαίδευσης, με τον οριζόντιο διαχωρισμό της σε δύο τριετείς κύκλους και τον κάθετο διαχωρισμό του δεύτερου κύκλου σε τρεις τύπους σχολείων: κλασικό, θετικό και γενικής μόρφωσης.
2. Η αλλαγή του περιεχομένου των γνώσεων που θα προσφέρονται στους δύο κύκλους της και ο προσανατολισμός τους προς τις θετικές επιστήμες, χωρίς όμως να αλλοιωθεί ο κλασικός ανθρωπιστικός χαρακτήρας τους, αφού, όπως δηλώνεται ρητά "κατά βάσιν ανθρωπιστική υπήρξε πάντοτε και πρέπει να παραμείνει η ελληνική παιδεία"³.

1. Βλ. τις μαρτυρίες και τις απόψεις του Παπανούτσου για τη σύνθεση της Επιτροπής, Απομνημονεύματα, δ.π., σ. 91-93.

2. Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας (24 Ιουνίου 1957 - 10 Ιανουαρίου 1958), Προεδρία Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Αχ. Γερακωσιόπουλου, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι, 1958, σ. 19.

3. Στο ίδιο, σ. 20.



3. Η παράλληλη ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης, που θα χωρίζεται σε τρεις βαθμίδες (κατώτερη, μέση, ανώτερη), και θα απορροφήσει ένα μέρος των μαθητών που φοιτούν στη Γενική Εκπαίδευση ή όσους εγκαταλείπουν τις σπουδές τους. Η στροφή των μαθητών προς την Τεχνική Εκπαίδευση, που μέχρι τότε ήταν περιθωριοποιημένη από τον υπόλοιπο εκπαιδευτικό κορμό και λειτουργούσε χωρίς συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο, θεωρείται από μέλη της Επιτροπής Παιδείας επείγουσα ανάγκη γιατί "με το υπάρχον εκπαιδευτικό καθεστώς χιλιάδες νέων εξέρχονται κατ'έτος εκ των σχολείων, χωρίς να είναι επαρκώς εξοπλισμένοι με τα αναγκαίουδντα δια την παραγωγικήν εργασίαn θεωρητικά και πρακτικά εφδδδια, ενώ παραλλήλως η εθνική μας οικονομία δεν δύναται ν' αναπτυχθή με αντίστοιχον προς την ζωτικότητα και τας ανάγκας του λαού μας ρυθμόν, ελλείψει των απαιτητών δια την ανάπτυξιν αυτής στελεχών επί του τεχνικού ιδίως επιπέδου"¹.
4. Ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων της Τεχνικής Εκπαίδευσης και ο εμπλουτισμός τους με μαθήματα γενικής μόρφωσης, αφού "διά της επαγγελματικής εκπαίδευσεως επιδιώκεται εκτός της ειδικής προπαρασκευής των νέων και η θρησκευτική, ανθρωπιστική και πολιτική αγωγή, ούτως ώστε να εξέρχονται εκ των σχολείων τούτων, όχι μόνον με ειδικάς γνώσεις εφοδιασμένοι επαγγελματίες, αλλά και χρηστοί πολίτες"².

Τα παραπάνω μέτρα, όπως και οι υπόλοιπες αλλαγές που προτείνονται για τις άλλες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρούνται αναγκαίες όχι μόνο για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής κρίσης, αλλά και για την οικονομική ανάπτυξη

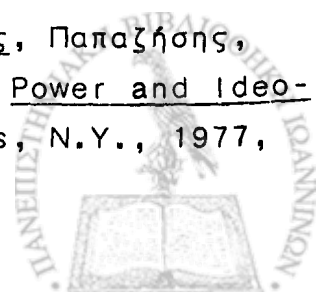
1. Στο ίδιο, σ.20.

2. Στο ίδιο, σ.62.



της χώρας. Η παιδεία, κατά την άποψη των μελών της Επιτροπής Παιδείας, είναι η "πλέον θετική και παραγωγική επένδυση", στην οποία το κράτος οφείλει να δώσει "απόλυτη προτεραιότητα"¹. Αυτή η άποψη που διατρέχει όλο το κείμενο των πορισμάτων δείχνει ότι τα μέλη της Επιτροπής Παιδείας είναι επηρεασμένα από την τεχνοκρατική αντίληψη για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη, αντίληψη που μορφοποιήθηκε στις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του '60 με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και έχει ήδη αρχίσει να εξαπλώνεται στις χώρες της Ευρώπης².

-
1. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο τότε διοικητής της Τράπεζας της Ελλάδος Ξ.Ζολώτας. Συνδέει μάλιστα την οικονομική ανάπτυξη της χώρας με την Τεχνική Εκπαίδευση, γιατί θεωρεί σημαντική την αποδοτικότητά της στην παραγωγική διαδικασία. Βλ. Ξ.Ζολώτα, Οικονομική ανάπτυξις και Τεχνική Εκπαίδευσις, εκδ. Τραπέζης της Ελλάδος, Αθήναι, 1959, σ.11. Μια πιο λεπτομερή περιγραφή και ανάλυση των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας και της εκσυγχρονιστικής λογικής στην οποία στηρίζεται βλ. Α.Καζαμιά, "Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση", Ανάτυπον εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, εν Αθήναις, 1983, σ.419-428.
 2. Σχετικά με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και την επίδρασή της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στις δυτικές χώρες, βλ. Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985, σ.21-35 και Th. Schultz, Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα, 1972 και J.Karabel και A.H.Halsey, Power and Ideology in Education, Oxford University Press, N.Y., 1977, σ. 8-16.



Όμως, τα προτεινόμενα από την Επιτροπή Παιδείας μέτρα και οι ευρύτεροι στόχοι, που καλούνται να υπηρετήσουν, παρότι επηρεάζονται από τους αναπτυξιακούς προσανατολισμούς, που χαράζουν οι ειδήμονες στις δυτικές βιομηχανικές χώρες και ιδίως στις ΗΠΑ, και στηρίζονται στη φονξιοναλιστική αντίληψη που βλέπει το εκπαιδευτικό σύστημα σημαντικό μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης, προκαλούν την αντίδραση σ'ένα τμήμα των εκπροσώπων των συντηρητικών πολιτικών δυνάμεων¹. Η αμφισβήτηση και η αντίδραση στρέφεται κατά της προτεινόμενης δομικής αναδιάρθρωσης της Μέσης Εκπαίδευσης και κατά του αναπροσανατολισμού των γνώσεών της προς τις θετικές επιστήμες. Οι αλλαγές αυτές χαρακτηρίζονται ως "κίνδυνος" για την Εθνική Παιδεία και διωγμός κατά των γυμνασιακών σπουδών. Κύρια επιδίωξη των φορέων αυτών των αντιλήψεων είναι να συντηρηθεί η ενιαία, ευθύγραμμη δομή της Μέσης Εκπαίδευσης και να μείνει άθικτος ο ιδεολογικός προσανατολισμός των γνώσεών

1. Βλ. τις εισηγήσεις και απόψεις που περιγράφονται στα ακόλουθα, αντιπροσωπευτικά αυτής της περιόδου κείμενα: Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, "Υπόμνημα περί της Παιδείας", Επιστημονική Επετηρίς Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, 1957, σ. 578-584, Κ. Γεωργούλη, "Ομιλία επί των πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας", Αθήναι, 1958 (ανάτυπον), Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, Το πρόβλημα της Παιδείας, Αθήναι, 1958, Ι. Σκουτερόπουλου, Έλεγχος επί των πορισμάτων της περί Παιδείας Επιτροπής, εν Αθήναις, 1958 και Κ. Γεωργούλη, Επάγγελμα και Επαγγελματική Εκπαίδευσις, Αθήναι, 1958.



της, μ'άλλα λόγια να συντηρηθεί απaráλλακτο το εζάχρονο ανθρωπιστικό Γυμνάσιο, στραμμένο στις αξίες του παρελθόντος¹.

Μια τέτοια όμως επιδίωξη, που αποσκοπούσε στη συντήρηση και νομιμοποίηση της παραδοσιακής λειτουργίας της Μέσης εκπαίδευσης, προεξοφλούσε την αρνητική, έως εχθρική στάση τους στην προοπτική της επιβολής του παράλληλου δικτύου της Τεχνικής Εκπαίδευσης, για να μείνει η Γενική Εκπαίδευση άθικτη και η Τεχνική Εκπαίδευση, ως ξένο σώμα, έξω από τον κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος: "σχολείον τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων ουδέποτε υπήρξεν. Ας το αφήσωμεν αγνόν εκεί, όπου ευρίσκεται, όπως το έζησεν η ιστορία"². Είναι προφανές ότι η απομόνωσή και η αυτόνομη, περιθωριακή λειτουργία της, αποτελούσε την κύρια εγγύηση, που θα εξασφάλιζε, τόσο σε οργανωτικό, όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο τη συντήρηση της λειτουργίας του εζάχρονου Γυμνασίου. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η αντίδραση αυτή κατά της Τεχνικής Εκπαίδευσης και γενικότερα κατά του αστικού εξορθολογισμού του εκπαιδευτικού συστήματος έχει αίτια πολιτικοϊδεολογικά, που συνδέονται με τις ιδιαίτερες κοι-

-
1. Ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους αυτών των απόψεων ο Κ.Γεωργούλης γράφει την 25.4.1957 στην εφημερίδα ΕΘΝΟΣ: "Εν τμήμα του περιεχομένου της παιδείας μένει πάντοτε σταθερόν (εθνικά ιδεώδη, ηθικός φρονιματισμός, η πατροπαράδοτος γλωσσική και θρησκευτική παράδοσις, κτλ.) επομένως αι εκάστοτε προσαρμογαί δεν πρέπει να θέτουν εις διακινδύνευσιν". Η υπεράσπιση της σχολικής γνώσης, που συνδέει άμεσα τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, εκφράζει μια ορισμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου, που έχει ήδη αναλύσει και ερμηνεύσει σε σχετική μελέτη του ο Χαρ.Νούτσος, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1975), Θεμέλιο, Αθήνα, 1979.
 2. Βλ. Ι.Σκουτερόπουλος, Έλεγχος των πορισμάτων της Περί Παιδείας Επιτροπής, ό.π., σ. 21.



ωνικοοικονομικές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώθηκαν μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1950¹.

2. Η πρώτη άτολμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959

Καρπός των προτάσεων της Επιτροπής Παιδείας και των συζητήσεων που ακολούθησαν, είναι η πρώτη μεταπολεμική μεταρρύθμιση του 1959. Υλοποιείται με δύο Ν.Δ. 3971/2.9.1959 (ΦΕΚ Α' 187) "Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Οργάνωσης της Μέσης Εκπαίδευσης και Διοικήσεως της Παιδείας" και 3972/2.9.1959 (ΦΕΚ Α' 187) "Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης", που ψηφίστηκαν ομόφωνα από τα κόμματα της Βουλής. Οι θεσμικές αλλαγές που, προβλέπουν, επιβάλλουν διορθωτικές μεταβολές στη Γενική Εκπαίδευση και αποσκοπούν στην ανάπτυξη της δημόσιας Τεχνικής Εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση του διπλού δικτύου στην εκπαιδευτική πυραμίδα.

Τα βασικότερα μέτρα, που περιλαμβάνει το Ν.Δ. 3971/59 είναι:

1. Η Μέση Γενική Εκπαίδευση χωρίζεται οριζόντια σε δύο τριετείς κύκλους. Το πρόγραμμα του πρώτου κύκλου "είναι κοινόν εις άπαντα τα Γυμνάσια και βασίζεται επί της Γενικής

1. Σχετικά με το φόβο που αισθάνονται οι πολιτικές δυνάμεις αυτές από το ενδεχόμενο μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, βασισμένης στις αρχές της αστικής ιδεολογίας, βλ. Α. Φραγκουδάκη, Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα, 1978, σ. 190-195 και ειδικότερα για την Τεχνική Εκπαίδευση Στ. Πεσμαζόγλου, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα (1948-1975), Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σσ. 535-536.



ανθρωπιστικής Παιδείας"¹. Ο δεύτερος κύκλος χωρίζεται κάθετα σε τμήματα με διάφορες κατευθύνσεις. Εκτός από τα κλασικά και τα πρακτικά που ήδη λειτουργούν, προβλέπεται η ίδρυση και άλλων τύπων με τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση (τεχνική, αγροτική, οικονομική, ναυτική, ξένων γλωσσών, οικιακής οικονομίας)².

2. Θεσμοθετείται το δίκτυο των δημοσίων σχολείων της τεχνικής Εκπαίδευσης, ιεραρχημένο σε τρεις βαθμίδες:
 - α. Δημόσια σχολεία Τεχνικά ή Επαγγελματικά "Κατωτέρας Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως", όπου γίνονται δεκτοί απόφοιτοι του Δημοτικού³.
 - β. Μέσες Δημόσιες Τεχνικές Σχολές Βοηθών Εργοδηγών σε ορισμένες πόλεις (Ιωάννινα, Κοζάνη, Καβάλα, Αλεξανδρούπολη, Χαλκίδα, Καλαμάτα), όπου γίνονται δεκτοί για εγγραφή - χωρίς εξετάσεις - οι κάτοχοι ενδεικτικού Ε' τάξης οκτατάξιου Γυμνασίου, ή Γ' τάξης εξατάξιου Γυμνασίου και Εμπορικών Σχολών ή οι απόφοιτοι Κατώτερων Επαγγελματικών Σχολών⁴.
 - γ. Δύο Δημόσιες Τεχνικές Σχολές Υπομηχανικών στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, υπό την εποπτεία του Εθνικού Μετσόβειου Πολυτεχνείου. Σ' αυτές μπορούν να φοιτήσουν - κατόπιν εξετάσεων - απόφοιτοι της Μέσης Γενικής ή Τεχνικής Εκπαίδευσης. Η διάρκεια των σπουδών είναι τέσσερα χρόνια και οι πτυχιούχοι τους έχουν δικαίωμα να συμμετάσχουν στις εισιτήριες εξετάσεις για τις Σχολές του Ε.Μ.Π. και του Πολυτεχνείου Θεσσαλονίκης⁵.

1. Ν.Δ. 3971/59, άρθρο 27 και 30.

2. Στο ίδιο, άρθρο 27 και Γ.Βογιατζή, Η Ελληνική Εκπαίδευσις, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι 1961, σ. 16.

3. Ν.Δ. 3971/59, άρθρο 20.

4. Στο ίδιο, άρθρα 16-18.

5. Στο ίδιο, άρθρα 1,2 και 3.



3. Ιδρύεται στην Αθήνα Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) για τη μόρφωση, επιμόρφωση και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που θα διδάσκουν τα τεχνικοεπαγγελματικά μαθήματα στις Κατώτερες και Μέσες Σχολές¹.
4. Προβλέπεται τέλος, ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων της Τεχνικής Εκπαίδευσης με μαθήματα Γενικής Παιδείας².

Με το δεύτερο Ν.Δ. 3973/59 συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας η ευθύνη και η εποπτεία των τεχνικοεπαγγελματικών σχολείων κάθε είδους και βαθμίδας, και ακόμη προβλέπεται η σύσταση συντονιστικών και γνωμοδοτικών συμβουλίων για τον έλεγχο και την οργάνωση της Τεχνικής Εκπαίδευσης.

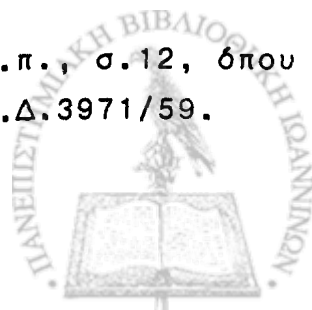
Οι δύο βασικοί λόγοι, κατά την εισηγητική έκθεση του Ν.Δ. 3973/59, που καθιστούν αναγκαία την υλοποίηση των μέτρων αυτών είναι: 1) η οικονομική ανάπτυξη της χώρας, που απαιτεί τη "δημιουργία επιστημόνων των θετικών επιστημών", αλλά και "τεχνικών στελεχών όλων των βαθμίδων και ειδικευμένων τεχνικών"³ και 2) η ανάγκη "να καταπολεμηθεί η ανεργία ή η έλλειψις επωφελοδύσ ασχολήσεως, η οποία σήμερα πληττει χιλιάδες των αποφοίτων των Γυμνασίων μας και μαραίνει τους νέους ανθρώπους μας και τους καθιστά αδύναμους υπερασπιστάς των ιδανικών τους"⁴. Στόχος τους είναι "να στραφεί η Εθνική Παιδεία συστηματικώτερον παρ'ό,τι μέχρι τούδε εγένετο προς τον τεχνικοοικονομικό τομέα", και ν'αναπτυχθεί η Τεχνική Εκπαίδευση σ'όλες τις βαθμίδες της, ώστε "να διανοιγούν νέοι δρόμοι επιτυχίας εις την ζωήν των νέων μας" και

1. Στο ίδιο, άρθρο 24. Σχετικά με την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία της ΣΕΛΕΤΕ, βλ. Ν. Δευνδρινού-Αντωνάκη "Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ)" Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Οργανισμός Ελληνικά Γράμματα-HERDER, Αθήναι, 1968, τομ. Ε', σ. 223-230 και της ίδιας: "Το ιστορικό της ΣΕΛΕΤΕ (1957 - 1974)", Μελέτες, 1979, τευχ. 1, σ. 42-49.

2. Στο ίδιο, άρθρο 17.

3. Βλ. Γ. Βογιατζή, Η Ελληνική Εκπαίδευσις, ό.π., σ. 12, όπου αναδημοσιεύεται η εισηγητική έκθεση του Ν.Δ. 3971/59.

4. Στο ίδιο, σ. 18.



να καλυφθούν οι ανάγκες σε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό "τας οποίας δημιουργεί η τεχνολογική πρόοδος και η οικονομική ανάπτυξη της χώρας μας"¹.

Όπως προαναφέραμε, βασικότερος στόχος της μεταρρύθμισης του 1959 είναι η οργάνωση και η ανάπτυξη του δικτύου της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Με τα δύο νομοθετήματα η Μέση Εκπαίδευση παύει πλέον να είναι μονοδιάστατη και θεσμοθετείται επίσημα η παράλληλη λειτουργία της Τεχνικής². Από αυτή την άποψη το 1959 μπορεί να θεωρηθεί σταθμός για την εξέλιξή της. Ωστόσο, τα μέτρα που περιλαμβάνουν τα δύο νομοθετήματα δεν προβλέπουν ευρύτερες και ουσιαστικές αλλαγές στους άλλους τύπους και τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι περιορισμένα και ανεπαρκή για την ανάπτυξή της. Σ'αυτές ακριβώς τις παραλείψεις εστιάζουν την κριτική τους για τη μεταρρύθμιση οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Την επικρίνουν ως άτολμη, γιατί αφήνει άθικτη τη Γενική Εκπαίδευση στα καθιερωμένα σχήματά της και αποτυχημένη, γιατί περιορίζεται στη μονοσήμαντη προσπάθεια ενίσχυσης της Τεχνικής Εκπαίδευσης με την ίδρυση ενός μικρού αριθμού σχολών³.

Παρόμοια κριτική ασκούν και οι εκπρόσωποι της Αριστεράς. Υποστηρίζουν επί πλέον ότι τα νέα μέτρα δεν επιτρέπουν στην Τεχνική Εκπαίδευση να καταλάβει τη θέση που πρέπει στη Μέση Παιδεία, με συνέπεια να συντηρείται η διάκριση και η ανισοτιμία των δύο δικτύων και γενικότερα το εκπαιδευτικό

-
1. Στο ίδιο, σ.12. Βλ. επίσης σ.6, όπου αναδημοσιεύεται απόσπασμα από την ομιλία του Υπουργού Παιδείας Γ.Βογιατζή στη Βουλή κατά την ψήφιση των δύο νομοσχεδίων.
 2. Βλ. Θ.Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη, Η οργάνωσις της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΕΕΦΣ, 1980, σ.164-165.
 3. Βλ. Ε.Π.Παπανούτσος, "Η ελληνική εκπαίδευση περιμένει το νομοθέτη της", Παιδεία και Ζωή, τευχ.58, 1959, σ.160.



σύστημα να παραμένει, μετά τις νέες ρυθμίσεις, αντιδημοκρατικό και αντιλαϊκό¹.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 1² που παραθέτουμε στο τέλος του κεφαλαίου, από το 1959 ως το 1964, που επιχειρείται η δεύτερη μεταπολεμική μεταρρύθμιση, πραγματοποιείται μια συνεχής αύξηση του μαθητικού δυναμικού της Μέσης Εκπαίδευσης και στα δύο δίκτυα. Στα δημόσια τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία ο αριθμός των μαθητών τετραπλασιάζεται³. Παραμένει όμως εξαιρετικά χαμηλός σε σύγκριση με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα αναπτυγμένη παραμένει, στο χώρο της Τεχνικής Εκπαίδευσης, η ιδιωτική πρωτοβουλία. Τα ιδιωτικά τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία απορροφούν διπλάσιο και πλέον αριθμό μαθητών, σε σύγκριση με τα δημόσια. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι τα Γυμνάσια με τεχνικοεπαγγελματική κατεύθυνση, που θεσμοθετήθηκαν με το Ν.3971, δεν μπόρεσαν να ευδοκμήσουν⁴.

1. Βλ. Ρ.Ιμβριώτη, "Η σημερινή κρίση της Παιδείας", στο ίδιο, σ.392, "Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΕΔΑ", στο συλλογικό τόμο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ό.π., σ.213, και Κ.Σωτηρίου, "Η παιδεία μας τα τελευταία 50 χρόνια", στο ίδιο, σ.9 και 20.

2. Βλ. παρακάτω σ.48.

3. Για τα κίνητρα των μαθητών που στρέφονται προς τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία αυτή την περίοδο ο Α.Δημαράς στο άρθρο του "Προβλήματα διδασκαλίας των Ελληνικών στα Μέσα Τεχνικά Σχολεία", Παιδεία και Ζωή, τευχ. 88, 1960, σ.194 γράφει: "Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών στρέφεται προς τη Μέση Εκπαίδευση, βρίσκοντάς την ως έσχατη λύση, αφού μάταια προσπάθησε να μπει σε ανώτερο κύκλο σπουδών ή απέτυχε στις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις".

4. Βλ. σχετική είδηση από ΤΟ ΒΗΜΑ της 1 Μαΐου 1962, που παραθέτει ο Α.Δημαράς στο Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Ερμής, Αθήνα, 1974, τομ.Β', σ.243.



3. 1964: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που δεν έγινε

Η εκλογική νίκη, το Νοέμβριο του 1963, της Ένωσης Κέντρου, δίνει τη δυνατότητα στις φιλελεύθερες δυνάμεις να προετοιμάσουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που χρόνια υπερασπίζονταν. Με πρωταγωνιστή τον Ε.Π. Παπανούτσο, η Κυβέρνηση καταθέτει στη Βουλή δύο νομοσχέδια, ένα για τη Γενική και ένα για την Τεχνική Εκπαίδευση. Προλαβαίνει να ψηφιστεί μόνο το πρώτο, γιατί τον Ιούνιο του 1965 ξεσπά η πολιτική κρίση, που οδηγεί την Κυβέρνηση σε παραίτηση.

Οι βασικές καινοτομίες του Ν.Δ. 4379/1964 "Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως" είναι:

- Δωρεάν Εκπαίδευση
- Δημοτική Γλώσσα
- Επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στα εννιά χρόνια
- Αναπροσαρμογή του περιεχομένου των γνώσεων στη Μέση Γενική Παιδεία
- Η καθιέρωση του Ακαδημαϊκού απολυτηρίου.

Από τις ρυθμίσεις που περιλάμβανε το Ν.Δ. 4379/64 και το νομοσχέδιο "Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως", είναι φανερό ότι οι στόχοι της μεταρρύθμισης του 1964 και ειδικά οι προτεινόμενες αλλαγές για τη Μέση Εκπαίδευση δεν παραλλάσσουν από αυτές, που οι φιλελεύθεροι υποστήριζαν στις αρχές της μεταπολεμικής περιόδου.

Τα συγκεκριμένα μέτρα είναι:

1. Οριζόντιος διαχωρισμός της Μέσης Παιδείας σε δύο τριετείς αυτοτελείς κύκλους, το Γυμνάσιο και το Λύκειο.
2. Φοίτηση υποχρεωτική στο Γυμνάσιο.
3. Ίδρυση δύο τύπων Γυμνασίου, το Κοινό και το Τεχνικό Γυμνάσιο. Οι δύο τύποι θα είναι ισοδύναμοι μεταξύ τους¹, αλ-

1. Ε.Π. Παπανούτσου, Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, ό.π. σ.357, όπου αναδημοσιεύεται η εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου "Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως", το οποίο δεν πρόλαβε να ψηφιστεί.



λά το Τεχνικό Γυμνάσιο θα είναι "σχολείον επαγγελματικών του οποίου θα υπάρχουν πολλοί τύποι, αναλόγως των επιχωριαζόντων εις εκάστην περιοχήν επαγγελμάτων και την ανάγκην της Οικονομίας"¹. Η επιλογή φοίτησης στον ένα ή άλλο τύπο Γυμνασίου είναι ελεύθερη.

4. Ίδρυση δύο τύπων Λυκείων, το Γενικό και το Τεχνικό Λύκειο. Το πρώτο, με ενιαίο πρόγραμμα σπουδών και δύο κύκλους μαθημάτων "κατ'επιλογήν" (ιστορικοφιλολογικό και φυσικομαθηματικό), έχει στόχο "να ολοκληρώσει την εγκύκλιον παιδείαν των νέων, οι οποίοι προορίζονται δι'ελεύθερα επαγγέλματα, ιδιωτικής και δημοσίας υπηρεσίας και ανωτέρας επιστημονικής και τεχνικής σπουδής"². Το δεύτερο, να προσφέρει γενική και τεχνική μόρφωση και έχει στόχο να προετοιμάσει "τους τεχνικούς εφαρμογής", που προορίζονται να καλύψουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας³. Οι πτυχιούχοι των Τεχνικών Λυκείων έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις εξετάσεις για τα Πανεπιστήμια. Η εγγραφή και στους δύο τύπους Λυκείων προϋποθέτει επιτυχία στις ειδικές εισιτήριες εξετάσεις.
5. Ίδρυση Σχολών Εξειδίκευσης Τεχνικών, στις οποίες θα μπορούν να εγγραφούν οι απόφοιτοι Γυμνασίου χωρίς εξετάσεις.
6. Ίδρυση Ανωτέρων Σχολών Υπομηχανικών.

Οι διαφορές ως προς το διαρθρωτικό σχήμα των δύο εκπαιδευτικών δικτύων θεωρούνται αναγκαίες, γιατί ο ρόλος του καθενός είναι διαφορετικός. Η Γενική Εκπαίδευση συντηρεί το γραμμικό σχήμα της, γιατί έχει "κορωνίδα των ανωτάτων" και είναι "ορθόν και επωφελές να μη διασπάται"⁴. Αντίθετα

1. Στο ίδιο, σ.332, από την εισηγητική έκθεση του Ν.Δ.4379 /64.

2. Στο ίδιο, σ. 324.

3. Στο ίδιο, σ.356-357, από την εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου "Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως".

4. Στο ίδιο, σ.355.



η Τεχνική Εκπαίδευση χωρίζεται σε τρία επίπεδα και περιλαμβάνει τέσσερους τύπους σχολείων (Τεχνικό Γυμνάσιο, Σχολές Εξειδίκευσης Τεχνικών, Τεχνικά Λύκεια, Σχολές Υπομηχανικών), ώστε "μετά την αποπεράτωση εκάστου κύκλου σπουδών ο νέος να εξέρχεται εις την αγοράν εργασίας και να ευρίσκει ευκόλως βιοποριστικήν απασχόλησιν"¹.

Από την συνοπτική παρουσίαση των νέων μέτρων, που προβλέπει η μεταρρύθμιση του 1964 για τη Μέση Εκπαίδευση, είναι φανερό ότι επιχειρείται για δεύτερη φορά μεταπολεμικά η θεσμοθέτηση του δικτύου της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Στα σχολεία της επιδιώκεται να στραφεί ένα μέρος των μαθητών που φοιτούν στη Γενική Εκπαίδευση ή όσοι εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο², για να αποκτήσουν τεχνικές ή επαγγελματικές γνώσεις σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Θα μπορούν έτσι, μετά το τέλος των σπουδών τους, να διοχετευθούν σε παραγωγικές δραστηριότητες και να καλύψουν τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες στην αγορά εργασίας. Γι αυτό ακριβώς το λόγο η ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τον συγχρονισμό και την ανάπτυξη της οικονομίας. Στην εισηγητική έκθεση μάλιστα του σχετικού νομοσχεδίου τονίζεται χαρακτηριστι-

1. Στο ίδιο, σ.355.

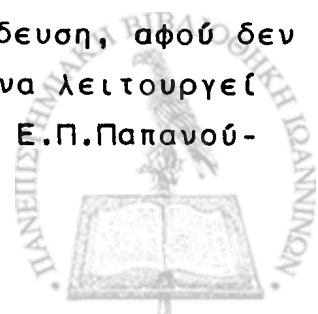
2. Βλ. σχετικά στο ίδιο, σ.322, όπου αναδημοσιεύεται το κείμενο της εισηγητικής έκθεσης του Ν.4379/64.



κά: "Εάν δεν στρέψωμεν το ενδιαφέρον των νέων μας προς τα τεχνικά επαγγέλματα και δεν εκπαιδεύσωμεν αυτούς κατά τρόπον εγγυώμενον θετικήν επαγγελματικήν απόδοσιν, δεν είναι δυνατόν να προσδοκώμεν ότι η ελληνική οικονομία θα γίνει ανταγωνιστική εις τον στίβον της διεθνούς αμίλλης, ότι επομένως η χώρα μας θα επιζήση και θα προοδεύση"¹.

Ωστόσο, η μεταρρύθμιση του 1964-66 δέχεται σκληρή κριτική, παρουσιάζεται ως απειλή κατά της Παιδείας και του Έθνους γενικότερα, όχι μόνο από το τμήμα των παραδοσιακών συντηρητικών δυνάμεων, που είχαν εκδηλώσει την αντίθεσή τους και το 1957 και το 1959, αλλά από όλους σχεδόν τους βουλευτές του κόμματος της ΕΡΕ. Τη μεγάλη σύγκρουση προκαλεί το γλωσσικό ζήτημα. Ταυτόχρονα όμως η πολεμική στρέφεται εναντίον των αλλαγών στο διαρθρωτικό σχήμα και στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της Μέσης Εκπαίδευσης, των αλλαγών δηλαδή που ήταν απαραίτητες για την επιβολή του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου και την ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης².

-
1. Στο ίδιο, σ.349, από την εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου "Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως".
 2. Βλ. σχετικά Αθηναϊκό Τεχνολογικό Ινστιτούτο, Συμπόσιο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Νοέμβριος 1965), εκδ. Α.Τ.Ι., Αθήνα, 1966, σ.133-134. και Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, "Επί των κυβερνητικών μέτρων περί της παιδείας", Αθήναι, 1964 (ανατύπωση εκ της επιστημονικής επιτηρίδας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών), όπου υποστηρίζεται ότι ο οριζόντιος διαχωρισμός της Μέσης Εκπαίδευσης σε δύο κύκλους, μεταβάλλει το Γυμνάσιο "σε ανώτερον δημοτικόν σχολείον, ήτοι σχολείον της καθημερινής ζωής" (σ.6), ότι η εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι "πλήγμα κατά της Παιδείας" (σ.15), ότι η Τεχνική Εκπαίδευση, αφού δεν έχει σχέση με την κλασική παιδεία πρέπει να λειτουργεί έξω από τον εκπαιδευτικό κορμό (σ.14) και Ε.Π.Παπανού-



Αντίθετα οι εκπρόσωποι της Αριστεράς θεωρούν ότι η μεταρρύθμιση περιλαμβάνει θετικά στοιχεία, που αποβλέπουν στον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα εφαρμοστούν σωστά. Στα κείμενά τους είναι εμφανής η διάθεση να συμπαρασταθούν στην Κυβέρνηση για την υλοποίηση νέων μεταρρυθμιστικών μέτρων. Υποστηρίζουν τη διχοτόμηση της Μέσης Εκπαίδευσης, την ανάπτυξη του Τεχνικοεπαγγελματικού δικτύου¹ και τη γενικότερη προσαρμογή της στις ανάγκες του καταμερισμού εργασίας². Θεωρούν όμως σφάλμα και επικρίνουν την ίδρυση των Τεχνικών Γυμνασίων, η οποία καταστρατηγεί την εφαρμογή της ενιαίας, εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η Ρ. Ιμβριώτη υποστηρίζει χαρακτηριστικά ότι: "η Τεχνική και Επαγγελματική Παιδεία πρέπει να έχει βάση και να στηριχθεί στο εννιάχρονο βασικό σχολείο" και γενικότερα ότι όλοι οι διαφοροποιημένοι τύποι των σχολείων της γενικής ή της τεχνικοεπαγγελματικής κατεύθυνσης πρέπει να ξεκινούν μετά το τέλος της³.

Τα πολιτικά γεγονότα του 1965 ματαιώνουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των φιλελευθέρων. Τον ίδιο χρόνο σε μελέτη του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα υπογραμμίζεται: "Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι παρά την εμφανέστατη έλλειψη τεχνικών

του, "Έλεγχος και επικρίσεις", ΤΟ ΒΗΜΑ, 13.8.1964.

1. Βλ. στην εφημερίδα Η ΑΥΓΗ της 23 Νοεμβρίου 1963, την ανακοίνωση της Επιτροπής Παιδείας της ΕΔΑ, "Τα μέτρα της Κυβέρνησης για την Παιδεία".
2. Ρ. Ιμβριώτη, "Η σημερινή κρίση της Παιδείας", στο συλλογικό τόμο Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ο.π., σ.399.
3. Στο ίδιο, σ.398.



στην ελληνική αγορά εργασίας, η τεχνική εκπαίδευση εξακολουθεί να παίζει στη χώρα αυτή έναν ρόλο πολύ λιγότερο σημαντικό απ'ό,τι θα έπρεπε. Παρόλο που σημειώθηκε μια βελτίωση κατά 65% από το 1955 ως το 1962, ο δείκτης εγγραφών στη δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ο χαμηλότερος της Ευρώπης¹.

4. Η εκπαιδευτική πολιτική του δικτατορικού καθεστώτος για την Τεχνική Εκπαίδευση (1967-1974).

Η δικτατορία, που επιβάλλεται το 1967, καταργεί αμέσως όλα τα θεσμικά μέτρα της μεταρρύθμισης του 1964 για λόγους πολιτικούς. Με τον Α.Ν. 129/19.9.1967 "Περί οργανώσεως της Γενικής Παιδείας", επαναφέρει τη Μέση Εκπαίδευση στο παλιό, ενιαίο διαρθρωτικό της σχήμα και τον παραδοσιακό ιδεολογικό προσανατολισμό στο περιεχόμενο των γνώσεών της. Η Τεχνική Εκπαίδευση εξακολουθεί να λειτουργεί με το ίδιο οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο ίσχυε από το 1959.

Είναι όμως αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, από το 1970 και εξής, το δικτατορικό καθεστώς αρχίζει να εκδίδει μια σειρά νόμων, διαταγμάτων και αποφάσεων, που αφορούν αποκλειστικά την Τεχνική Εκπαίδευση. Τα πιο σημαντικά απ'αυτά είναι το Ν.Δ. 580/1970 "Περί του εποπτικού, εκπαιδευτικού, εργαστηριακού και βοηθητικού προσωπικού των κατωτέρων και Μέσων Επαγγελματικών Σχολών και των οργανωτικών διατάξεων" το Ν.Δ. 789/1970 "Περί διοικήσεως της ΣΕΛΕΤΕ", το Ν.Δ. 652/1970 "Περί των κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαιδεύσεως" και το Β.Δ. 754/1970 "Περί ιδρύσεως Μέσων και Κατωτέρων Δημοσίων Επαγγελματικών Σχολών". Τα νομοθετικά αυτά μέτρα δεν προωθούν καμιά ουσιαστική αλλαγή στην οργάνωση και λειτουργία της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης. Προβλέπουν την ίδρυση

1. Βλ. OCDE, Manpower Policy and Problems in Greece, Paris 1965, σ.43, που μνημονεύεται στο Α.Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, ο.π., σ.331.



ενός αριθμού Μέσων και Κατώτερων Σχολών, την αύξηση των οργανικών θέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και ρυθμίζουν με προχειρότητα βαθμολογικά και μισθολογικά θέματά του. Ρυθμίζουν επίσης επίσης θέματα εποπτείας και διοίκησης με στόχο τον απόλυτο έλεγχο της εσωτερικής λειτουργίας των τεχνικοεπαγγελματικών σχολών. Ωστόσο, με τα μέτρα αυτά το δικτατορικό καθεστώς ενισχύει τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση γεγονός που σημαίνει ότι έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον γι αυτή¹. Η πρόθεσή του αυτή πιστοποιείται επίσης από το γεγονός ότι προβάλλεται ως πρωταρχικό αίτημα από την Επιτροπή Παιδείας, που συγκροτήθηκε το 1971 με σκοπό να εξετάσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα και να προτείνει συγκεκριμένες λύσεις: "Εις την χώραν μας είναι φανερόν ότι η ανάπτυξις της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως υστερεί σήμερον επικινδύνως και πρέπει να τύχη της αμέριστης υποστηρίξεως"², υποστηρίζει η Επιτροπή Παιδείας και προτείνει πιο συγκεκριμένα τα ακόλουθα θεσμικά μέτρα:

1. Οριζόντια διαίρεση της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης σε δύο κύκλους, τον πρώτο διετή και το δεύτερο τετραετή. Η φοίτηση στον πρώτο θα είναι υποχρεωτική, ενώ η εγγραφή στο δεύτερο προϋποθέτει επιτυχία στις ειδικές εισιτήριες εξετάσεις. Ο δεύτερος κύκλος θα περιλαμβάνει σχολεία τριών τύπων: τα γενικά, τα θετικά και τα σύγχρονα. Τα σχολεία αυτά θα προσφέρουν αποκλειστικά γνώσεις βασισμένες στα "ελληνοχριστιανικά ιδεώδη" και θα προετοιμάσουν τους μαθητές για την ακαδημαϊκή παιδεία"³.

1. Για τους λόγους που ώθησαν το δικτατορικό καθεστώς να ενισχύσει την Τεχνική Εκπαίδευση, βλ. Α.Φραγκουδάκη, "Η Τεχνική Εκπαίδευση και η μυθολογία της", Σύγχρονα Θέματα, ό.π., σ.17-18 και Χαρ.Νούσου, Αναλυτικά προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), ό.π., σ.287-295.

2. Βλ. Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας 1971-73, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι, 1974, σ.73.

3. Στο ίδιο, σ.46.



2. Παράλληλη ανάπτυξη του δικτύου της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης, η οποία θα αποτελείται από δύο ιεραρχικά διαρθρωμένους κύκλους. Ο πρώτος θα δέχεται αποφοίτους της οχτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χωρίς εξετάσεις, και θα διαρκεί ένα ή δύο χρόνια. Ο δεύτερος θα δέχεται αποφοίτους του πρώτου κύκλου με εξετάσεις ή κατόχους ενδεικτικού Β' τάξης Γυμνασίου και θα διαρκεί επίσης ένα ή δύο χρόνια. Οι πτυχιούχοι του δεύτερου κύκλου θα έχουν δικαίωμα να συνεχίσουν τις σπουδές τους μόνο στην Ανώτερη Τεχνική Εκπαίδευση (ΚΑΤΕ). Τα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης θα προετοιμάζουν τους μαθητές τους για την άμεση ένταξή τους στην αγορά εργασίας, σε ειδικές παραγωγικές δραστηριότητες¹.

Σύμφωνα με την αντίληψη των μελών της Επιτροπής Παιδείας τα προτεινόμενα μέτρα θα συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της Γενικής και της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ταυτόχρονα θα δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα για την παράλληλη ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης². Τονίζουν μάλιστα ότι η στροφή των μαθητών προς τα σχολεία της και "η ίδρυσις δημοσίων επαγγελματικών σχολών δια τας χιλιάδας των υποψηφίων, αποτελεί την υγιεινότεραν και προοδευτικότεραν αντίληψιν του αιώνος μας"³.

Τα μέτρα της Επιτροπής Παιδείας δεν προλαβαίνουν να υλοποιηθούν, γιατί σύντομα το δικτατορικό καθεστώς καταρρέει. Στη διάρκεια της επταετίας 1967-1974 το μαθητικό δυναμικό της Τεχνικής Εκπαίδευσης παρουσιάζει σταθερή άνοδο.

1. Βλ. σχετικά στο ίδιο, σ.71.

2. Στο ίδιο, σ.49.

3. Στο ίδιο, σ.72.



Από τα στοιχεία του πίνακα 2¹ φαίνεται ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στα δημόσια τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία πενταπλασιάζεται. Άνθιση επίσης γνωρίζει και η ιδιωτική Τεχνική Εκπαίδευση, αφού στα σχολεία της φοιτά διπλάσιος αριθμός μαθητών σε σύγκριση με τα δημόσια. Όμως η Τεχνική Εκπαίδευση, στο σύνολό της, εξακολουθεί ν'απορροφά μόνο το 20% των μαθητών που φοιτούν στη Μέση Εκπαίδευση, γιατί στο διάστημα αυτό το σύνολο των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης αυξάνεται παράλληλα σε σημαντικό βαθμό.

1. Βλ. παρακάτω, σ.49.



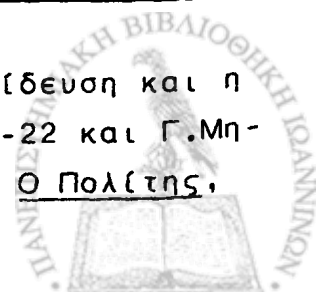
Β' ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (1975-1985):
Η ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΗΣ ΡΟΛΟΣ

1. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-77 και η αποτυχία της.

Μετά την πτώση της δικτατορίας και την αποκατάσταση των κοινοβουλευτικών θεσμών, σε σύντομο χρονικό διάστημα, επιχειρείται μια συνολική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η υλοποίησή της αποτελεί κοινωνικό και πολιτικό αίτημα, γιατί η απρογραμμάτιστη εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορίας δημιούργησε αδιέξοδα και επιδείνωσε την κρίση του. Οι αλλαγές που θεσμοθετούνται για τη Μέση Εκπαίδευση μοιάζουν με τις αντίστοιχες της μεταρρύθμισης του 1964¹. Τις υλοποιεί όμως το κυβερνών κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, το οποίο εκπροσωπεί τις πολιτικές δυνάμεις εκείνες, που την είχαν καταψηφίσει και είχαν αντιταχθεί στην εφαρμογή της, και αντίθετα την επικρίνουν οι πολιτικές δυνάμεις της Αριστεράς, που το 1964 την υπερασπίζονταν².

Μετά την ψήφιση του Συντάγματος του 1975, που καθόριζε τα γενικά πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, παίρνονται ορισμένα νομοθετικά μέτρα, τα οποία έχουν στόχο την τεχνογραφειοκρατική αναδιοργάνωση των Κεντρικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό να αποκτήσουν περισσότερο λειτουργικό και αποτελεσματικό στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ρόλο. Παρόμοιες αλλαγές δεν γίνον-

1. Βλ. το άρθρο του Ε.Π. Παπανούτσου, "Επαγγελματικά σχολεία", ΤΟ ΒΗΜΑ, 20.9.1977 και Α. Δημαρά, "Η επανάληψη των φαινομένων και τα περιθώρια της αλλαγής", Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, τευχ. 5α, 1982, σ. 10.
2. Βλ. σχετικά Α. Φραγκουδάκη, "Η Τεχνική Εκπαίδευση και η μυθολογία της", Σύγχρονα Θέματα, ο.π., σ. 9-22 και Γ. Μηλιού, "Στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση", Ο Πολίτης, τευχ. 13, 1977, σ. 44-51.



ται όμως ούτε σε περιφερειακό, ούτε σε σχολικό επίπεδο, γεγονός που μαρτυρεί την πρόθεση της κυβέρνησης να παραμείνει η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αυστηρά συγκεντρωτική¹.

Με τους δύο νόμους που ψηφίζονται στη συνέχεια, τον 309/1976 για την Γενική Εκπαίδευση και τον 576/1977 για την Τεχνική Εκπαίδευση πραγματοποιείται για πρώτη φορά μεταπολεμικά η συνολική και ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση της Μέσης Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις επίσημες διακηρύξεις τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα έχουν στόχο τον εξορθολογισμό, τον εκσυγχρονισμό της και ταυτόχρονα την άμεση λύση όλων των προβλημάτων, που είχε κληρονομήσει από το παρελθόν και ειδικά από την αντιφατική πολιτική της εφτάχρονης δικτατορίας². Η μεταρρύθμιση βασίζεται στην αλλαγή του δομικού και οργανωτικού σχήματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ταυτόχρονα στον αναπροσανατολισμό του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων και την τροποποίηση των ιεραρχικών σχέσεών τους.

Πιο συγκεκριμένα: Με το Ν.309 η Μέση Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο αυτοτελείς, τριετείς κύκλους, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική, προκειμένου να εφαρμοστεί η υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, ενώ στο Λύκειο προϋποθέτει επιτυχία στις ειδικές εξετάσεις. Η οριζόντια αυτή διαίρεση του ενιαίου, εξάχρονου Γυμνασίου σε δύο κύκλους σχετίζεται με το βασικότερο στόχο της μεταρρύθμισης, την επιβολή δηλαδή του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

-
1. Με το Ν.186/1975(ΦΕΚ Α' 214) ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως και με το Π.Δ. 147 / 1976 (ΦΕΚ Α' 56) η Γενική Διεύθυνση Προγραμματισμού, Μηχανοργάνωσης και Εποπτικών Μέσων, με γνωμοδοτικό χαρακτήρα για τη μελέτη και την οργάνωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων.
 2. Βλ. την εισήγηση του πρωθυπουργού Κ.Καραμανλή στη μεγάλη σύσκεψη για την παιδεία, που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, την 1 Φεβρουαρίου 1976.



Παράλληλα με το Ν.576 θεσμοθετούνται τα νέα μέτρα για την αναδιοργάνωση της Μέσης και Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης. Η Μέση Τεχνική Εκπαίδευση περιλαμβάνει τώρα δύο ιεραρχημένες βαθμίδες, που προσφέρουν εξειδικευμένη εκπαίδευση μικρής διάρκειας:

1. Τις Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ), στις οποίες εγγράφονται, χωρίς εξετάσεις, οι απόφοιτοι Γυμνασίου. Οι σχολές αυτές αντικαθιστούν τις Κατώτερες Τεχνικές Σχολές που καταργούνται. Η φοίτηση σ' αυτές διαρκεί 2-4 εξάμηνα και έχει κύριο στόχο την παροχή βασικών επαγγελματικών γνώσεων, για να μπορούν οι απόφοιτοι, αμέσως μετά το τέλος των σπουδών τους, να εργαστούν σε συγκεκριμένες τεχνικές ή επαγγελματικές απασχολήσεις.
2. Τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ), στα οποία μπορούν να φοιτήσουν οι απόφοιτοι Γυμνασίου, μετά την επιτυχία τους στις ειδικές εισιτήριες εξετάσεις. Δικαίωμα φοίτησης, στο τρίτο εξάμηνο, έχουν επίσης οι πτυχιούχοι των ΤΕΣ, αφού πετύχουν στις ειδικές κατατακτήριες εξετάσεις.

Στους μαθητές των ΤΕΛ παρέχονται δύο δυνατότητες: α) να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στα Τμήματα ειδίκευσης, ώστε να αποκτήσουν τις ειδικές γνώσεις και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να εγγραφούν με βάση τη σχολική τους επίδοση στις Ανώτερες Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές, β) να παρακολουθήσουν από τη Β' τάξη τα "πρόσθετα μαθήματα" και να συμμετέχουν "ισότιμα" με τους μαθητές των Γενικών Λυκείων στις πανελλήνιες εξετάσεις για τα ΑΕΙ. Η δεύτερη αυτή δυνατότητα εξασφαλίζει την τυπική, νομική ισοτιμία των δύο τύπων λυκείων. Όμως οι ποιοτικές διαφορές ως προς τη δομή, τα προγράμματα και το περιεχόμενο των γνώσεων, που απορρέουν από τους ειδικούς στόχους που καλείται να υπηρετήσει το δίκτυο της Τεχνικής



Εκπαίδευσης, δεν εγγυώνται την ουσιαστική ισοτιμία τους¹. Από την κριτική ανάλυση των στόχων αυτών² διαπιστώνεται ότι η μεταρρύθμιση του 1976-77 αποβλέπει στη δημιουργία³ ενός "κατώτερου δικτύου", που θα λειτουργεί παράλληλα με το δίκτυο της γενικής εκπαίδευσης, θα είναι ενταγμένο στον ενιαίο εκπαιδευτικό κορμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα διοχετεύει ένα μέρος των μαθητών της σε παραγωγικές δραστηριότητες κατώτερες από άποψη κοινωνικού γοήτρου.

Για να κατανοήσουμε βέβαια τον κοινωνικό ρόλο, τον οποίο καλείται να υπηρετήσει η Τεχνική Εκπαίδευση απαιτείται μια κριτική διερεύνηση όλων των διατάξεων που περιλαμβάνουν οι δύο νόμοι. Αυτή όμως είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί μέσα στα περιορισμένα πλαίσια του εισαγωγικού αυτού κεφαλαίου της εργασίας μας. Γι αυτό θα περιοριστούμε αναγκαστικά στις ακόλουθες γενικές επισημάνσεις, που προκύπτουν από τη μελέτη του περιεχομένου των εισηγητικών εκθέσεων που συνόδευαν τα δύο νομοσχέδια. Μέσα απ' αυτή εντοπίζονται, έστω γενικά, οι συγκεκριμένοι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί της:

-
1. Βλ. σχετικά Θ.Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη, Η οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, δ.π., σ. 166-167.
 2. Βλ. Ν.576 άρθρα 6 και 9 § 1.
 3. Βλ. Κ.Σιφναίου, Πανδέκτης νόμων και διαταγμάτων, Αθήναι, 1977, τομ. ΝΒ', σ.188, όπου παρατίθεται η εισηγητική έκθεση του Ν.576.



1. Στην εισηγητική έκθεση του Ν.576 η μεταρρύθμιση παρουσιάζεται ως μια διαδικασία απαραίτητη για την εκλογίκευση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον εκσυγχρονισμό του. Έτσι: α) επικρίνονται οι αντιλήψεις του παρελθόντος, οι οποίες ταυτίζουν την παιδεία με τον ουμανισμό και την εγκυκλοπαιδική μόρφωση, και οι οποίες είχαν ως άμεση συνέπεια την υπερανάπτυξη και την κυριαρχία του μονόδρομου της Γενικής Εκπαίδευσης, που δεν μπορεί να προσφέρει ουσιαστική επαγγελματική κατάρτιση¹, β) η μέχρι τώρα λειτουργία της Τεχνικής Εκπαίδευσης θεωρείται ανεπαρκής και οι γνώσεις που πρόσφερε ακατάλληλες, γιατί είχαν στόχο τη στείρα επαγγελματική μόρφωση². γ) Υποστηρίζεται ότι επιδίωξη του νομοσχεδίου είναι η ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης, προσαρμοσμένης στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες. Το νέο νομοθετικό πλαίσιο αποβλέπει στην αλλαγή της δομής, της οργάνωσης, αλλά και του περιεχομένου των γνώσεων με στόχο την παροχή μιας ευρύτερης μόρφωσης στους μαθητές της. Γι αυτό το λόγο τα νέα αναλυτικά προγράμματα ενισχύονται

1. Στο ίδιο, σ. 184.

2. Στο ίδιο, σ. 185.



με μαθήματα γενικής παιδείας¹, ώστε τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία να συνδυάζουν την επαγγελματική κατάρτιση με τη γενική μόρφωση και να προετοιμάζουν τους μαθητές τους:

- Για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος.
- Για ενδεχόμενες ανάγκες προσαρμογής στις μελλοντικές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και στις μεταβλητές του προσανατολισμού της απασχόλησης.
- Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνικής ζωής, έξω από τον επαγγελματικό χώρο².

Ο συνδυασμός της γενικής με την επαγγελματική μόρφωση δεν παρουσιάζεται ως αναγκαίος μόνο για την κάλυψη των παραπάνω κοινωνικοοικονομικών αναγκών, αλλά ως βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση των αναπτυξιακών στόχων της οικονομίας, γιατί θα προετοιμάζει το κατάλληλο για τον εκσυγχρονισμό της παραγωγικής διαδικασίας ανθρώπινο δυναμικό. Ο εκσυγχρονισμός αυτός, κατά το συντάκτη της εισηγητικής έκθεσης, θα συνοδεύει επίσης από τον εξορθολογισμό, μέσα από ένα ελεγχόμενο και κατευθυνόμενο από τις ανάγκες της απασχόλησης προσανατολισμό και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικά της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Στόχος του θα είναι να εξασφαλι-

1. Συγκεκριμένες πληροφορίες για τα αναλυτικά προγράμματα, που εφαρμόστηκαν στα ΤΕΛ βλ. Π.Δ.784/1979 (ΦΕΚ Α' 231).

2. Βλ. Κ.Σιφναίου, Πανδέκτης νόμων και διαταγμάτων, ο.π., σ. 186.



- σθεί η αναπαραγωγή των ειδικευμένων στελεχών, που θα καλύψουν τις ανάγκες του τεχνικού καταμερισμού εργασίας¹.
2. Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου για τη Γενική Εκπαίδευση η θεσμοθέτηση του διπλού δικτύου και η ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης εμφανίζεται ως επιτακτική ανάγκη, προκειμένου να αντιμετωπισθεί η μαζική πλέον φοίτηση στη Γενική Εκπαίδευση και η διαρκώς αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για σπουδές στα Πανεπιστήμια. Το πρόβλημα αυτό παρουσιάζεται ως κοινωνική απειλή, αφού σύμφωνα με στοιχεία που παρατίθενται, την τελευταία δεκαετία, ενώ ο αριθμός των μαθητών του δημοτικού σχολείου έχει μείνει στάσιμος, του Γυμνασίου αυξήθηκε κατά 80%², με αποτέλεσμα οι χιλιάδες των αποφοίτων να ζητούν επίμονα μια θέση στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας ή του εξωτερικού³, ή να μένουν άνεργοι. Οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις, κατά το συντάκτη της εισηγητικής έκθε-

-
1. Μια ανάλυση του Ν.576/1977 και της αναπτυξιακής λογικής που στηρίζεται βλ. Α.Φραγκουδάκη, "Το πρόβλημα της Τεχνικής Εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες", Ο Πολίτης, τευχ.11, 1977, σ.21-26.
2. Βλ.Γ.Ι.Παπαδάκη, Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Κνωσός, Αθήνα, 1976, σ.266, όπου αναδημοσιεύεται η εισηγητική έκθεση του Ν.309/1976.
3. Στοιχεία σχετικά με την κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση βλ. Γ.Ψαχαρόπουλου - Α.Καζαμπα, Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα, 1985, σ. 132, πιν.9.1 και για τη φοιτητική μετανάστευση βλ. Στ. Πεσμαζόγλου, "Φοιτητική μετανάστευση: Μια σύνθεση στατιστικών στοιχείων", Σύγχρονα θέματα, τευχ. 18, 1983.

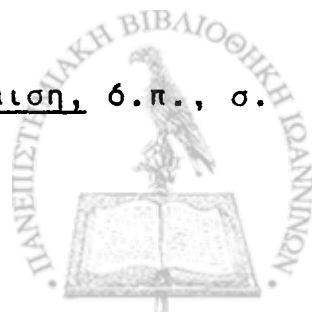


σης, έχουν στόχο να ανακόψουν την διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση για σπουδές στη Γενική Εκπαίδευση και τα Πανεπιστήμια και να περιορίσουν τα επακόλουθα φαινόμενα δυσλειτουργίας στον υπάρχοντα καταμερισμό εργασίας: "Το κράτος αντιμετωπίζει το πρόβλημα εν τω συνόλω του και εν τη πεποιθήσει ότι τα φρονιμώτερα μέτρα είναι τα προληπτικά και όχι τα κατασταλτικά. Και εν των μέτρων τούτων είναι να στραφεί ο όγκος του μαθητικού πληθυσμού, μη επιθυμούντος ή μη δυναμένου να προχωρήσει προς ανωτέρας σπουδάς, από την τυποποιημένη αναζήτησιν μέσων βοήθησού έπειτα από άγονον μάχθον, προς τα διαμορφούμενα νέα τεχνικά επαγγέλματα, τα οποία εξασφαλίζουν άνετον και αξιοπρεπή διαβίωσιν"¹.

Για την υλοποίηση του στόχου αυτού θεσμοθετούνται οι ειδικές εισιτήριες εξετάσεις και για τους δύο τύπους λυκείων. Θα λειτουργούν ως μέσο ελέγχου της ροής του μαθητικού δυναμικού με διπλό ρυθμιστικό ρόλο: α) Θα επιλέγουν αυτούς που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στο λύκειο, απ'αυτούς που θα σταματήσουν τις σπουδές ή θα εγγραφούν στις Τεχνικοεπαγγελματικές Σχολές. β) Θα ελέγχουν τον αριθμό και την ποιότητα των μαθητών που θα συνεχίζουν τις σπουδές τους στα Γενικά Λύκεια ή τα ΤΕΛ. Κυριότερος από τους δύο ρόλους είναι ο πρώτος, γιατί, όπως αναφέρεται ρητά στην εισηγητική έκθεση, με τις εισιτήριες εξετάσεις του λυκείου "τίθεται φραγμός εις την ανέλεγκτον παραγωγήν αποφοίτων εξαταξίων Γυμνασίων, ο κύριος όγκος των οποίων, απέναντι του εμποδίου των εισιτηρίων δια το Λύκειον εξετάσεων, θα στραφεί προς πρακτικές και τεχνικές κατευθύνσεις"².

1. Βλ. Γ.Ι. Παπαδάκη, Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δ.π., σ. 267.

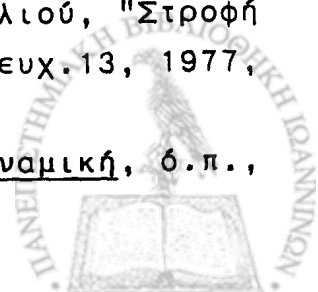
2. Στο ίδιο, σ.267.



Στο θεσμό των εισιτηρίων εξετάσεων για το λύκειο επικεντρώνουν την αρνητική κριτική τους το ΠΑΣΟΚ και το ΚΚΕ, τα δύο κόμματα που αντιτάχθηκαν στην ψήφιση των νομοσχεδίων. Κατά τη συζήτηση στη Βουλή υποστηρίζουν ότι θα λειτουργήσει ως φραγμός στη μόρφωση των λαϊκών στρωμάτων, ως μέσο που θα αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Παράλληλα επικρίνουν το Ν.576 για την Τεχνική Εκπαίδευση ως αντιδημοκρατικό και αντιλαϊκό, βασισμένοι κυρίως σε γενικές θέσεις για το εκπαιδευτικό πρόβλημα, που εξέφραζαν τις ευρύτερες διεκδικήσεις του λαϊκού κινήματος στη μεταδικτατορική περίοδο. Όμως, δεν αντιπαραθέτουν ταυτόχρονα συγκεκριμένες εναλλακτικές προτάσεις, που θα προωθούσαν τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος¹. Παρά τις αντιδράσεις των δύο κομμάτων η ψήφιση των δύο νομοσχεδίων γίνεται κάτω από την πλατιά συναίνεση των πολιτικών παρατάξεων, στην οποία συμβάλλει το ιδιαίτερο κλίμα της μεταπολίτευσης².

Η ενίσχυση της Τεχνικής Εκπαίδευσης και γενικότερα οι στόχοι της μεταρρύθμισης δεν μπόρεσαν τελικά να υλοποιηθούν, στο βαθμό τουλάχιστον που υπολόγιζαν οι πρωτεργάτες της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σύγκριση των συγκεκριμένων μέτρων που προαναγγέλθηκαν με τα μέτρα που τέθηκαν σε εφαρμογή, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα απ' αυτά αλλοιώθηκαν ή δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Ο Ν.576 για την Τεχνική Εκπαίδευση, μετά τις αλλεπάλληλες τροποποιήσεις, δεν ήταν καν νόμος, αλλά ένα πλαίσιο νόμου με γενικόλογες ρυθμίσεις. Κάθε διάταξή του προέβλεπε τη συμπλήρωσή της με προεδρικά δια-

-
1. Βλ. τις αγορεύσεις των βουλευτών και κοινοβουλευτικών εκπροσώπων των κομμάτων, Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά Συνεδριάσεων, "Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως", από 23 Φεβρουαρίου - 23 Μαρτίου 1977, και Γ.Μηλιού, "Στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση", Ο Πολίτης, τευχ. 13, 1977, σ.45-46.
 2. Βλ. Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, ό.π., σ.181-182.



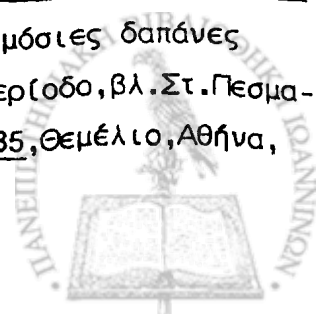
τάγματα τα περισσότερα από τα οποία δεν εκδόθηκαν ποτέ. Αμέσως μετά την ψήφισή του ιδρύθηκαν σ' όλη τη χώρα ΤΕΣ και ΤΕΛ¹, χωρίς τις ανάλογες δαπάνες, που ήταν βέβαια τεράστιες, αλλά θα εξασφάλιζαν την αποτελεσματική λειτουργία τους². Έτσι έμειναν από την αρχή αποδιοργανωμένα και υποβαθμισμένα και η παρεμβολή των εισιτηρίων εξετάσεων για το λύκειο δε λειτούργησε ως φραγμός για τη Γενική Εκπαίδευση ώστε να στρέψει τον αναμενόμενο αριθμό μαθητών προς αυτά.

Από τα στοιχεία του πίνακα 3,³ όπου περιγράφεται η ροή του μαθητικού δυναμικού της Μέσης Εκπαίδευσης μετά το σχολικό έτος 1975-76, διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των μαθητών της Τεχνικής Εκπαίδευσης, μετά την εφαρμογή της μεταρρύθμισης, αντί να αυξηθεί, μειώνεται. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι νέοι τύποι των τεχνικοεπαγγελματικών σχολείων δεν καταφέρνουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη της ελλη-

1. Η οργανωτική μονάδα που συγκέντρωνε τις ΤΕΣ και τα ΤΕΛ σε κάθε πόλη ήταν τα κέντρα Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΕΤΕ), βλ. σχετικά Θ.Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη, Η οργάνωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, .ο.π., σ.137-138.

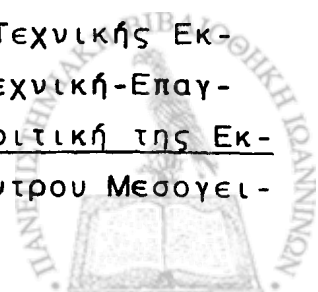
2. Σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στα Τεχνικά Λύκεια βλ. ΟΛΜΕ, Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Πρακτικά Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, Αθήνα, 1982, σ.29 και Σ.Χαϊκάλη, Οι Επαγγελματικές και Τεχνικές Σχολές στην Ελλάδα κατά Υπουργείο, Φορέα και Ειδικότητα, εκδ. ΟΑΕΔ, Αθήνα, 1982. Σχετικά με τις δημόσιες δαπάνες για την Τεχνική Εκπαίδευση σ' όλη τη μεταπολεμική περίοδο, βλ. Στ.Πεσμαζόγλου, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σ.66-116.

3. Ελ. παρακάτω, σ.50.



νικής κοινωνίας¹. Η Γενική Εκπαίδευση εξακολουθεί να προσελκύει το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των γονέων και των μαθητών² και ο αριθμός των υποψηφίων για τα ΑΕΙ διαρκώς μεγαλώνει³. Έτσι τα ΤΕΛ, από την αρχή της λειτουργίας τους, όχι μόνο δε λειτουργούν ως ισότιμα με τα Γενικά Λύκεια σχολεία, αλλά μεταβάλλονται σε "άσουλα" για τους αδύνατους μαθητές που προέρχονται στην πλειοψηφία τους από τα λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα⁴.

1. Βλ. σχετικά Μ. Cassotakis, Le Développement Economique et le Problème de l'Orientation Scolaire et Professionnelle en Grèce, Thèse de 3ème cycle, Paris IV, Sorbonne, 1979, σσ. 131 - 132 και 342, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), του ίδιου, "Technical and Vocational Education in Greece and Attitudes of Greek Youngsters Toward it", Journal of the Hellenic Diaspora, 1981, 8, και Σ. Γεδεών, "Η μεταρρύθμιση και οι προοπτικές σπουδών σε κατακόρυφη και οριζόντια διάσταση", Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα, 1980, αρ. 4α, σ. 7-25.
2. Βλ. Κ. Μουστάκα, Κασσιμάτη Κ., "Φιλοδοξίες και επιθυμίες των γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους", Επιστημονική Επετηρίς: Τόμος προς τιμήν Αικατερίνης Στριφτού-Κριαρά, Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης, τομ. VII, τευχ. 1, σ. 100-102.
3. Υπουργείο Συντονισμού, ΚΕΠΕ, Πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Αναπτύξεως 1978-1982, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήνα, 1979, σ.
4. Για την κοινωνική σύνθεση των μαθητών της Τεχνικής Εκπαίδευσης βλ. Α. Κόκκου, "Η "Στροφή" στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση" στο συλλογικό τόμο Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981), εκδ. Κέντρου Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα, 1982, σ. 58.



Γενικότερα, η μεταρρύθμιση του 1976-77 δεν μπόρεσε τελικά να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να πείσει ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών να στραφεί προς το τεχνικοεπαγγελματικό δίκτυο. Πέτυχε ωστόσο κάτι πολύ σημαντικό: την εγκαθίδρυση, για πρώτη φορά μεταπολεμικά, του παράλληλου διπλού εκπαιδευτικού δικτύου στη Μέση Εκπαίδευση. Η έντονη όμως κοινωνική επιλογή που επέβαλαν τα θεσμικά μέτρα για τον περιορισμό των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης, καθώς και η διαφαινόμενη αλλαγή των πολιτικών δυνάμεων της εξουσίας, ενώ πλησιάζουν οι εκλογές του 1981, δημιουργούν μια νέα κρίση σ' όλη της βαθμίδες της εκπαίδευσης.¹

2. Οι νέες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής μερρρύθμισης του 1985.

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, που αναλαμβάνει την εξουσία, κάτω από την πίεση της διαρκώς αυξανόμενης αυτής κρίσης, προβαίνει στη λήψη άμεσων μέτρων και εξαγγέλλει νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι σημαντικές αλλαγές που προβλέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της και αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι συνοπτικά: η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων για

1. Για την αποτυχία των στόχων της μεταρρύθμισης βλ. Α.Φραγκουδάκη - Μ.Κονδύλη, "Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πολιτική ιδεολογία: η θέση των πολιτικών κομμάτων για την Εκπαίδευση", Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, Αθήνα, 1982, τευχ. 3, σ.11.



τα λύκεια, η αλλαγή του συστήματος επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ίδρυση των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων και των τμημάτων εσωσχολικής βοήθειας για τους αδύνατους μαθητές¹. Αρκετά καθυστερημένα, και συγκεκριμένα στις αρχές του 1984, δίνει στη δημοσιότητα σχέδιο νόμου - του λεγόμενου "αντί-309" για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο μετά από περιπέτειες και αρκετές τροπολογίες², ψηφίζεται εσπευσμένα από το θερινό τμήμα της Βουλής το καλοκαίρι του 1985³.

Αν συγκρίνουμε τα βασικά θεσμικά μέτρα, που περιλαμβάνει το νόμος 1566/1985 για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τα μέτρα της προηγούμενης μεταρρύθμισης διαπιστώνουμε ότι δεν προωθούν καμιά ουσιαστική αλλαγή ως προς το διαρθρωτικό σχήμα της. Έτσι:

-
1. Για τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα και τα τμήματα εσωσχολικής βοήθειας ως μέτρα αντισταθμιστικής αγωγής βλ. Π.Παπακωνσταντίνου, Εφαρμογή της αντισταθμιστικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο, Γιάννενα, 1983 (πολυγραφημένο).
 2. Ακριβείς πληροφορίες για τις τροπολογίες βλ. ΥΠΕΠΘ, "Ενημερωτικό Δελτίο", Αθήνα, Αύγουστος 1985, τευχ. 28, σ. 21-47.
 3. Μια συνοπτική παρουσίαση των αντιδράσεων των πολιτικών παρατάξεων και συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, βλ. Χαρ. Νούτσου, Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, Θεμέλιο, Αθήνα, 1986, σ. 76-77.



1. Διατηρείται η πολυτυπία των λυκείων, που είχε θεσμοθετήσει η προηγούμενη μεταρρύθμιση. Λειτουργούν παράλληλα τα Γενικά, τα Κλασικά και τα Τεχνικοεπαγγελματικά Λύκεια.
2. Διατηρούνται επίσης οι δύο ιεραρχημένες βαθμίδες του Τεχνικοεπαγγελματικού δικτύου, που περιλαμβάνει: α) Τις Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές, που σκοπός τους είναι "η μετάδοση τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε ο απόφοιτος να μπορεί να ασκήσει ένα ορισμένο επάγγελμα"¹, β) Τα ΤΕΛ, που προσφέρουν "στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές και άλλες επαγγελματικές γνώσεις για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ώστε, μετά την αποφοίτησή τους, να μπορούν να ασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο Τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο"².

Όπως φαίνεται από τις δύο φράσεις του σχετικού νομοσχεδίου, τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία και των δύο βαθμίδων έχουν στόχο, όπως και στις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, την άμεση ένταξη των αποφοίτων τους στην αγορά εργασίας. Η στροφή των μαθητών προς την Τεχνική Εκπαίδευση θεωρείται επίσης βασική προϋπόθεση για την αναχαίτιση της κοινωνικής ζήτησης για σπουδές στα ΑΕΙ, αλλά και για την εξυπηρέτηση των αναπτυξιακών αναγκών της ελληνικής οικονομίας. Στο κείμενο της εισηγητικής έκθεσης του νομοσχεδίου επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι τα νέα θεσμικά μέτρα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έρχονται να λύσουν δύο σοβαρά χρόνια προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι

1. Ν.1566 άρθρο 9 §1.

2. Στον ίδιο, άρθρο 6 §3.

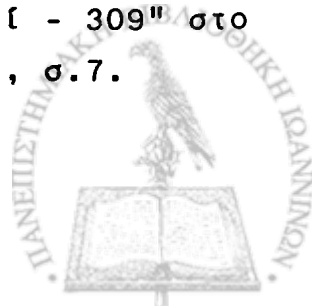


"η συσσώρευση χιλιάδων υποψηφίων για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, η είσοδος στο χώρο εργασίας χιλιάδων νέων χωρίς επαγγελματική κατάρτιση και η ανισόρροπη κατανομή του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των δύο κλάδων της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης"¹.

Ενώ οι στόχοι παραμένουν ουσιαστικά οι ίδιοι, η μεταρρύθμιση του 1985 βασίζεται σε νέους ιδεολογικούς προσανατολισμούς και καινούργιες πρακτικές, προκειμένου να ενισχυθεί η λειτουργία του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου με την ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης, την οποία η προηγούμενη μεταρρύθμιση - όπως είδαμε - δεν κατόρθωσε να πετύχει. Μερικά συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα αυτό είναι:

1. Η ρητή, επίσημη δήλωση ότι τα νέα θεσμικά μέτρα, που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν κύριο στόχο "την αντιμετώπιση του χάσματος, που υπάρχει ανάμεσα στις δύο κατευθύνσεις της, τη γενική και την τεχνικοεπαγγελματική".
2. Η διοικητική ενοποίηση της Γενικής με την Τεχνική Εκπαίδευση που προβλέπει την πλήρη ένταξη της δεύτερης στον υπόλοιπο κορμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, η κάθετη διάρθρωση της διοίκησης του τεχνικοεπαγγελματικού δικτύου καταργείται και υπάγεται στη διοίκηση της Γενικής Εκπαίδευσης, συγχωνεύονται οι οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών και ενοποιούνται οι εποτηρίδες διορισμού τους κτλ. Ακόμη και η χρησιμοποίηση του όρου "Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση" εκδηλώνει ακριβώς τη θέληση να επιτευχθεί η συμβολική σύνδεση των δύο κατευθύνσεών της.

1. Βλ. Εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου "αντί - 309" στο έκτακτο Δελτίο της ΟΛΜΕ, Φεβρουάριος, 1985, σ.7.



3. Η ίδρυση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (ΕΠΛ), τα οποία λειτουργούν πειραματικά από το σχολικό έτος 1984-85 σε ορισμένες πόλεις¹, αντί των προγραμματισμένων από την προηγούμενη Κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας Πολυδύναμων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (ΠΟΣΜΕ)². Όπως δηλώνεται χαρακτηριστικά στη σχετική διάταξη του νέου νόμου 1566/85 "ο νέος τύπος σχολείου εξασφαλίζει την οργανική σύνδεση της Γενικής και της Τεχνικής Εκπαίδευσης και παρέχει ευκαιρίες σ'όλους τους μαθητές για τη σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων τους"³.
4. Η θεσμοθέτηση και λειτουργία των τμημάτων Δέσμης στην Γ' τάξη των ΤΕΛ, στα οποία η φοίτηση είναι προαιρετική για όσους από τους μαθητές τους επιθυμούν να συμμετέχουν στις Γενικές Εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
5. Η καθιέρωση αντισταθμιστικών μέτρων και κυρίως του θεσμού εσωσχολικής βοήθειας για τους αδύνατους μαθητές και των δύο εκπαιδευτικών δικτύων.
6. Η διεύρυνση της λειτουργίας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σ'όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και στην Α' και Β' Λυκείου, η αναμόρφωση του περιεχομένου του και η κατάρτιση ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων⁴.

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ, Το ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (τι είναι-πού αποβλέπει-πώς λειτουργεί), εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1985, σ.7.

2. Βλ. σχετικά Δ.Βεργίδη, "Η παρέμβαση των Διεθνών Οργανισμών στην ελληνική Εκπαίδευση", στο συλλογικό τόμο Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981), ο.π., σ. 24.

3. Βλ. νομοσχέδιο "αντί-309", άρθρ. 7.

4. Για το ρόλο του ΣΕΠ που άξιζε να ερευνηθεί, βλ. Μ.Κασσωτάκη, "Οι πολιτικές διαστάσεις του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού", Πολιτική Επιθεώρηση, τευχ.3, 1982 και Γ.Μηλιού, "Επαγγελματικός προσανατολισμός και απόκρυψη των ταξικών σχέσεων", Ο Πολίτης, τευχ.16, 1978.



Τα θεσμικά μέτρα που προαναφέραμε στηρίζονται παράλληλα σε μια νέα αντίληψη, που διατυπώνεται ρητά στα πρώτα άρθρα του νόμου, σύμφωνα με την οποία η διανοητική και η χειρωνακτική εργασία είναι ισότιμες και ισάξια η συμβολή τους στην οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική πρόοδο¹. Με βάση την αντίληψη αυτή, που αμφισβητεί τη διάκριση των δύο μορφών εργασίας, προβάλλεται ως βασική επιδίωξη της μεταρρύθμισης η οργανική σύνδεση της Γενικής με την Τεχνική Εκπαίδευση. Η θεσμοθέτηση και η λειτουργία των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων παρουσιάζεται ακριβώς ως προσπάθεια να συνδεθούν οι δύο μορφές εκπαίδευσης σ' ένα σχολείο με κοινό πρόγραμμα, που θα συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, τη γενική εκπαίδευση με την επαγγελματική κατάρτιση². Στην ουσία όμως το ιδεολόγημα αυτό, που συσχετίζεται με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, στην αναπαραγωγή του οποίου συμβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα με τις δύο κατευθύνσεις του, έχει στόχο την ενίσχυση της Τεχνικής Εκπαίδευσης και τη στροφή μεγαλύτερου αριθμού μαθητών προς αυτή³.

1. Βλ. Ν.1566 άρθρο 1 §1 (εδάφιο Β') και τη σχετική κριτική του Χ.Νούτσου, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική πολιτική, δ.π., σ.73.
2. Για παρόμοιου τύπου σχολεία, που λειτουργούν εδώ και 30 χρόνια στις δυτικές χώρες, βλ. Roger Gregoire, L'éducation professionnelle, εκδ. OCDE, Paris, 1967, σ.75-78, εκδ. Conseil de l'Europe, L'enseignement Primaire et Secondaire: Tendances et Problèmes Communs, εκδ., Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1983. Για την κοινωνική λειτουργία του βλ. Χ.Νούτσου, Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, δ.π., σ.100-101 και Θ.Γκόδοβου-Π.Παπακωνσταντίνου-Α.Φραγκουδάκη, "Ενιαίο Λύκειο: καινούργιες προσδοκίες και παλιές προϋποθέσεις", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ,7, 1982, σ.25-42.
3. Βλ. Μ. Debesse-G. Mialaret (επιμ.), Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες (ελληνική μετάφραση), τομ.1ος, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα, 1982, σ.333 και Ε.Π. Παπανουτσου, "Τεχνικά Λύκεια: Τα χρειάζομαστε, γιατί δεν τ' αγαπούμε;", ΤΟ ΒΗΜΑ, 31 Αυγούστου 1980.

Ο χρόνος που μεσολάβησε από την εφαρμογή των ματτερρυθμιστικών μέτρων δεν είναι επαρκής για να οδηγηθούμε σε ακριβή συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Τα στοιχεία του πίνακα 3¹ για τη ροή του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουμε στη διάθεσή μας, δίνουν ενδείξεις ότι η αναμενόμενη στροφή προς το δίκτυο της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης δε μπόρεσε να επιτευχθεί. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕΛ μετά το σχολικό έτος 1981-82 παρουσιάζει μικρές διακυμάνσεις, οι οποίες πιστοποιούν μόνο ότι δεν παγιώνεται μια νέα πραγματικότητα, ικανή να μεταβάλει την προϋπάρχουσα κατάσταση.

1. Βλ. παρακάτω, σ.50.



Πίνακας 1
Κατανομή των μαθητών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία 1
της Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (1956-1964) 1.

| Σχολικό Έτος | Γενική Εκπαίδευση | | Τεχνική Εκπαίδευση | | | Γενικό Σύνολο | |
|--------------|-------------------|----------|--------------------|---------|----------|---------------|---------|
| | Δημόσια | Ιδιωτική | Σύνολο | Δημόσια | Ιδιωτική | | Σύνολο |
| 1956-57 | 183.580 | 28.891 | 212.471 | 5.356 | 40.921 | 46.277 | 258.748 |
| 1957-58 | 193.303 | 32.710 | 226.013 | 5.497 | 46.566 | 52.063 | 278.076 |
| 1958-59 | 202.684 | 38.200 | 24.884 | 16.901 | 33.814 | 50.715 | 295.599 |
| 1959-60 | 216.856 | 42.326 | 259.180 | 17.494 | 35.258 | 52.752 | 311.932 |
| 1960-61 | 227.146 | 46.244 | 273.390 | 18.558 | 35.831 | 54.389 | 327.779 |
| 1961-62 | 240.222 | 51.307 | 291.529 | 20.128 | 41.929 | 62.057 | 353.586 |
| 1962-63 | 251.587 | 53.995 | 305.382 | 19.309 | 43.218 | 62.527 | 368.109 |
| 1963-64 | 259.599 | 54.005 | 313.604 | 20.413 | 45.136 | 65.549 | 379.143 |

Πηγή: ΕΣΥΕ, Στατιστική της Εκπαιδευσεως για τα σχολικά έτη 1956-57 έως 1963-64.

1. Τα στοιχεία για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι γενικά και περιλαμβάνουν τους μαθητές από κάθε είδους Τεχνικοεπαγγελματικές Σχολές, μακρόχρονης και βραχύχρονης φοίτησης (Σχολές Εργοδηγών, Σχολές Υπομηχανικών, Κοπτικής, Ναυπηγικής, Γεωργίας, Κοινωνικών Υπηρεσιών, Εκκλησιαστικές κ.τλ.). Ο τρόπος με τον οποίο παρατίθενται από την ΕΣΥΕ δεν μας επιτρέπει να συγκεντρώσουμε πιο ακριβείς πληροφορίες για κάθε τύπο και βαθμίδα της Τεχνικής Εκπαίδευσης.



Πίνακας 2
Κατανομή μαθητών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (1967-1975)

| Σχολικό Έτος | Γενική Εκπαίδευση | | Τεχνική Εκπαίδευση | | Γενικό Σύνολο |
|--------------|-------------------|----------|--------------------|----------|---------------|
| | Δημόσια | Ιδιωτική | Δημόσια | Ιδιωτική | |
| 1967-68 | 347.455 | 42.800 | 9.785* | 43.320 | 443.360 |
| 1968-69 | 354.176 | 45.700 | 11.481 | 50.297 | 458.754 |
| 1969-70 | 365.707 | 50.800 | 13.114 | 63.755 | 493.376 |
| 1970-71 | 396.980 | 54.500 | 19.204 | 67.421 | 538.105 |
| 1971-72 | 417.024 | 56.300 | 25.584 | 71.839 | 570.747 |
| 1972-73 | 427.736 | 57.900 | 31.595 | 76.953 | 594.184 |
| 1973-74 | 442.494 | 63.800 | 40.834 | 78.500 | 625.628 |
| 1974-75 | 457.201 | 61.300 | 48.279 | 72.287 | 639.067 |

Πηγή: Δ/ση Προγραμμάτων και Μελετών (Τμήμα Ε΄) του Υπουργείου Παιδείας (στοιχεία αδημοσίευστα).

* Η διαφορά που παρατηρείται σε σύγκριση με τον προηγούμενο πίνακα οφείλεται στο γεγονός (που έχουμε ήδη υπογραμμίσει εκεί) ότι τα προηγούμενα στοιχεία για την Τεχνική Εκπαίδευση περιλαμβάνουν ένα πλήθος σχολών πέρα από τις Κατώτερες και Μέσες Σχολές Εργοδηγών, όπως π.χ. Εκκλησιαστικές, Υπομηχανικών, Ναυτικών Δοκίμων, Φρονιστήρια Ξένων Γλωσσών, Σχολές Χορού κ.τ.λ., που ήταν πολύ δύσκολο να διαχωριστούν από τους στατιστικούς πίνακες της ΕΣΥΕ. Από το 1967 όμως και εξής όλα στοιχεία παρατίθενται είναι αμιγή και αφορούν αποκλειστικά τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής.



Πίνακας 3

Ροή του μαθητικού δυναμικού της Δευτεροβάθμιας Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής (1975-1988)

| Σχολικό | Δημόσια Γυμ/σια | Ιδιωτικά Γυμ/σια | Δημόσια Γενικά Λύκεια | Ιδιωτικά Γενικά Λύκεια | Δημόσιες Μέσες Τεχν/κές Σχολές | Ιδιωτικές Μέσες Τεχν/κές Σχολές | Δημόσιες Κατ/ρες Τεχν/κές Σχολές | Ιδιωτικές Κατ/ρες Τεχν/κές Σχολές | Δημόσια Τ.Ε.Λ. | Ιδιωτικά Τ.Ε.Λ. | Δημόσιες Τ.Ε.Σ. | Ιδιωτικές Τ.Ε.Σ. | Ε.Π.Λ. Ε.Π.Λ. |
|---------|--------------------|---------------------|-----------------------------|------------------------------|---|--|---|--|-------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------|
| 1975-76 | 489398 | 46031 | - | - | 29612 | 39864 | 22676 | 24829 | | | | | |
| 1976-77 | 301408 | 21734 | 204511 | 26759 | 41005 | 36933 | 23683 | 18103 | | | | | |
| 1977-78 | 336657 | 13640 | 199627 | 18480 | 18640 | 31395 | 18583 | 12284 | 15058 | | 8281 | | |
| 1978-79 | 361288 | 12889 | 189439 | 13918 | 8475 | 29706 | 15739 | 9764 | 28160 | 263 | 11089 | 2831 | |
| 1979-80 | 388223 | 11430 | 191650 | 9072 | 207 | 5350 | 14389 | 8102 | 38213 | 474 | 12920 | 7085 | |
| 1980-81 | 420343 | 10995 | 203582 | 7325 | - | - | 9401 | 5217 | 47231 | 469 | 14557 | 9859 | |
| 1981-82 | 427565 | 10730 | 215157 | 7335 | - | - | 5216 | 2311 | 65793 | 392 | 11176 | 11502 | |
| 1982-83 | 424473 | 9749 | 233805 | 7302 | - | - | - | 813 | 76743 | 1347 | 10897 | 8035 | |
| 1983-84 | 415756 | 11517 | 246671 | 8074 | - | - | - | - | 74254 | 2100 | 10498 | 5140 | |
| 1984-85 | 412841 | 8885 | 254413 | - | - | - | - | - | 70403 | - | 11595 | 5429 | 4460 |
| 1985-86 | 414117 | - | 255818 | - | - | - | - | - | 69918 | - | 13281 | - | - |
| 1986-87 | 454013 | - | 266061 | - | - | - | - | - | 75344 | - | 14330 | - | 15393 |
| 1987-88 | 430208 | - | 239139 | - | - | - | - | - | 79202 | - | 14215 | - | 16480 |

Πηγή: Δ/ση Προγραμμάτων και Μελετών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (στοιχεία δημοσοφεία).



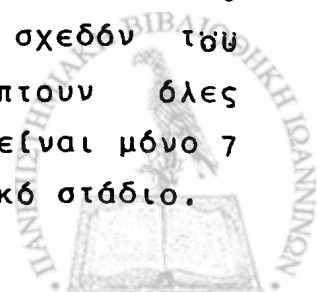
Γ.ΤΑ ΤΕΧΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ:

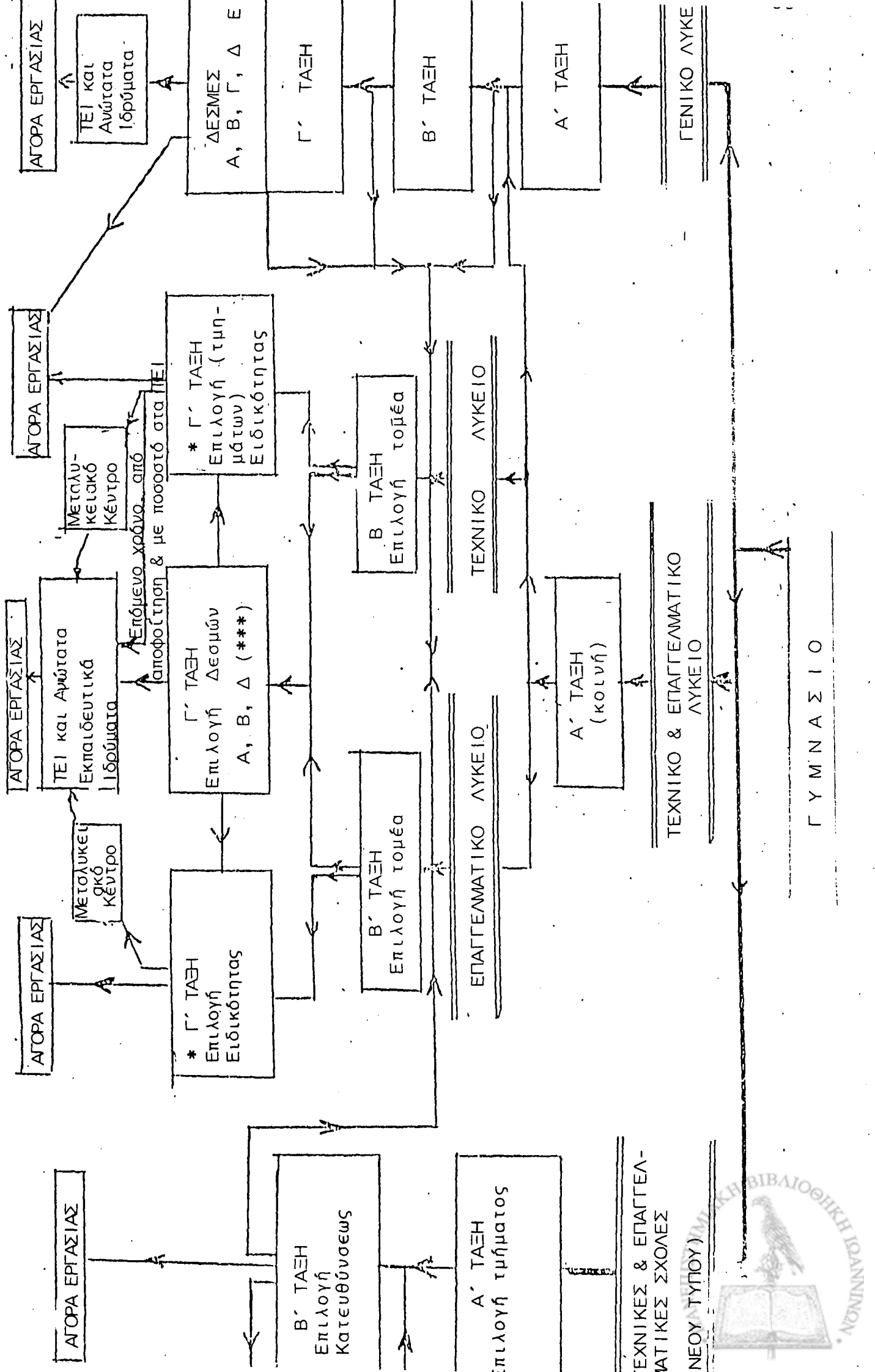
1. Η δομή και λειτουργία των ΤΕΛ.

Θα περιγράψουμε πρώτα τη δομή των ΤΕΛ και θα τη συγκρίνουμε με τη δομή των Γενικών Λυκείων¹, προκειμένου να κατανοήσουμε τη βαθύτερη λογική που διέπει τη λειτουργία τους. Στο σχηματικό πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι η διάρθρωση των δύο τύπων λυκείων είναι τελείως διαφορετική. Τα Γενικά Λύκεια έχουν ενιαία, ευθύγραμμη δομή και οδηγούν απευθείας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και κατόπιν στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, κύριο χαρακτηριστικό της διάρθρωσης των ΤΕΛ είναι η οριζόντια και κάθετη κατάταξη τους σε τύπους, τομείς και τμήματα ειδίκευσης, τα οποία οδηγούν απευθείας στην αγορά εργασίας. Η διαφορά αυτή δείχνει ότι τα Γενικά Λύκεια είναι τα σχολεία της μακρόχρονης εκπαίδευσης και προορίζονται για όσους σκοπεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, ενώ τα Τεχνικά Λύκεια είναι τα σχολεία της βραχύχρονης εκπαίδευσης, για αυτούς που προορίζονται για την άμεση, μετά την αποφοίτησή τους, απορρόφηση σε παραγωγικές απασχολήσεις.

Πιο αναλυτικά, τα ΤΕΛ έχουν ενιαία μόνο την Α' τάξη για να διευκολυνθούν οι μαθητές στον εσωτερικό προσανατολισμό τους και στη συνέχεια χωρίζονται σε δύο δίκτυα: το τεχνικό και το επαγγελματικό. Ο διαχωρισμός έχει σχέση με τους τομείς και τα τμήματα ειδίκευσης που περιλαμβάνουν, οι οποίοι, όπως θα δούμε, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τομείς της παραγωγικής δραστηριότητας. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, κάθε Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο, στη Β' τάξη, χωρίζεται κάθετα σε τμήματα και κάθε τομέας στην Γ' τάξη χωρίζεται σε τμήματα ειδίκευσης. Στον

1. Η σύγκριση θα περιοριστεί σ' αυτούς τους δύο τύπους λυκείων, επειδή αυτοί απορροφούν το σύνολο σχεδόν του μαθητικού πληθυσμού (βλ. πίνακα 3) και καλύπτουν όλες τις περιοχές της χώρας. Τα κλασικά λύκεια είναι μόνο 7 και τα ΕΠΛ 22 και λειτουργούν σε πειραματικό στάδιο.





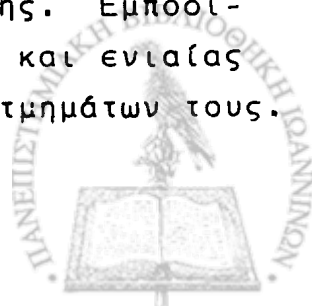
Γ Υ Μ Ν Α Σ Ι Ο

ΕΧΝΙΚΕΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΝΕΟΥ ΤΥΠΟΥ

πίνακα 4, όπου παρουσιάζονται οι τομείς και τα τμήματα ειδικεύσεως, παρατηρούμε ότι τα Τεχνικά Λύκεια περιλαμβάνουν τους πρώτους που έχουν σχέση με τον δευτερογενή τομέα παραγωγής και τα Επαγγελματικά Λύκεια τους υπόλοιπους τέσσερις, που έχουν σχέση είτε με τον πρωτογενή (π.χ. γεωργοκτηνοτροφικός τομέας), είτε με τον τριτογενή (π.χ. τομέας Οικονομίας και Διοίκησης) τομέα παραγωγής. Από τους τομείς αυτούς δεν έχει λειτουργήσει μέχρι σήμερα ο τομέας Κλωστοϋφαντουργίας.

Τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά των ΤΕΛ, που έχουν σχέση με το περιεχόμενο των ειδικών επαγγελματικών γνώσεων που προσφέρουν, επίδρουν καθοριστικά στη λειτουργία του και διαμόρφώνουν ένα ιδιαίτερο παιδαγωγικό κλίμα αφού:

1. Πολλοί από τους τομείς των ΤΕΛ συγκεντρώνουν ένα πολύ μικρό αριθμό μαθητών, με συνέπεια να μένουν ατροφικοί και να υπολειτουργούν. Πολλές φορές μάλιστα, όταν δεν καλύπτουν τον απαιτούμενο αριθμό μαθητών, καταργούνται. Το φαινόμενο αυτό είναι συνηθισμένο στα ΤΕΛ, που βρίσκονται σε μικρές πόλεις ή κωμοπόλεις, και αναγκαστικά οι μαθητές τους είναι λίγοι.
2. Η φοίτηση των μαθητών στα ΤΕΛ, από την είσοδο ως την έξοδό τους, συνδέεται με πολυάριθμες μεταβολές: πέρασμα από τη μία τάξη στην άλλη, από ένα τύπο γνώσεων σε άλλο, από ένα τομέα ειδίκευσης σ' ένα τμήμα ειδίκευσης ή τμήμα υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, στα Γενικά Λύκεια με το ενιαίο, ευθύγραμμο σχήμα εξασφαλίζεται το ομαλό πέρασμα των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη, ως τις εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
3. Η οργάνωση και η λειτουργία των ΤΕΛ, που καθορίζεται από την προδιαγραμμένη αυτή δομή, τα απομακρύνει τελικά από τον κορμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμποδίζει επίσης την ανάπτυξη εσωτερικής συνοχής και ενιαίας λειτουργίας των διαφόρων κατευθύνσεων και τμημάτων τους.



Πίνακας 4
Τομείς και Τμήματα Ειδικοτήτων
Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων

| Τ Ο Μ Ε Ι Σ Επιλογή στη Β' τάξη | Τ Μ Η Μ Α Τ Α Επιλογή στην Γ' τάξη |
|------------------------------------|--|
| 1. Μηχανολογικός | 1.1. Θερμικών και Ψυκτικών Εγκαταστάσεων 1.2. Βιομ/νικών Εγκ/σεων και Βιομ/νιών παραγωγής |
| 2. Ηλεκτρολογικός | 2.1. Εσωτερικών Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων |
| 3. Ηλεκτρονικός | 3.1. Ηλεκτρονικών Εγκαταστάσεων |
| 4. Δομικός | 4.1. Συγκοινωνιών και Υδραυλικών Έργων 4.2. Κτιριακών Έργων 4.3. Σχεδιάσεως Έργων Πολιτικών Μηχανικών και Αρχιτεκτόνων (σχεδιαστών). |
| 5. Χημικός και Μεταλλουργικός | 5.1. Χημικών Εργαστηρίων 5.2. Χημικών Μηχανικών 5.3. Μεταλλείων |
| 6. Εφαρμοσμένων Τεχνών | 6.1. Γραφικών Τεχνών 6.2. Διακοσμητών Εσωτερικών Χώρων 6.3. Υαλουργίας - Ψηφιδογραφίας |
| 7. Πληροφορικής | 7.1. Προγραμμάτων Ηλεκτρονικών Υπολογιστών |
| 8. Κλωστοϋφαν- τουργίας | 8.1. Κλωστικής 8.2. Υφαντικής 8.3. Βαφικής 8.4. Πλεκτικής |
| 9. Οικονομίας και Διοικήσεως | 9.1. Υπαλλήλων Γραφείου 9.2. Υπαλλήλων Λογιστηρίου |
| 10. Γεωργοκτηνο- τροφικός | 10.1. Ανθοκομίας 10.2. Φυτικής Παραγωγής 10.3. Αρτοποιηχανικών Συναιτερισμών και Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων 10.4. Γεωργικών Μηχανημάτων 10.5. Ζωϊκής Παραγωγής 10.6. Αλιείας - Ιχθυοπαραγωγής 10.7. Δασικής Παραγωγής. |
| 11. Κοινωνικών Υπηρεσιών | 11.1. Βοηθών Ιατρικών και Βιολογικών Εργαστηρίων 11.2. Οδοντοτεχνικής |
| 12. Ναυτικής Κατεύθυνσης | 12.1. Πλοιάρχων Εμπορικού Ναυτικού 12.2. Μηχανικών Εμπορικού Ναυτικού |

Πηγή: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.



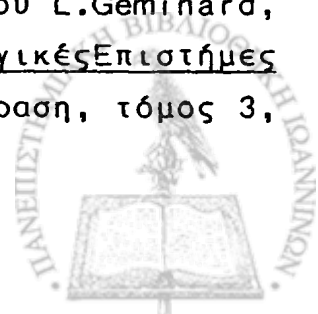
Οι παραπάνω γενικές διαπιστώσεις, οι οποίες θα άξιζαν ειδικής έρευνας, μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι η μορφή εκπαίδευσης, που παρέχουν οι δύο βασικοί τύποι λυκείων δεν είναι ομοιόμορφη, ότι η σχολική πραγματικότητα, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται η παιδαγωγική πράξη είναι τελείως διαφορετικές. Μια τέτοια όμως υπόθεση θέτει αυτόματα σε αμφισβήτηση την τυπική ισότητα μεταξύ τους, γιατί μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση, που παρέχουν έχει τελείως διαφορετικό χαρακτήρα και ότι η ιδιαίτερη δομή των ΤΕΛ δημιουργεί ένα κλίμα αρνητικό, το οποίο αναπόφευκτα έχει επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών τους¹. Ωστόσο η δομή αυτή των ΤΕΛ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαμορφώνονται από τους επίσημους στόχους, τους οποίους καλούνται να υπηρετήσουν, να παράγουν δηλαδή ειδικευμένα μεσαία στελέχη που θα καλύπτουν τις ανάγκες καταμερισμού εργασίας².

-
1. Βλ. σχετικές παρατηρήσεις της V. Isambert-Jamati, "Κοινωνιολογία του σχολείου", στο Παιδαγωγικές Επιστήμες, (Επιμέλεια M. Debesse - G. Mialaret), ελληνική μετάφραση τομ. 6ος, εκδόσεις Δίπτυχο, Αθήνα, 1985, σ. 168.
 2. Οι Chr. Baudelot - R. Establet, L'école capitaliste en France, εκδ. François Maspero, Paris, 1974, σ. 11, περιγράφοντας τη δομή του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, τονίζουν χαρακτηριστικά ότι οι τομείς και τα τμήματα των Τεχνικών σχολείων δεν είναι παρά μια σκιαγραφή των βασικών επαγγελμάτων και κλάδων παραγωγής, αφού ο επίσημος ρόλος τους είναι να αναπαράγουν τα απαραίτητα για την οικονομία ειδικευμένα στελέχη.



Αξίζει όμως να σημειωθεί, ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα πρόσφατης μελέτης του Στ.Πεσμαζόγλου, τα ΤΕΛ δεν επιτελούν ούτε αυτό το ρόλο τους, γιατί δεν έχει επιτευχθεί οργανική σύνδεση της Τεχνικής Εκπαίδευσης με τις ανάγκες και τις αναπτυξιακές προοπτικές της οικονομίας, με αποτέλεσμα: 1) να παρατηρούνται επικαλύψεις στις εκπαιδευτικές λειτουργίες των διαφόρων τύπων και βαθμίδων της¹, 2) το πτυχίο των ΤΕΛ να μην εξασφαλίζει στους απόφοιτους επαγγελματική απασχόληση, σχετική με το συγκεκριμένο αντικείμενο ειδίκευσης^{2,3} οι τομείς και τα τμήματα ειδίκευσης των Τεχνικών Λυκείων να μη συνδέονται άμεσα με τη βιομηχανική παραγωγή, αλλά να είναι προσανατολισμένοι προς τεχνικές απασχολήσεις που έχουν περισσότερο σχέση με τον τριτογενή τομέα παραγωγής και τις οικοδομικές δραστηριότητες³. Ο προσανατολισμός αυτός δείχνει ότι τα ΤΕΛ από την ίδρυσή τους δεν συνδέθηκαν με μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή προοπτική, όπως τουλάχιστον υποστηρίζονταν επίσημα. Άλλωστε, ούτε στην προηγούμενη, ούτε στην τελευταία μεταρρύθμιση δεν καταβλήθηκε καμιά συντονισμένη προσπάθεια για την άμεση σύνδεση Τεχνικής Εκπαίδευσης και επαγγελματών με τη λειτουργία και την παρέμβαση των θεσμοθετημένων Συμβουλίων σε κεντρικό, περιφερειακό ή νομαρχιακό επίπεδο⁴.

-
1. Βλ. σχετικά Στ.Πεσμαζόγλου, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα, ο.π., σ.315.
 2. Στο ίδιο, σ. 458-459.
 3. Στο ίδιο, σ.253.
 4. Σχετικά με τη λειτουργία και παρέμβαση τέτοιου είδους Συμβουλίων στη Γαλλία βλ.την περιγραφή του L.Gémignard, "Η Τεχνική Εκπαίδευση", στον τόμο Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες (επιμ.Μ. Debesse-G. Mialaret) ελληνική μετάφραση, τόμος 3, Δίπτυχο, Αθήνα, 1984, σ.207-208.



Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν τις σχετικές επιση-
μάνσεις που κάναμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Σύμφωνα μ'αυτές,
η προσπάθεια ανάπτυξης του διπλού δικτύου στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση με τον προσανατολισμό μεγαλύτερου αριθμού μαθητών
προς τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία, στην ουσία δεν είχε
στόχο την εξυπηρέτηση των αναπτυξιακών αναγκών της χώρας, με
βάση κάποιο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Απέβλεπε, κατά κύριο
λόγο, στην αναχαίτιση της διαρκώς αυξανόμενης ζήτησης για
σπουδές στη Γενική Εκπαίδευση και στα ΑΕΙ, γενικότερα στην
αντιμετώπιση της κρίσης στην Εκπαίδευση, που αντανakλούσε
την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κρίση της μεταπολιτευτικής
περιόδου¹.

2. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού των ΤΕΛ.

Η κατανομή των μαθητών στους τύπους και τους τομείς
των ΤΕΛ δεν είναι ισομερής, αλλά παρουσιάζει μεγάλες απο-
κλίσεις, οι οποίες - όπως θα δούμε - σχετίζονται με την ι-
διαίτερη κοινωνική λειτουργία τους. Συγκεντρώσαμε ακριβή
και επαρκή στοιχεία, προκειμένου να κάνουμε μια πλήρη πε-
ριγραφή και να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα για το
σχολικό έτος 1983-84². Το χρόνο αυτό, το σύνολο των σχολι-
κών μονάδων και των μαθητών που φοιτούν στα δημόσια λύκεια
όλης της χώρας, Γενικά και ΤΕΛ, είναι:

1. Βλ. τις σχετικές απόψεις που διατυπώνει ο Σ. Μουζάκης στο
βιβλίο του Νεοελληνική Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 1986,
σ. 116-123.

2. Όλα τα στοιχεία προέρχονται από τη Διεύθυνση Προγραμ-
μάτων και Μελετών του ΥΠΕΠΘ.



Πίνακας 5

Σύνολο σχολικών μονάδων και μαθητών των δημοσίων
Γενικών Λυκείων και ΤΕΛ, το σχολικό έτος 1983-84.

| Λύκεια | Σύνολο σχολικών μονάδων | Σύνολο μαθητών |
|---------------|----------------------------|-------------------|
| Τεχνικά | 158 | 35.210 |
| Επαγγελματικά | 166 | 39.044 |
| Σύνολο ΤΕΛ | 324 | 74.254 |
| Γενικά | 779 | 246.671 |
| Σύνολο | 1.103 | 320.925 |

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

1) Σ' όλη τη χώρα λειτουργούν 324 ΤΕΛ. Απ' αυτά τα 158 είναι Τεχνικά και τα 166 Επαγγελματικά. Η διαφορά αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών προσανατολίζεται στους τομείς ειδίκευσης, που έχουν σχέση με τον τριτογενή τομέα παραγωγής και εντάσσονται στα Επαγγελματικά Λύκεια. Συγκεκριμένα οι μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων είναι 39.044, ενώ των Τεχνικών 35.210. 2) Οι 324 σχολικές μονάδες των ΤΕΛ συγκεντρώνουν 74.254 μαθητές, ενώ οι 779 των Γενικών Λυκείων 246.671 μαθητές. Στο σύνολο των σχολικών μονάδων τα ΤΕΛ καλύπτουν ποσοτικά το 30% και στο σύνολο των μαθητών, όσοι φοιτούν στα ΤΕΛ, το 23%. Η διαφορά αυτή οφείλεται στην υπολειτουργία των ΤΕΛ που βρίσκονται σε κωμοπόλεις ή μικρές επαρχιακές πόλεις και συγκεντρώνουν ένα μικρό αριθμό μαθητών που είναι παιδιά αγροτών ή εργατών.

Από τα 324 ΤΕΛ όλης της χώρας, τα 93 βρίσκονται στην περιοχή της πρωτεύουσας και συγκεντρώνουν το 1/3 του συνόλου των μαθητών όλης της χώρας. Η κατανομή των σχολικών μονάδων και των μαθητών κατά νομαρχιακό διαμέρισμα ήταν η εξής:



Πίνακας 6

Σύνολο ΤΕΛ και μαθητών κατά νομαρχιακό διαμέρισμα στην περιφέρεια πρωτεύουσας (1983-84).

| Νομαρχιακό Διαμέρισμα | Τεχνικά Λύκεια | Επαγγελματικά Λύκεια | Σύνολο Μαθητών |
|----------------------------|----------------|----------------------|----------------|
| Αθήνας | 16 | 16 | 7.784 |
| Δ.Αττικής | 10 | 10 | 3.700 |
| Ανατ.Αττικής | 8 | 9 | 2.376 |
| Πειραιώς | 11 | 10 | 4.797 |
| Πρότυπα (ΣΕΛΕΤΕ-Αναβρύτων) | 2 | 1 | 1.069 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 47 | 46 | 19.726 |

Από τον πίνακα φαίνεται ότι τα περισσότερα και πολυπληθέστερα ΤΕΛ βρίσκονται στα πυκνοκατοικημένα διαμερίσματα της Αθήνας, εκεί όπου οι συνθήκες ζωής είναι υποβαθμισμένες. Από τα αναλυτικότερα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας προκύπτει ότι τα μεγάλα συγκροτήματα-"στρατώνες" των ΤΕΛ βρίσκονται στις λαϊκές συνοικίες, εκεί που κατοικεί εργατικός πληθυσμός: της Ν.Φιλαδέλφειας, Γαλατσίου, Ταύρου, Περιστερίου, Αιγάλεω, Δραπετσώνας, Νέας Σμύρνης, Πειραιώς. Αντίθετα στις συνοικίες, όπου υπερτερεί ο αστικός πληθυσμός και το επίπεδο ζωής είναι υψηλότερο, τα ΤΕΛ είναι λιγότερα, με μικρό αριθμό μαθητών και βρίσκονται συνήθως στις ακραίες περιοχές τους. Για παράδειγμα, οι σχολικές μονάδες που ανήκουν στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Ανατολικής Αττικής βρίσκονται στις περιοχές του Χαλανδρίου, Αχαρνών, Ν.Ιωνίας, Χολαργού, Λαυρίου και Κορωπίου, ενώ στις συνοικίες που κατοικούν προνομιούχες οικογένειες, όπως π.χ. του Ψυχικού δεν υπάρχουν καν. Τα στοιχεία αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κατανομή των ΤΕΛ εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική σύνθεση των συνοικιών. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από τα πορίσματα μελετών, που έχουν γίνει στις δυτικές χώρες,



Από την επισκόπηση των αριθμητικών δεδομένων του πίνακα 7 διαπιστώνουμε ότι:

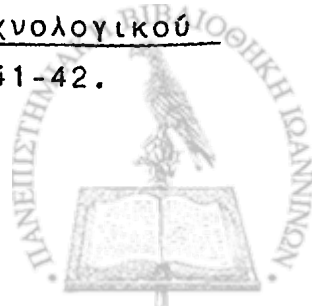
1. Η εσωτερική κατανομή των μαθητών στους διάφορους τομείς των ΤΕΛ παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις. Ο Τομέας Οικονομίας και Διοίκησης των Επαγγελματικών Λυκείων, που οδηγεί σε ειδικεύσεις υπαλλήλων γραφείου και λογιστηρίου παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ζήτηση. Άλλοι τομείς, που προσελκύουν επίσης υψηλά ποσοστά μαθητών είναι ο μηχανολογικός από τα Τεχνικά Λύκεια και ο γεωργοκτηνοτροφικός από τα Επαγγελματικά. Ο τελευταίος, παρότι φαίνεται να έχει σχέση με απασχολήσεις του πρωτογενή τομέα, στην πραγματικότητα οδηγεί σε υπαλληλικά επαγγέλματα (π.χ. συνεταιρισμούς κτλ.). Μια ειδική έρευνα σχετική με τα αίτια επιλογής των μαθητών και με τις μελλοντικές προσδοκίες τους, θα μπορούσε να μας δώσει εξηγήσεις για την ανισοκατανομή αυτή που παρατηρείται και θα μας επέτρεπε να την ερμηνεύσουμε. Εντελώς γενικά μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι προτιμήσεις των μαθητών δε συνδέονται τόσο με τις προοπτικές απασχόλησης, όσο με τις προσδοκίες για το αυριανό τους επάγγελμα. Φαίνεται λοιπόν, ότι η προοπτική μιας υπαλληλικής θέσης είναι αυτή που έλκει περισσότερους μαθητές απ'ότι η προοπτική μιας θέσης βιομηχανικού εργάτη ή τεχνίτη ελεύθερου επαγγελματία.
2. Ο φυλετικός καταμερισμός εργασίας επιδρά καθοριστικά στην επιλογή του Τομέα, με αποτέλεσμα οι διαφορές στην κατανομή των μαθητών κατά φύλο να είναι πολύ μεγάλες. Έτσι, ένα πολύ υψηλό ποσοστό κοριτσιών, που φτάνει το 90%, στρέφεται προς τα Επαγγελματικά Λύκεια. Στους Τομείς των Τεχνικών Λυκείων η εκπροσώπηση των κοριτσιών είναι ασήμαντη, με μόνη εξαίρεση



το τμήμα σχεδιαστών του δομικού τομέα, το οποίο οδηγεί σε ένα επάγγελμα που παραδοσιακά θεωρείται "γυναικείο". Αντίθετα το 75% των αγοριών περίπου στρέφεται προς τους τομείς των Τεχνικών Λυκείων και ειδικά προς αυτούς που έχουν σχέση με τον δευτερογενή τομέα παραγωγής και οδηγούν σε καθαρά "αντρικές" απασχολήσεις. Το γεγονός ότι η κατανομή τους στους τομείς αναπαράγει πιστά το φυλετικό καταμερισμό εργασίας, δείχνει ότι οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο των δύο φύλων καθορίζει την επιλογή τους¹.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι από τον προσανατολισμό των μαθητών στους διάφορους τομείς των ΤΕΛ, εκείνο που ξεχωρίζει είναι η σαφής προτίμησή τους προς τομείς που οδηγούν σε επαγγέλματα του τομέα των υπηρεσιών. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση και η επιλογή του τομέα σχετίζεται άμεσα με τις επαγγελματικές προσδοκίες τους. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές των ΤΕΛ βλέπουν τη φοίτησή τους σαν μια ευκαιρία μετάβασης σε μια θέση υπαλλήλου γραφείου, ίσως σαν μια ύστατη προσπάθεια να αποφύγουν τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη χειρωνακτική εργασία. Ένα στοιχείο που ενισχύει την άποψή μας αυτή είναι το γεγονός ότι ένα μεγάλο σχετικά ποσοστό μαθητών, στην Γ' τάξη, εγκαταλείπει τον τομέα ειδίκευσης και εγγράφεται σε κάποιο από τα τμήματα Δέσμης (Α, Β, Δ), που λειτουργούν στα ΤΕΛ. Από τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας για το σχολικό έτος 1983-84, η κατανομή των μαθητών στη Γ' τάξη είναι:

1. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στα ΤΕΙ βλ. ΥΠΕΠΘ-ΤΕΙ Αθηνών, Προσδοκίες και θέσεις των σπουδαστών του Τεχνολογικού Ιδρύματος Αθηνών, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 1986, σ.41-42.



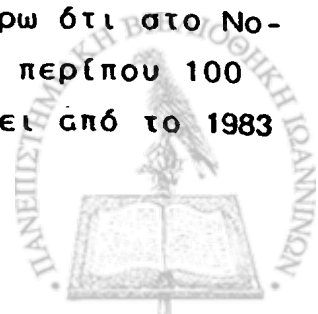
Πίνακας 8

Κατανομή των μαθητών της Γ' τάξης των ΤΕΛ στα Τμήματα ειδίκευσης και δέσμης το σχολικό έτος 1983-84.

| Τύπος Λυκείου | Τμήματα Ειδίκευσης | Τμήματα Δέσμης | | | Σύνολο |
|---------------|-----------------------|----------------|-----|------|--------|
| | | A | B | Δ | |
| Τεχνικό | 8501 | 867 | 193 | 1655 | 2715 |
| Επαγγελματικά | 6903 | 331 | 349 | 3957 | 4637 |
| Σύνολο | 15404 | 1198 | 542 | 5612 | 7352 |

Παρατηρώντας τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι: 1) η τέταρτη δέσμη, που οδηγεί σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν σχέση με τον τομέα Οικονομίας και Διοίκησης συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό μαθητών, καλύπτει σχεδόν το 70% του συνόλου. 2) Το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών, από το σύνολο όσων εγγράφονται στα τμήματα δέσμης προέρχεται από τα Επαγγελματικά Λύκεια. Οι παραπάνω διαπιστώσεις για να ερμηνευτούν χρειάζονται βεβαία ειδικές έρευνες. Έτσι, η πιο ενδιαφέρουσα πληροφορία, που μας προσφέρει ο πίνακας είναι ότι το 35% των μαθητών της Γ' τάξης στρέφονται προς τα τμήματα δέσμης, ενώ είναι γνωστό ότι: α) η επίδοση των μαθητών των ΤΕΛ είναι γενικά πιο χαμηλή, ώστε οι πιθανότητες επιτυχίας τους στις Γενικές εξετάσεις είναι ανύπαρκτες¹. β) Ένα ποσοστό, που φτάνει το 23% των εισαγομένων στα ΤΕΙ καλύπτεται από πτυχιούχους τμημάτων ειδίκευ-

1. Δυστυχώς, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειές μου η αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ αρνήθηκε να μου δώσει συγκεκριμένα στοιχεία για τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών των ΤΕΛ στις Γενικές εξετάσεις. Ενδεικτικά αναφέρω ότι στο Νομό Ιωαννίνων, ενώ συμμετέχουν κατά μέσο όρο περίπου 100 μαθητές το χρόνο στις εξετάσεις έχουν πετύχει από το 1983 μέχρι το 1987 μόνο 2.



σης των ΤΕΛ, χωρίς εξετάσεις¹, ποσοστό που μειώνεται στο 11% για όσους συμμετέχουν στις Γενικές εξετάσεις. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στον μαθητή που φοιτά στην Γ' τάξη σε τμήματα Δέσμης και συμμετέχει στις Γενικές εξετάσεις, άσχετα αν πετύχει ή όχι σ' αυτές, και στο μαθητή που φοιτά σε τμήμα ειδίκευσης είναι ότι ο μέν πρώτος παίρνει "απολυτήριο" όμοιο με του Γενικού Λυκείου, ο δε δεύτερος παίρνει "πτυχίο" κάποιας συγκεκριμένης ειδίκευσης. Σ' αυτή ακριβώς τη διαφορά θα πρέπει ίσως να τα αναζητήσουμε τα αίτια τα οποία ωθούν ένα μέρος των μαθητών, που, ενώ δεν έχουν ελπίδες επιτυχίας, στρέφονται προς τα τμήματα Δέσμης. Η άποψή μας αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι στις πρωτοφανείς και μαζικές κινητοποιήσεις των μαθητών των ΤΕΛ, το Μάρτη του 1988, ένα από τα κυρίαρχα συνθήματα ήταν "η κατάργηση της διάκρισης απολυτηριούχων και πτυχιούχων λυκείου"².

Η άποψή μας ωστόσο έρχεται σε αντίθεση με την τυπική ισοτιμία που ρητά ορίζει ο νόμος, η οποία, κατά τις επίσημες εξαγγελίες δε θέτει κανέναν περιορισμό στο σχολικό και επαγγελματικό μέλλον των μαθητών, όλων των τύπων λυκείου. Η αντίθεσή αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η θεσμική ισοτιμία δεν ισχύει στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού οι πτυχιούχοι βρίσκονται σε μειονεκτικότερη θέση από τους "απολυτηριούχους".

Ένα επιπλέον στοιχείο, το οποίο ενισχύει τις παραπάνω διαπιστώσεις, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές των δύο βασικών τύπων λυκείων δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο, αλλά έχουν ορισμένα διακριτικά χαρακτηριστικά και αντιμετώπι-

1. Η επιλογή των εισαγομένων γίνεται με βάση τη συνολική βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι απόφοιτοι από τη γενική επίδοσή τους στις τρεις τάξεις του λυκείου και την επίδοσή τους σε ορισμένα μαθήματα ειδικότητας, όπως προβλέπουν οι ρυθμίσεις των Ν.1351/1987 και 1566/1985, βλ. σχετικά και ΥΠΕΠΘ, Τεχνικά Επαγγελματικά Λυκεία και Σχολές, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1985, σ.26.

2. Βλ. εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 11.3.1988.



ζουν με διαφορετικό τρόπο τη σχολική πραγματικότητα. Ένας από τους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνει την κατάσταση αυτή, είναι οι διάφοροι τίτλοι σπουδών με τους οποίους εγγράφονται οι μαθητές στα ΤΕΛ. Συγκεκριμένα: στην Α΄ τάξη μπορούν να φοιτήσουν απόφοιτοι Γυμνασίου, μαθητές Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου ή Τεχνικής-Επαγγελματικής Σχολής ή πτυχιούχοι Κατώτερης Τεχνικής Σχολής ή Σχολής μαθητείας του ΟΑΕΔ. Στη Β΄ τάξη, μαθητές της Β΄ τάξης Γενικών Λυκείων με μεταεγγραφή, τελειόφοιτοι Γ΄ τάξης με ή χωρίς απολυτήριο Γενικού ή Τεχνικοεπαγγελματικού Λυκείου. Στην Γ΄ τελειόφοιτοι με ή χωρίς απολυτήριο από τα Τμήματα Δέσμης των ΤΕΛ ή των Γενικών Λυκείων ή πτυχιούχοι, που θέλουν να παρακολουθήσουν άλλο τμήμα ειδίκευσης¹. Η ευχέρεια αυτή εγγραφής μαθητών, που προέρχονται από διάφορους τύπους και βαθμίδες σχολείων, έχει στόχο την προσέλευση και επαναπροσανατολισμό ενός, όσο το δυνατό μεγαλύτερου, αριθμού μαθητών προς τα ΤΕΛ. Αν όμως εκτιμήσουμε το γεγονός αυτό με τα δεδομένα που προκύπτουν από μια διεισδυτικότερη εξέταση των κινήτρων, των σχολικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική λειτουργία των σχολείων τους καταλήγουμε σε ορισμένες γενικότερες διαπιστώσεις:

1. Οι μαθητές των ΤΕΛ είναι ένα ανομοιογενές σύνολο, που προέρχεται από άνισα, ανόμοια ως προς το περιεχόμενο και το επίπεδο των γνώσεων, σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε τάξη παρουσιάζουν διαφορές ως προς την ηλικία, ως προς τις σχολικές εμπειρίες, ως προς το μορφωτικό κεφάλαιό τους και τη στάση τους απέναντι στη σχολική πραγματικότητα. Ανάλογο φαινόμενο δεν παρατηρείται στα Γενικά Λύκεια, των οποίων οι μαθητές παρουσιάζουν μεγα-

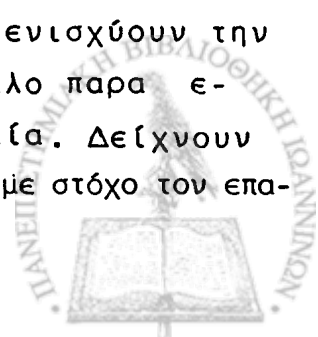
1. Βλ. αναλυτικά τις διάφορες περιπτώσεις εγγραφής σε κάθε τάξη, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια και Σχολές, ο.π., σ.28-31.



λύτερη ομοιογένεια και έχουν συνήθως μια ομαλή σχολική πορεία στις δύο προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αφού το σχολικό περιβάλλον τους συνόδευε αδιάκοπα ως το λύκειο.

2. Για τους μαθητές των ΤΕΛ βασικό κίνητρο εγγραφής είναι η απόκτηση ενός πτυχίου τεχνικής ή επαγγελματικής κατάρτισης, με το οποίο επιδιώκουν να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας. Η δυνατότητα που τους παρέχεται για να συνεχίσουν, αν το επιθυμούν, τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση με τη λειτουργία των τμημάτων Δέσμης είναι ανώφελη, γιατί είναι πολύ δύσκολο να πετύχουν, στην τελευταία τάξη, μια άρτια προετοιμασία για τις εξετάσεις, αφού τα προηγούμενα χρόνια οι σχολικές γνώσεις είναι προσανατολισμένες σε κάποια επαγγελματική εξειδίκευση. Αντίθετα, για τους μαθητές των Γενικών Λυκείων βασικό κίνητρο εγγραφής είναι η συνέχιση των σπουδών στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και η φοίτηση είναι μία περίοδος συνεχούς προετοιμασίας για ανώτερες σπουδές. Η φοίτηση δηλαδή συνδέεται με την προοπτική μιας μακρόχρονης σχέσης με την εκπαίδευση.
3. Οι σχολικές και επαγγελματικές προοπτικές των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ είναι περιορισμένες και προκαθορισμένες, γεγονός που επιδρά στη σχολική πραγματικότητα και ενδυναμώνει το αίσθημα ανασφάλειας, το οποίο καλλιεργεί η κοινωνική υποτίμηση της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι μαθητές των Γενικών Λυκείων αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο μέλλον και το παρόν, αφού η Γενική Εκπαίδευση θεωρείται πιο ασφαλής δρόμος επαγγελματικής κοινωνικής ανόδου και έχει μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση.

Οι διαφορές αυτές είναι σημαντικές, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας τα αυστηρά συγκεντρωτικά πλαίσια λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί ενισχύουν την άποψη ότι η τυπική ισοτιμία των λυκείων κάθε άλλο παραξασφαλίζει ίση παιδεία σε όλους, στην ίδια ηλικία. Δείχνουν επίσης πόσο αναγκαία είναι μια νέα μεταρρύθμιση με στόχο τον επα-



να προσδιορισμό του ρόλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό της. Γιατί μια γενικότερη διαπίστωση, η οποία προκύπτει από τα παραπάνω, είναι ότι υπάρχει ακόμα και λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό η διάκριση των δύο μορφών εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η κατάργηση των εξετάσεων για το λύκειο και η τυπική ισοτιμία όλων των τύπων λυκείων συνέβαλαν στην άρση μόνο των φανερών και όχι των ουσιαστικών διαφορών μεταξύ τους.



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



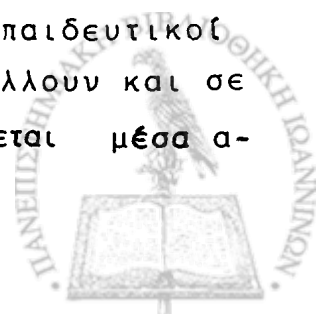
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

A. Τα δεδομένα του προβλήματος και οι υποθέσεις της έρευνας

1. Το πρόβλημα της έρευνας.

Το θέμα με βάση το οποίο σχεδιάστηκε η έρευνα που ακολουθεί είναι η κοινωνική ιδεολογία των εκπαιδευτικών μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια του ελληνικού σχολείου. Αντικείμενό της είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, που το διπλό δίκτυο αναπαράγει. Το αντικείμενο αυτό απορρέει από τη γενική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσκολλημένοι στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και συμβάλλουν στη συντήρηση και την ενίσχυση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, που αποδεδειγμένα το σχολείο επιτελεί, μέσα από το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις της συγκεκριμένης κάθε φορά εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η έρευνα για λόγους υποκειμενικούς και αντικειμενικούς, τους οποίους θα περιγράψουμε διεξοδικά στη συνέχεια, περιορίστηκε σ'ένα δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια. Είχε στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την κοινωνική λειτουργία της Τεχνικής Εκπαίδευσης και των στάσεών τους απέναντι στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων απέβλεπε σε μια διπλή προοπτική: από το ένα μέρος να διερευνηθεί τη σχέση των εκπαιδευτικών με το μαθητικό κοινό και γενικότερα το σχολικό περιβάλλον των Τεχνικοεπαγγελματικών Λυκείων και από το άλλο μέρος να εντοπίσει τους ειδικούς προσδιοριστικούς παράγοντες, τα αίτια που καθορίζουν τη σχέση τους αυτή. Στόχος της ήταν να διαπιστωθεί, αν οι εκπαιδευτικοί με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους συμβάλλουν και σε ποιο βαθμό στην κοινωνική διαίρεση που αναπαράγεται μέσα α-



πό το διπλό δίκτυο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η περίπτωση της βασικής υπόθεσης, όπως και των επιμέρους που θα περιγράψουμε στη συνέχεια, βασίστηκε στις διαπιστώσεις του πρώτου μέρους για την ιστορική εξέλιξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης και την κοινωνική λειτουργία της. Ιδιαίτερα μάλιστα στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την περιγραφή της δομής και λειτουργίας των ΤΕΛ, στα οποία εργάζονταν την περίοδο της έρευνας το δείγμα μας. Σύμφωνα μ'αυτά η διάκριση των εκπαιδευτικών δικτύων εξακολουθεί να υφίσταται, παρά τη θεσμοθέτημένη ισότητα τους, με συνέπεια τα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης να παραμένουν "άουλα" για τους μαθητές που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και προέρχονται από τα πιο αδίκημένα κοινωνικά στρώματα.

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα πολυάριθμων εμπειρικών ερευνών και θεωρητικών μελετών, που έχουν δημοσιευτεί τα τελευταία τριάντα χρόνια στις δυτικές χώρες, και διερευνούν την κοινωνική λειτουργία της Τεχνικής Εκπαίδευσης¹ και ιδιαίτερα την κοινωνική προέλευση

1. Αναφέρουμε ενδεικτικά: A.Léon, Histoire de l'éducation technique, PUF, Paris, 1968, Ch.Baudelot, R.Estabet, L'école capitaliste en France, φ.π., Cl.Grignon, L'ordre des choses: Les fonctions sociales de l'enseignement technique, Les éditions de Minuit, Paris, 1971.



του μαθητικού κοινού της¹. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφουν και αναλύουν τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που επέβαλαν την ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης μεταπολεμικά και εξετάζουν τον ειδικό ρόλο της στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, την οποία οι σχολικοί μηχανισμοί με τη δομή και τη λειτουργία τους συντηρούν και ταυτόχρονα με τους μηχανισμούς επιλογής και με το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας δικαιώνουν και νομιμοποιούν .

Οι Ch.Baudelot-R.Establet στην κλασική μελέτη τους για το γαλλικό σχολείο υποστηρίζουν χαρακτηριστικά ότι η επίσημη άποψη πως η εκπαίδευση είναι ενιαία για όλους τους μαθητές αποδεικνύεται ψεύτικη και απατηλή από την ύπαρξη και μόνο της διπλής εκπαιδευτικής πυραμίδας, που υπηρετεί τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας². Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν πολυάριθμες μελέτες, μολονότι ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και παρουσιάζουν τελικά το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο ως μηχανισμό που έχει σκοπό τη συντήρηση και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής διαίρεσης³. Ο στόχος αυτός

1. Βλ. Torsten Husèn, Origine sociale et Éducation, OCDE, Paris 1972, M.Reuchlin,Fr.Bacher, L'orientation à la fin du premier cycle secondaire, PUF, Paris 1969 και A.Girard, H.Bastide, "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", Population, Paris 1963, τευχ.3.

2. Βλ. Ch.Baudelot,R.Establet, L'école capitaliste en France, ο.π., σ.51 και 286-287.

3. Βλ. σχετικά J.-C.Forquin, "La sociologie des inegalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965", Revue Française de Pédagogie, Paris, τευχ.48,1979,σ.90-98, τευχ.49,1980,σ.87-96, τευχ.51,1980,σ.77-87,



καλύπτεται με το μύθο του ουδέτερου, α-ταξικού σχολείου, που μεταθέτει την ευθύνη της κοινωνικής επιλογής στους ίδιους τους μαθητές¹ αναγκάζοντάς τους ν'αποδεχτούν τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία². Στην πραγματικότητα όμως το ίδιο με το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας και τους μηχανισμούς επιλογής όχι μόνο αναπαράγει, αλλά και δημιουργεί τα μορφωτικά μειονεκτήματα³.

Ταυτόχρονα πολλές από τις έρευνες αυτές επισημαίνουν τους παράγοντες εκείνους, που συντηρούν και ενισχύουν, στο επίπεδο της καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής, την ειδική κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Ένας από τους βασικότερους είναι οι εκπαιδευτικοί, αφού ως κύριοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας εργάζονται εκεί όπου η εκπαιδευτική πολιτική και οι συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές γίνονται αποτελεσματικές.⁴

Οι μελέτες που ασχολούνται ειδικά με το θέμα της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτι-

-
1. Βλ. G.Snyders, Ecole, classe et lutte des classes, PUF, "Pédagogie d'aujourd'hui", Paris 1975 και C.R.E.S.A.S., Nouveles études sur l'échec scolaire, Seupen, Paris 1979.
 2. Βλ. σχετικά S.Bowles, H.Gintis, Schooling in capitalist America, ο.π., σ. 30.
 3. Βλ. σχετικά Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σ. 92.
 4. Ch.Baudelot - R.Estabet, L'école capitaliste en France, ό.π., σ.242-244.



κοί μπορούν να καταπολεμήσουν την κοινωνική διαίρεση που το σχολείο αναπαράγει, να συμβάλουν με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους ώστε να γίνει το σχολείο κοινωνικά δικαιότερο. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι ν'αποκτήσουν συνείδηση της κοινωνικής λειτουργίας τους, για να μπορέσουν να σταθούν κριτικά απέναντι στη σχολική πραγματικότητα και ν'αναπτύξουν πρωτοβουλίες που θα έχουν στόχο αυτή την προοπτική.

Πιο αναλυτικά, από τα πορίσματα των κοινωνιολογικών αυτών μελετών συνάγεται ότι το έργο των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιείται σ'ένα βασικό για την κοινωνική αναπαραγωγή χώρο, έχει κοινωνικό χαρακτήρα και εξυπηρετεί δύο στόχους: Ο πρώτος είναι ιδεολογικός, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι οι "ιμάντες μεταβίβασης" στις νέες γενεές των κυρίαρχων κάθε φορά κανόνων, αρχών και αξιών που διαμορφώνονται από την πολιτική, οικονομική οργάνωση και τις κοινωνικές σχέσεις. Συμβάλλουν έτσι στη διαδικασία της συναίνεσης στην ταξική ιεραρχία και στην αποδοχή από μέρους των μαθητών των συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων που καλούνται να ασκήσουν, αναπτύσσοντας ή αναμορφώνοντας τις επιδεξιότητές τους¹. Με τη διαδικασία αυτή εξυπηρετείται ο δεύτερος στόχος, που είναι κοινωνικός, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να αξιολογούν τους μαθητές ως προς την επίδοσή τους, να διαχωρίζουν τους "επιδεκτικούς" από τους "ανεπίδεκτους" στη μάθηση. Η αξιοκρατική λογική όμως στην οποία στηρίζονται είναι εξαρτημένη από τη δομή των σχέσεων κυριαρχίας που ισχύουν στην κοινωνία. Επομένως, με το έργο τους νομιμοποιούν τις κοινωνικές και πολιτι-

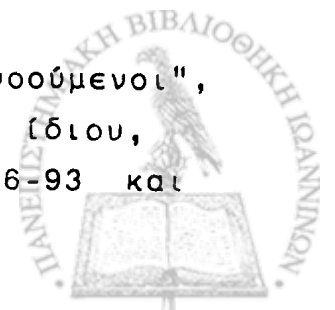
1. Για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, βλ. Λ.Αλτουσέρ, "Ιδεολογία και κράτος", στο βιβλίο του Θέσεις, μτφρ.Σ.Γιαταγάνας, Θεμέλιο, Αθήνα, 1977, σ.68-95 και σ.118-121. Ειδικά για τους μαθητές της Τεχνικής Εκπαίδευσης, βλ. Cl. Grignon, L'ordre des choses, ο.π., σ. 20-25. Βλ. επίσης την ανάλυση της έννοιας της "συμβολικής βίας" από τους P.Bourdieu, J.-Cl.Passeron, La reproduction, Les éditions de Minuit, Paris, 1979, σ. 18.



στικές ανισότητες που μεταβιβάζονται στους μαθητές μέσα από την οικογένεια, γιατί τις παρουσιάζουν ως εγγενείς διαφορές και συμβάλλουν στη συντήρηση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας που το σχολείο αναπαράγει¹.

Τα πορίσματα αυτά έχουν μεγάλη σημασία, γιατί θέτουν σε αμφισβήτηση την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κοινωνικά ουδέτερος. Αποκαλύπτουν πόσο σημαντικό είναι το παιδαγωγικό τους έργο, αφού δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση ειδικών γνώσεων, αλλά συνδέεται άμεσα με τις πρακτικές εκείνες που συμβάλλουν στη συντήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων. Κι ακόμη, φανερώνουν τους λόγους για τους οποίους οι κυρίαρχες δυνάμεις, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συναίνεση και τη συμμόρφωση² των εκπαιδευτικών στο status quo του εκπαιδευτικού συστήματος, ελέγχουν συστηματικά και ποικιλότροπα το έργο τους πεθώντας ή υποχρεώνοντάς τους: α) να υιοθετούν τις βασικές παιδαγωγικές πρακτικές και β) να εφαρμόζουν τα συγκεκριμένα κάθε φορά μέτρα, που διασφαλίζουν την κοινωνική λειτουργία του σχολείου³.

-
1. Στο ίδιο, σ.177-219 και Ν.Πουλιαντζά, Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό, Αθήνα, Θεμέλιο, 1984, σ.18-44.
 2. Για τη συναίνεση των εκπαιδευτικών βλ. H.Giroux, "Teacher Education and the Ideology of Social Control", Journal of Education, τευχ.162, 1980, σ.5-27 J.Bartholomew, "Schooling Teachers: The Myth of Liberal College", στο G.Whitty, M.Young, Explorations in the Politics of School Knowledge Nafferton Books, Drieffield, 1976, σ.114-124 και Θ.Γκκότοβος. Μ.Μαυρογιώργος, "Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού", στο συλλογικό τόμο: Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα, 1984, σ.105-116.
 3. Βλ. σχετικά Χ.Νούτσου, "Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι", Ο Πολίτης, τευχ.78 Μάϊος 1977, σ.66-71 και του ίδιου, Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, ο.π., σ.86-93 και 106-114.



Οι Ch.Baudelot και R.Establlet αναφερόμενοι στο περιεχόμενο του έργου των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν χαρακτηριστικά ότι εμπεριέχει μια αντίφαση. Γιατί από το ένα μέρος είναι περιορισμένο σε στενά, αυστηρά καθορισμένα πλαίσια και βρίσκεται σε διαρκή επίβλεψη, έλεγχο προκειμένου να εφαρμόζονται χωρίς παρεκκλίσεις οι κατευθύνσεις, τα συγκεκριμένα μέτρα και να υλοποιούνται έτσι οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που προκαθορίζουν την κοινωνική λειτουργία των σχολικών μηχανισμών. Από το άλλο μέρος είναι πολύ σημαντικό και προνομιακό, γιατί στο επίπεδο που πραγματοποιείται - τη σχολική τάξη - υλοποιούνται μέσα στις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ξεκινώντας από τις ίδιες θεωρητικές αφετηρίες η γαλίδα κοινωνιολόγος V.Isambert-Jamati και στηριγμένη στα πορίσματα εμπειρικών ερευνών, κάνει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του προβλήματος της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα μια προσπάθεια ερμηνείας της. Η ανάλυση και τα συμπεράσματά της, παρότι αναφέρονται σε μια διαφορετική από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, χρησιμοποιήθηκαν βοηθητικά για την ανάπτυξη της προβληματικής και τον καθορισμό του συγκεκριμένου αντικειμένου της εργασίας μας¹. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, είτε το θέλουν, είτε όχι, αποτελούν μέρος του σχολικού συστήματος, του οποίου η λειτουργία είναι αποτέλεσμα μιας ορισμένης πολιτικής συνδεδεμένης με τη θέση των τάξεων στην κοινωνία². Ανα-

1. Βλ. Β.Ιζαμπέρ-Ζαματί, "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα", στο Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σ.439-451.

2. Στο ίδιο, σ.495.



οδωμένη στα δεδομένα σχετικών εμπειρικών δεδομένων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην κοινωνική διαίρεση που συντελείται μέσα στο σχολείο, γιατί ακολουθούν να πιστεύουν στο μύθο των φυσικών χαρισμάτων¹. Η συμμετοχή τους αυτή, την οποία ενθαρρύνει με ποικίλους τρόπους η λειτουργία των σχολικών μηχανισμών², η V. Isambert Jamati δεν την βλέπει ως μια αυθόρμητη συγκατάθεση, αλλά ως συνέπεια της κοινωνικής τους θέσης, που προσδιορίζεται από το επάγγελμά τους, την κοινωνική προέλευση και το γάμο τους και διαμορφώνει την ταξική τους συνείδηση, η οποία προκαθορίζει τις σχολικές αντιλήψεις και πρακτικές τους³.

Ταυτόχρονα όμως δεν θεωρεί τη συμμετοχή τους αυτή αναπότρεπτη και υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, αντί να είναι όργανα της εκπαιδευτικής πολιτικής, να την επηρεάζουν και να της αλλάζουν προσανατολισμό. Βασική προϋπόθεση για μια τέτοια προοπτική είναι να "βγουν από το περιβάλλον" τους και ν'αποκτήσουν συνείδηση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και του έργου τους, ώστε να σταθούν κριτικά απέναντι στη σχολική πραγματικότητα⁴, την οποία ως ένα βαθμό διαμορφώνουν και οι ίδιοι με τη συμμετοχή και την παρέμβασή τους στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη.

Η αναγκαιότητα να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί την κοινωνική τους λειτουργία, ώστε να σταθούν κριτικά απέναντι στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός κοινωνικά δικαιότερου σχολείου αποτελεί τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας αντικείμενο συζήτησης και επιστημονικής διερεύνησης σε θεωρη-

1. Στο ίδιο, σ.501.

2. Στο ίδιο, σ.502.

3. Στο ίδιο, σ.496-497.

4. Στο ίδιο, σ.514-515.



τικό κατά κύριο λόγο επίπεδο¹. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αποτέλεσε το βασικότερο παράγοντα ευαισθητοποίησης για την επιλογή του αντικειμένου της έρευνας.

Για τη διατύπωση όμως του προβλήματος της έρευνας και την κατασκευή των υποθέσεων της βασιστήκαμε σ'ένα πλήθος βοηθητικών πληροφοριών, που προήλθαν:

1. Από τη μελέτη των σχετικών με το πρόβλημα ξένων και ελληνικών θεωρητικών μελετών και εμπειρικών ερευνών, από τις οποίες αντλήσαμε συγκεκριμένα στοιχεία για τις επιστημονικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί, τα σχέδια και τα πορίσματα που έχουν δημοσιευθεί.
2. Από την προσωπική μας εμπειρία, την οποία αποκτήσαμε από την καθημερινή επαφή με τη σχολική πραγματικότητα.
3. Από τις συζητήσεις που κάναμε σ'ένα προερευνητικό στάδιο με συναδέλφους, διευθυντές σχολείων και μέλη των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών που έχουν συσσωρευμένη πολύτιμη πείρα.²

1. Βλ. σχετικά Χ.Νούτσου, "Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι", Ο Πολίτης, δ.π., σ.67-71. Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σ. 210-211 και ΟΛΜΕ, Συζητήσεις για την Εκπαίδευση: Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή. Οι γενικές εξετάσεις και ο ρόλος του λυκείου, Αθήνα, 1980, σ.9-70 και Θ.Γκότοβου - Γ.Μαυρογιώργου-Π.Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα, 1984, σ.17-105.

2. Σχετικά με τη διαδικασία αυτή της προέρευνας, βλ. Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών (εποπτ. Β.Φίλια) Gutenberg, Αθήνα 1977, σ.29-30.

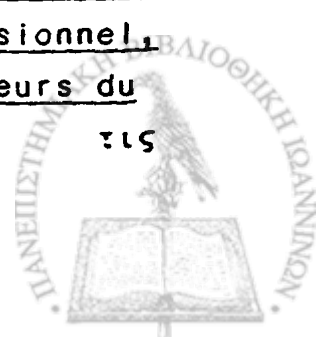


Οι λόγοι για τους οποίους επιλέξαμε ως αντικείμενο έρευνας τους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής Εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι:

1. Η Τεχνική Εκπαίδευση, κατά το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δεν ήταν ενταγμένη διοικητικά στον υπόλοιπο κορμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί της αποτελούσαν ένα μικρό μεμονωμένο πληθυσμό. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε τη συγκέντρωση βασικών στοιχείων και πληροφοριών που ήταν απαραίτητες για την πραγματοποίηση της έρευνας (π.χ. σύνολο εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα, κατά νομό, κατά σχολική μονάδα κτλ.) . Ταυτόχρονα μας επέτρεπε να επιτύχουμε τη συμμετοχή στην έρευνα ενός υψηλού ποσοστού από το σύνολο του πληθυσμού, ώστε να έχουν τα δεδομένα μεγαλύτερη αντιπροσωπευτική αξία και να μας επιτρέψουν κάποιες γενικεύσεις .
2. Η έλλειψη ειδικών ερευνών για την Τεχνική Εκπαίδευση¹ και ειδικά για τους εκπαιδευτικούς της και η διαπίστωση, από τη μελέτη της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, ότι οι εμπειρικές έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους γενικότερα τους εκπαιδευτικούς είτε της πρωτοβάθμιας είτε της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένες και δεν αντιμετωπίζουν θέματα από το πεδίο της προβληματικής στην οποία στηρίζεται η έρευνά μας².

1. Μια συνοπτική κριτική παρουσίαση των κυριότερων μελετών που έχουν δημοσιευθεί τα τελευταία χρόνια για την Τεχνική Εκπαίδευση κάνει ο Μ.Κασσωτάκης στο: Η προσπάθεια της ανάπτυξης της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση, Αθήνα 1985.

2. Από τη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουμε ενδεικτικά τις παρακάτω μελέτες που περιγράφουν τα επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ή στάσεις / αντιλήψεις τους για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου.
L. Baron, V.A. Elizarou et al., La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel, Unesco, Paris 1974, του G.Vincent, Les professeurs du second degré, Armand Colin, Paris 1967, τις

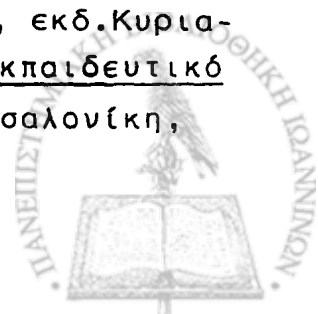


Αξίζει να επισημάνουμε ότι, παρά το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης της έρευνας στον τομέα αυτό, τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιευτεί ορισμένες εργασίες, οι οποίες, με βάση τα συμπεράσματα από τα δεδομένα εμπειρικών ερευνών προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική πραγματικότητα¹.

Η έρευνα που ακολουθεί σχεδιάστηκε, όπως είπαμε, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο τη διερεύνηση της κοινωνικής ιδεολογίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα από την ανάλυση και την ερμηνεία των εμπειρικών της δεδομένων γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί: α) ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία της Τεχνικής Εκπαίδευσης, β) ποια είναι η άποψή τους για την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, που διαμορφώνεται από αυτή, γ) ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, δ) πόσο επηρεάζει η συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα την αυτοαντίληψή τους και ε) αν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι συμπεριφορές τους στην

δύο έρευνες για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης R.Benjamin και I.Berger, L'univers des instituteurs, Ed. de Minuit, Paris 1964 και I.Berger, Les instituteurs d'une génération à l'autre, PUF, Paris 1979, των J.M.Chapoulie, D.Merrillié, Les déterminants sociaux et scolaires des pratiques professionnelles des enseignants du second degré, Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture, Paris, 1974, του A.Léger, "Les déterminants sociaux des carrières enseignantes", Revue Française de Sociologie, τευχ. XXII, 4, 1981, σ.549-574 και του ίδιου, Enseignants du Secondaire, PUF, Paris, 1984.

1. Βλ. για παράδειγμα Μ. Δημητριάδου, Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1982. και Π. Ξωχέλλη, Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1984.



καθημερινή πράξη¹ ταυτίζονται με τους συγκεκριμένους στόχους της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που καλείται να υπηρετήσει η Τεχνική Εκπαίδευση και γενικότερα με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου, που νομιμοποιούν την κοινωνική λειτουργία του.

2. Οι υποθέσεις της έρευνας

Αυτές οι αρχικές προθέσεις, που περιγράψαμε παραπάνω, οριοθέτησαν το αντικείμενο και τα πλαίσια της έρευνας και έπαιξαν πρωταρχικό ρόλο στον προσδιορισμό των συγκεκριμένων στόχων της. Με βάση αυτούς τους στόχους η έρευνα επιδιώκει:

1. Να περιγράψει τη σύνθεση του σώματος των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης και να επισημάνει τα ιδιαίτερα ατομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του.
2. Να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία των ΤΕΛ και τις στάσεις τους απέναντι στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό τους.

Τα συμπεράσματα, που θα προκύψουν, γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου, προκειμένου να διαπιστωθεί, αν ταυτίζονται ή όχι μ'αυτές, μ'άλλα λόγια να διαπιστωθεί αν επαληθεύεται ή όχι η γενική υπόθεση της έρευνας. Σύμφωνα μ'αυτή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν φυσικό το διαχωρισμό των δύο δικτύων και με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους αναπαράγουν την αναπόφευκτη

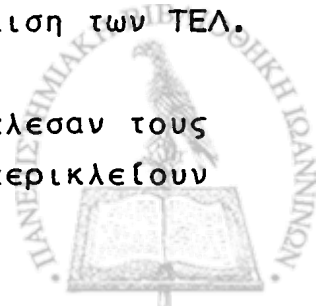
1. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές (δηλαδή η παιδαγωγική πρακτική στην προκειμένη περίπτωση) δεν είναι συνώνυμες έννοιες, όπως λαθεμένα πολλές φορές θεωρείται. Οι στάσεις παράγουν τις συμπεριφορές και οι αντιλήψεις για ένα θέμα εκφράζουν το ειδικό περιεχόμενο μιας στάσης, βλ. σχετικά N. Warren, M. Jahoda (Eds), Attitudes, Penguin Books, Harmondsworth 1980, σ.9.



κατωτερότητα των ΤΕΛ. Η βασική αυτή υπόθεση, στην οποία συνοψίζεται το κεντρικό πρόβλημα που θέτει η έρευνα, αναλύεται στις εξής επιμέρους υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να θεωρούν φυσικό τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, που αναπαράγεται μέσα από το διπλό δίκτυο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και με τις αντιλήψεις τους να συμβάλλουν στη συντήρηση και ενίσχυσή του.
2. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αποδέχονται έμμεσα ή άμεσα το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και τα τμήματα ειδίκευσης των ΤΕΛ, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στη συντήρηση των παραδοσιακών αντιλήψεων και αξιών που διαιωνίζουν την ανισότητα των δύο φύλων και προκαθορίζουν τις σχολικές και επαγγελματικές επιλογές τους.
3. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αποδίδουν την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στους ίδιους τους μαθητές και να πιστεύουν ότι αυτή προκαθορίζει οριστικά το σχολικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Συμβάλλουν έτσι στη συντήρηση της ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων, η οποία νομιμοποιεί τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο.
4. Η αρνητική αξιολόγηση από μέρους των εκπαιδευτικών των σχολείων και του μαθητικού κοινού τους, σε συνδυασμό με την κυρίαρχη αντίληψη που θέλει τα ΤΕΛ σχολεία δεύτερης κατηγορίας, επηρεάζει την αυτοαντίληψή τους. Τους δημιουργεί την επιθυμία να συνεχίσουν τη σταδιοδρομία τους στη Γενική Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να ενισχύουν τη διάκριση των δύο μορφών εκπαίδευσης και την υποβάθμιση των ΤΕΛ.

Η διατύπωση αυτών των υποθέσεων, που αποτέλεσαν τους κεντρικούς άξονες για το σχεδιασμό της έρευνας περικλείουν



μια σειρά ερωτήματα, στα οποία έπρεπε να δώσουν απάντηση τα εμπειρικά δεδομένα. Τα ερωτήματα αυτά, στα οποία στηρίχτηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου, είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο της Τεχνικής Εκπαίδευσης μέσα στο σχολικό σύστημα;
2. Πώς αντιλαμβάνονται τη διάκριση της Γενικής από την Τεχνική Εκπαίδευση και πώς τοποθετούνται απέναντι σ' αυτή;
3. Συνδέουν ή όχι οι εκπαιδευτικοί τη διάκριση αυτή με τη διάκριση της χειρωνακτικής από τη διανοητική εργασία;
4. Πώς αντιλαμβάνονται και πώς δικαιολογούν οι εκπαιδευτικοί το φυλετικό καταμερισμό εργασίας, που αναπαράγεται μέσα από το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και τους τομείς των ΤΕΛ;
5. Με ποια κριτήρια αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους; Πώς δικαιολογούν και σε ποιους συγκεκριμένους παράγοντες αποδίδουν τη σχολική αποτυχία;
6. Συνδέουν ή όχι και σε ποιο βαθμό τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με τις μελλοντικές σχολικές και επαγγελματικές προοπτικές τους;
7. Πώς αντιλαμβάνονται τη "σχέση" τους με το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό των ΤΕΛ; Γενικότερα, με τι είδους μαθητικό κοινό και σε ποιο τύπο λυκείου θα προτιμούσαν να εργάζονται;
8. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους μέσα στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα των ΤΕΛ; Επιδρά ή όχι η υποτίμηση των σχολείων τους στην αυτοαντίληψή τους;
9. Ποιοι τελικά βλάπτονται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τον προκαθορισμένο κοινωνικό ρόλο της Τεχνικής Εκπαίδευσης;
10. Υιοθετούν ή όχι οι εκπαιδευτικοί τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και σε ποιο βαθμό με τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους τις αναπαράγουν και τις ενισχύουν;



Η θεματολογία, οι στόχοι της έρευνας και τα μεθοδολογικά πλαίσια με βάση τα οποία έγινε η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων, στηρίζονται σε ορισμένες αρχές που προέρχονται από μια συγκεκριμένη θεωρητική αφετηρία. Σύμφωνα με αυτή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους απέναντι στη σχολική πραγματικότητα δεν είναι ανεξάρτητες από το συγκεκριμένο περιεχόμενο των γνώσεων και από την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους, αλλά συνδέονται με αμοιβαίες σχέσεις αιτιότητας. Η άποψη αυτή στηρίζεται στην έννοια της ιδεολογίας, όπως την παρουσιάζει η μαρξιστική θεωρία και πιο συγκεκριμένα στην ανάλυση της σχέσης ιδεολογίας και πραγματικότητας¹. Σύμφωνα με αυτή ανάμεσα στις αντιλήψεις

1. Για την έννοια της ιδεολογίας βλ. Κ.Μαρξ, Φρ. Έγκελς, Η Γερμανική Ιδεολογία, τομ.Α', Gutenberg, Αθήνα 1979 και Η. Lefevre, Κοινωνιολογία του Μαρξ, Gutenberg, Αθήνα 1982, σ.63-90, και Μ.Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, Αθήνα, Εξάντας, 1987, σ.49-83.



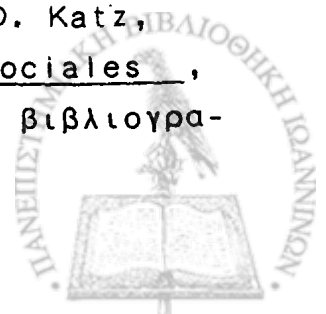
/στάσεις των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει διαλεκτική σχέση¹. Δηλαδή η συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα, που καθορίζεται από τις ευρύτερες κοινωνιοοικονομικές συνθήκες, επηρεάζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις τους, αλλά και αυτές, με τη σειρά τους, είναι από τις βασικές συνιστώσες που επιδρούν και διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα. Η αλληλεπίδραση αυτή άλλοτε συμβάλλει στη συντήρηση και άλλοτε στην αλλαγή της ισχύουσας κατάστασης και γι αυτό το λόγο αποτελεί έναν ενδιαφέροντα τομέα έρευνας και προβληματισμού.

Β. Η μέθοδος και η τεχνική της έρευνας

1. Το δείγμα

Η διατύπωση του προβλήματος και οι στόχοι της έρευνας, τους οποίους περιγράψαμε παραπάνω, σε συνδυασμό με τα δεδομένα που προσφέρει η σχετική βιβλιογραφία της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας οριοθέτησαν τα μεθοδολογικά πλαίσια για την υλοποίησή της και μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το ερωτηματολόγιο ήταν η πιο κατάλληλη τεχνική γι αυτή².

-
1. Για τη διαλεκτική σχέση που συνδέει το σχολείο με την κοινωνία βλ. Μ.Μανακόρντα, Για μια σύγχρονη παιδαγωγική, μετφρ. Μ.Ζορμπά, Οδυσσέας, 2η έκδ., Αθήνα 1983, σ.106-109.
 2. Για την επιλογή της μεθόδου και της τεχνικής της έρευνας σε συνδυασμό με τους σκοπούς της βλ. Bureau International d'Education, L'organisation de la recherche pédagogique, Unesco, Paris, 1966 και L.Festinyér, D. Katz, Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, τομ. 2, PUF, Paris, 1974, καθώς και η σχετική βιβλιογραφία στην οποία παραπέμπουμε στη συνέχεια.



Βασικά κριτήρια για τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν: α) το είδος των πληροφοριών που θέλαμε να συλλέξουμε, β) ο περιγραφικός και διερευνητικός χαρακτήρας της έρευνας, που αποσκοπούσε στη μέτρηση και ανάλυση όχι μόνο των ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά θα μας πρόσφεραν συγκεκριμένα δεδομένα για τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αλλά και για τις στάσεις / αντιλήψεις τους σχετικά με τα θέματα που είχαμε αποφασίσει να διερευνήσουμε με βάση τις υποθέσεις της έρευνας¹.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε σ'ένα επιλεγμένο δείγμα από το σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην Τεχνική Εκπαίδευση. Τα 502 ερωτηματολόγια, που αποτελούν το εμπειρικό υλικό συμπληρώθηκαν από ισάριθμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα ΤΕΛ του νομού Ιωαννίνων και σε επιλεγμένα ΤΕΛ του νομού Αττικής.

Η διανομή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατά το σχολικό έτος 1985-86 και συγκεκριμένα από τον Οκτώβριο του 1985 ως τον Απρίλιο του 1986.

1. Για τις τεχνικές μετρήσεις των στάσεων και αντιλήψεων βλ. M.Grawitz , Méthodes des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1979, σ.820-849 και M. Morison , Methods in Sociology, Longman, New York 1986, σ.17-68.



Η επιλογή του δείγματος έγινε με στόχο τα δεδομένα της έρευνας να έχουν όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντιπροσωπευτική αξία. Αυτή θα μας επέτρεπε να προχωρήσουμε μετά την ανάλυση και την ερμηνεία τους, σε ορισμένες γενικεύσεις. Για το λόγο αυτό η δειγματοληψία στηρίζεται στα ακόλουθα δεδομένα στοιχεία¹:

1. Στοιχεία για το εκπαιδευτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης, τα οποία μας δίνουν τις εξής πληροφορίες: α) το σύνολο των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και κλάδο, β) το σύνολο των εκπαιδευτικών κατά φύλο, γ) την κατανομή των εκπαιδευτικών κατά νομό και δ) την κατανομή των εκπαιδευτικών κατά σχολική μονάδα.
2. Στοιχεία για τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια: α) Κατάλογο των σχολικών μονάδων που λειτουργούν σ' όλη τη χώρα, β) κατανομή των σχολικών μονάδων κατά νομό και εκπαιδευτική περιφέρεια, γ) σύνολο μαθητικού πληθυσμού κατά Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο σ' όλη τη χώρα, δ) κατανομή του μαθητικού πληθυσμού κατά τάξη, τομέα και τμήμα ειδίκευσης στα ΤΕΛ όλης της χώρας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονται από επιλεγμένα ΤΕΛ του νομού Ιωαννίνων και Αττικής. Η επιλογή των ΤΕΛ με ορισμένα κριτήρια, κρίθηκε απαραίτητη για να μπορέσουμε να συγκεντρώσουμε περισσότερες και πιο ενδιαφέρουσες πληροφορίες, γεγονός που επιβεβαιώθηκε κατά την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, για τον προσδιορι-

-
1. Τα στοιχεία αυτά συλλέξαμε με πολύ μεγάλη δυσκολία από τη Διεύθυνση Προγραμμάτων και Μελετών και τη Διεύθυνση Προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.



σμό του δείγματος επιλέξαμε τη μέθοδο της επιφανειακής δειγματοληψίας¹ και χρησιμοποιήσαμε ως δειγματοληπτική μονάδα την έδρα των σχολείων. Καταλήξαμε στη μέθοδο αυτή, γιατί δεν ήταν δυνατό να συγκεντρώσουμε ακριβή στοιχεία για την κατανομή των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα και για την υπηρεσιακή τους κατάσταση. Αντίθετα είχαμε στη διαθεσή μας καταστάσεις και λεπτομερή στοιχεία για τις σχολικές μονάδες των ΤΕΛ όλης της χώρας, γεγονός που μας επέτρεπε να κάνουμε την κατάλληλη επιλογή των σχολείων και να δημιουργήσουμε ένα όσο το δυνατό μεγαλύτερο δείγμα από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σ' αυτά.

Κριτήρια για την επιλογή των ΤΕΛ αποτέλεσαν η γεωγραφική διασπορά και η κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού των συνοικιών, στις οποίες ήταν οι έδρες των σχολείων. Στόχος μας ήταν να συμπεριληφθούν στο δείγμα εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ΤΕΛ τα οποία βρίσκονται σε γεωγραφικές περιοχές με διαφορετικά γνωρίσματα: αγροτικές-ημιαστικές, αστικές με κοινωνικές διαφορές, ώστε η έρευνα να έχει ευρεία γεωγραφική κάλυψη. Στους νομούς που πραγματοποιήθηκε η έρευνα το σύνολο των σχολικών μονάδων και η κατανομή τους σε σύγκριση με το σύνολο της χώρας ήταν η ακόλουθη²:

Πίνακας 1.1

Κατανομή των ΤΕΛ στους νομούς Αττικής, Ιωαννίνων και στο σύνολο της χώρας

| Τ.Ε.Λ. | Ν.Αττικής | Ν.Ιωαννίνων | Σύνολο | Σύνολο χώρας |
|---------------|-----------|-------------|--------|--------------|
| Τεχνικά | 45 | 2 | 47 | 158 |
| Επαγγελματικά | 44 | 3 | 47 | 166 |
| Σύνολο | 89 | 5 | 94 | 324 |

1. Βλ. σχετικά Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών (εποπτ. Β.Φίλιας), δ.π., σ.381-386.
2. Τα στοιχεία από τη διεύθυνση Προγραμμάτων και Μελετών του Υπουργείου Παιδείας.



Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι οι σχολικές μονάδες στους δύο νομούς αντιπροσωπεύουν το 30% περίπου του συνόλου της χώρας. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν όλα τα ΤΕΛ του νομού Ιωαννίνων και ένας μεγάλος αριθμός από τα ΤΕΛ του νομού Αττικής, που η επιλογή τους έγινε με κριτήριο την κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού των συνοικιών όπου βρίσκονταν τα σχολεία. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1.2 τα ΤΕΛ από τα οποία προήλθε το δείγμα των εκπαιδευτικών βρίσκονται στις εργατικές συνοικίες του Πειραιά, στα δυτικά διαμερίσματα της Αθήνας, όπου κυριαρχούν τα λαϊκά στρώματα, στο υποβαθμισμένο κέντρο της Αθήνας και στα ανατολικά προάστια, που ο πληθυσμός τους ανήκει κυρίως στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από την υπόθεση, που έχει ήδη επιβεβαιωθεί¹ ότι η πραγματικότητα του σχολείου επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε γεωγραφικής περιοχής και από τα ιδιαίτερα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της, γεγονός που επισημάναμε κατά την επιτόπια επίσκεψή μας για τη διανομή των ερωτηματολογίων.

Από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα επιλεγμένα λύκεια προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε υψηλό ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα, για να είναι το δείγμα μας όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό και να έχουν τα δεδομένα μας μεγαλύτερη αξιοπιστία. Αυτή θα μας επέτρεπε να διατυπώσουμε ενδεικτικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών συμπεράσματα να προχωρήσουμε δηλαδή σε γενικεύσεις.

Τα στοιχεία που χρησιμοποιήσαμε ως βασικά κριτήρια για να αξιολογήσουμε το μέγεθος του δείγματος και να εκτιμήσουμε την αξιοπιστία των δεδομένων ήταν τα ακόλουθα:

1. Βλ. σχετικά V. Isambert-Jamati, "Κοινωνιολογία του σχολείου" στο Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες (επιμ. M. Debesse, G. Mialaret), том. 6ος, ο.π., σ.186-187.



R.FER

- α) Κατά το σχολικό έτος 1984-85 υπηρετούσαν στη δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση 5.621 εκπαιδευτικοί μόνιμοι ή με σύμβαση αορίστου χρόνου. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις αρμόδιων υπαλλήλων στη Διεύθυνση Προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα ΤΕΛ ήταν λιγότεροι από 4.500, γιατί οι υπόλοιποι απασχολούνταν στις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές ή ήταν αποσπασμένοι ως υπεράριθμοι σε διάφορες υπηρεσίες.
- β) Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στους νομούς Αττικής και Ιωαννίνων κάλυπταν, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.2, στο σύνολό τους περίπου το 1/4 του συνόλου της χώρας.

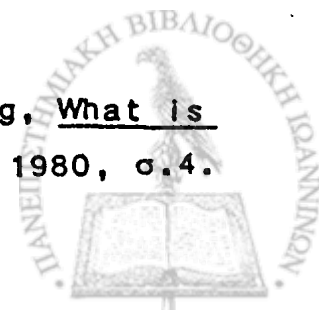
Πίνακας 1.2

Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά νομαρχιακό διαμέρισμα στους νομούς Αττικής και Ιωαννίνων.

| Νομαρχιακό Διαμέρισμα | Σύνολο Εκπαιδευτικών |
|-----------------------|----------------------|
| Αθηνών | 510 |
| Ανατολικής Αττικής | 187 |
| Δυτικής Αττικής | 215 |
| Πειραιώς | 317 |
| Ιωαννίνων | 105 |
| Σύνολο | 1.334 |

Όπως αναφέραμε παραπάνω, το δείγμα μας αποτελούν τελικά 502 εκπαιδευτικοί. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία καλύπτουν το 15% περίπου του συνόλου της χώρας και το 40% του συνόλου που υπηρετεί στους δύο νομούς. Η ποσοτική αυτή αναλογία μπορεί να θεωρηθεί αρκετά ικανοποιητική για να έχουν τα δεδομένα μας εγκυρότητα και αξιοπιστία.¹ Τα συγκεκριμένα ΤΕΛ από τα οποία προέρχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και η κατανομή τους παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

1. Βλ. R Ferber P. Sheatsley, A. Turner, J. Waksberg, What is a Survey?, American Statistical Association, 1980, σ.4.



Πίνακας 1.3
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος
κατά νομό και σχολείο.

| Ν ο μ ό ς | Σ χ ο λ ε ί ο | Άτομα |
|--------------|-----------------------------|-------|
| Ν.Αττικής | 1ο ΤΕΛ Αθήνας | 10 |
| | 2ο " " | 22 |
| | 3ο " " | 42 |
| | 4ο " " | 23 |
| | ΤΕΛ Χαϊδαρίου | 12 |
| | " Σιβιτανιδείου | 33 |
| | " Αγίων Αναργύρων | 26 |
| | " Νέας Φιλαδέλφειας | 46 |
| | " Περιστερίου | 19 |
| | " Χαλανδρίου | 22 |
| | " Χολαργού | 12 |
| | " Μεγάρων | 10 |
| | " Αιγάλεω | 17 |
| | " Ταύρου | 13 |
| | " Κορυδαλλού | 13 |
| | " Ελευσίνας | 12 |
| | 1ο ΤΕΛ Πειραιώς | 39 |
| | 2ο " " | 23 |
| | ΤΕΛ Κερατσινίου-Δραπετσώνας | 16 |
| | " Νίκαιας | 12 |
| Ν. Ιωαννίνων | 1ο ΤΕΛ Ιωαννίνων | 35 |
| | 2ο " " | 30 |
| | ΤΕΛ Κόνιτσας | 15 |
| Σ ύ ν ο λ ο | | 502 |



2. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου καθορίστηκε κατά κύριο λόγο από το αντικείμενο, τους θεωρητικούς, αντικειμενικούς στόχους της έρευνας. Το περιεχόμενό τους, δηλαδή οι συγκεκριμένες ερωτήσεις που περιλαμβάνει, προήλθε από την αναλυτική επεξεργασία των υποθέσεων της έρευνας, οι οποίες προσδιόρισαν τελικά το είδος των πληροφοριών που έπρεπε να συμπληρωθούν¹.

Στην επιλογή της μορφής και του περιεχομένου κάθε ερώτησης και στην τελική σύνταξή της μας βοήθησαν: α) η μελέτη της σχετικής με το πρόβλημα βιβλιογραφίας και ειδικότερα η μελέτη σχετικών ερευνών που έγιναν σε άλλες χώρες, β) οι προσωπικές παρατηρήσεις και εμπειρίες μας από το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και γ) οι διερευνητικές συζητήσεις με έμπειρους συναδέλφους, με διευθυντές και προϊσταμένους γραφείων της Τεχνικής Εκπαίδευσης και με εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργανώσεων, οι οποίες, όπως αναφέραμε παραπάνω, έγιναν με δοκιμαστικές συνεντεύξεις στην Αθήνα και τα Γιάννινα στο προκαταρκτικό στάδιο της έρευνας.

Όταν διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις και κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο, διανεμήθηκε σ'ένα δοκιμαστικό δείγμα 100 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα Γιάννινα και την Αθήνα

1. Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου και τους βασικούς κανόνες που πρέπει να λάβει υπόψη του ο ερευνητής, όταν το χρησιμοποιεί, βλ. C.Janeau, L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage des praticienes, Ed. de l'Institut de Sociologie, Bruxelles 1971, Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών, (επιμ. Β.Φιλια), ο.π., σ.144-179 και Π.Παπακωνσταντίνου, Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής, Γιάννινα 1982, σ.103-106.



(Pilot Study), προκειμένου να γίνει ο απαραίτητος έλεγχος ως προς το περιεχόμενο και τη διατύπωσή τους. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της προκαταρκτικής εφαρμογής της έρευνας, έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Το ερωτηματολόγιο¹ περιέχει 40 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται ως προς το περιεχόμενό τους σε τρεις ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα οι ερωτήσεις αναφέρονται στα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών: το φύλο, την ηλικία, τον τόπο γέννησης, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα, της μητέρας και του(της) συζύγου. Τα αντικειμενικά αυτά στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων για να σκιαγραφήσουμε τα προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος και αποτέλεσαν τους βασικούς ενδεικτικούς δείκτες προκειμένου να προσδιορίσουμε την κοινωνική προέλευση και την κοινωνική τους θέση².

Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αποβλέπουν στη συλλογή στοιχείων σχετικών με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη θέση τους στη σχολική ιεραρχία: το επίπεδο της εκπαίδευσής τους, τη συγκεκριμένη σχολή με τον τίτλο της οποίας διορίστηκαν, τα έτη σπουδών στο προπτυχιακό επίπεδο, τις άλλες σπουδές που τυχόν έχουν κάνει, την ειδικότητα και τον κλάδο στον οποίο είναι ενταγ-

1. Βλ. στο παράρτημα της εργασίας.

2. Για την κοινωνική προέλευση χρησιμοποιούμε ως βασικούς δείκτες, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων. Για την κοινωνική θέση, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα του(της) συζύγου. Για το θέμα του προσδιορισμού της κοινωνικής θέσης και τα προβλήματά του βλ. τη σχετική μελέτη των: S.Stewart, K.Prandy B.Blackburn, Social stratification and occupations, MacMillan, London 1980.



μένοι με βάση τις ειδικές διοικητικές ρυθμίσεις, τα χρόνια υπηρεσίας, την επαγγελματική απασχόληση πριν από τον διορισμό τους, την επιμόρφωσή τους και τις εκτιμήσεις για την ωφελιμότητά της. Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων αυτών χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιάσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης και για να διερευνήσουμε αν και σε ποιο βαθμό επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεών τους.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις με τις οποίες διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό ρόλο της Τεχνικής Εκπαίδευσης και οι στάσεις τους απέναντι στην σχολική πραγματικότητα των ΤΕΛ και στο συγκεκριμένο μαθητικό κοινό τους. Επίσης περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν σκοπό να αποσπάσουν από τους εκπαιδευτικούς εξηγήσεις και αιτιολογήσεις για τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.

Όλες οι ερωτήσεις αυτές μπορούν, με βάση το περιεχόμενό τους, να ενταχθούν σε πέντε γενικές κατηγορίες, γιατί αναφέρονται:

1. Στην κοινωνική λειτουργία των ΤΕΛ και συγκεκριμένα στη θεσμική διάκριση της Γενικής από την Τεχνική Εκπαίδευση, στην κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ που απορρέει απ' αυτή.
2. Στο φυλετικό καταμερισμό εργασίας, που αναπαράγεται μέσα από το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και τους τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ.
3. Στη σχολική επίδοση των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ και ειδικότερα στη σχολική αποτυχία και τα αίτιά της.
4. Στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία και στα μέτρα που προτείνουν για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους.
5. Στην αντικειμενική σχέση των εκπαιδευτικών με το μαθητικό κοινό και το σχολικό περιβάλλον των ΤΕΛ.

Ως προς τη μορφή τους οι ερωτήσεις είναι: α) στην πρώτη και δεύτερη ενότητα οι περισσότερες κλειστές, γιατί τα δεδομένα που θέλαμε να συγκεντρώσουμε ήταν αντικειμενικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία



μπορούσαν να συγκεντρωθούν με απλές απαντήσεις, β) στην τρίτη ενότητα οι περισσότερες ήταν ανοιχτές, γιατί αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Κρίθηκαν έτσι πιο κατάλληλες για να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους χωρίς κανένα περιορισμό ή προσανατολισμό και να μας προσφέρουν ένα όσο το δυνατό αντικειμενικότερο και πλουσιότερο για ποιοτική ανάλυση υλικό.

Γ. Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού

1. Η διεξαγωγή της έρευνας

Για τη διανομή και τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, επισκεφτήκαμε προσωπικά κάθε επιλεγμένο ΤΕΛ και φροντίσαμε, η συμπλήρωσή τους να γίνει παρουσία μας, στο χώρο του σχολείου. Μόνο ένας μικρός σχετικά αριθμός εκπαιδευτικών αρνήθηκε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο και μας αντιμετώπισε με αδιαφορία ή καχυποψία. Οι αντιδράσεις που συναντήσαμε ήταν αναμενόμενες, αφού είναι γνωστό ότι: α) οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρόμοιες εμπειρίες και θεωρούν τις έρευνες άχρηστες ή περιττές, β) αποδέχονται την αντίληψη που έχει αναπτυχθεί για ιστορικοπολιτικούς λόγους και θέλει τον έλληνα εκπαιδευτικό ουδέτερο και επιφυλακτικό στη δημοσιοποίηση των απόψεών του για το σχολείο¹.

Διανεμήθηκαν 600 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν τελικά συμπληρωμένα 511, ποσοστό 85%. Από αυτά τα 9 ήταν ημιτελή και έτσι χρησιμοποιήθηκαν τελικά για επεξεργασία 502. Το υψηλό ποσοστό συμμετοχής που επιτύχαμε οφείλεται κατά κύριο λόγο στις αλληπάλληλες επισκέψεις μας στα επιλεγμένα σχολεία.

Οι επισκέψεις αυτές μας πρόσφεραν παράλληλα μια άμεση, γεμάτη εντυπώσεις εμπειρία για τη σχολική πραγματικότητα που επικρατεί στα ΤΕΛ και τα προβλήματά τους. Η εμπειρία αυτή δεν προέκυψε μόνο από τις παρατηρήσεις μας, αλλά και από τις εξαιρετικά ενδιαφέρουσες συζητήσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Τα ΤΕΛ είναι σχολεία με τεράστιες ελ-

1. Βλ. σχετικά Π. Παπακωνσταντίνου, "Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική. Το περιεχόμενο κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού", στο συλλογικό τόμο Θ. Γκότοβου, Γ. Μαυρογιώργου, Π. Παπακωνσταντίνου, Κρι-

λείψεις και υπολειτουργούν. Έχουν ιδρυθεί βιαστικά, πρόχειρα και απρογραμμάτιστα. Τα κτίρια στα οποία στεγάζονται - εκτός από λίγες εξαιρέσεις - είναι ακατάλληλα, μπορεί να είναι ακόμα και μια νοικιασμένη παλιά πολυκατοικία, όπως π.χ. το ΤΕΛ Περιστερίου.

Ο εργαστηριακός εξοπλισμός τους είναι ανεπαρκής και άχρηστος, με συνέπεια οι εργαστηριακές ασκήσεις να γίνονται προφορικά ή στην καλύτερη περίπτωση στον πίνακα. Συμβαίνει όμως και το αντίθετο, να υπάρχει δηλαδή πλούσιος εργαστηριακός εξοπλισμός, αλλά οι εκπαιδευτικοί να μην ξέρουν να τον χρησιμοποιήσουν, όπως π.χ. στα ΤΕΛ της Σαβιτανιδείου Σχολής. Τα εργαστήρια βρίσκονται συνήθως στο υπόγειο του σχολείου ή σε πρόχειρα παραπήγματα στην αυλή, αποκομμένα από τους υπόλοιπους χώρους του σχολείου.

Στις εργατικές συνοικίες της Αθήνας βρίσκονται τα μεγάλα, άχαρα συγκροτήματα, στα οποία συστεγάζονται με πρωϊνές, απογευματινές και βραδυνές βάρδιες πολλά ΤΕΛ και Τεχνικές - Επαγγελματικές Σχολές.

Στις συνοικίες με ανώτερο ως προς την κοινωνική σύνθεση πληθυσμό, όπως π.χ. στην Αγία Παρασκευή, τα ΤΕΛ υπολειτουργούν, γιατί συγκεντρώνουν ένα πολύ μικρό αριθμό μαθητών, παρουσιάζουν μια εικόνα εγκατάλειψης, αδράνειας. Παντού όμως οι χώροι είναι βρώμικοι και οι αυλές λίγα τετράγωνα, με κάγκελα που θυμίζουν φυλακές.

Οι συγκρούσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι καθημερινό φαινόμενο. Οι μαθητές, συνήθως μεγάλοι στην ηλικία, έρχονται μόνιμα χωρίς τσάντες, είναι κουρασμένοι - οι περισσότεροι εργάζονται - και αδημονούν να περάσει η ώρα για να φύγουν.

Η εικόνα που παρουσιάζουν τα ΤΕΛ είναι πράγματι "έννας κόσμος από την ανάποδη" σε σχέση με τον άλλο "κόσμο", όπως λέει χαρακτηριστικά ο Cl.Grignon αναφερόμενος στα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία² της Γαλλίας.

τική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, δ.π., σ.17-24.

1. Βλ. σχετικό ρεπορτάζ στην εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ την 20-12-1989 με τον τίτλο "Αυτό δεν είναι σχολείο".
2. Cl.Grignon, L'ordes des shoses, δ.π., σ.109.



2. Η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία της προετοιμασίας των εμπειρικών δεδομένων για τη μηχανογραφική επεξεργασία τους. Η διαδικασία αυτή στηρίχτηκε στο πλάνο επεξεργασίας που είχε γίνει ήδη κατά τη φάση του σχεδιασμού. Πρώτα έγινε ο έλεγχος των ερωτηματολογίων για να διαπιστωθεί αν είναι ολοκληρωμένα, αν έχουν συμπληρωθεί σωστά, αν οι απαντήσεις τους ήταν στη σωστή θέση και το περιεχόμενό τους είχε λογική συνέπεια και νοηματική συνοχή. Όσα ήταν ημιτελή δεν χρησιμοποιήθηκαν.

Ακολούθησε η κωδικογράφηση, των κλειστών απαντήσεων, με βάση τον κώδικα που είχε προετοιμαστεί επίσης κατά τη φάση του σχεδιασμού, με την κωδικοποίηση των προβλεπόμενων απαντήσεων. Για την κωδικογράφηση των ανοικτών απαντήσεων έγιναν δειγματοληπτικές κατηγοροποιήσεις. Δηλαδή απ' τις απαντήσεις της κάθε ανοικτής ερώτησης καταγράφηκαν περίπου οι 150, ποσοστό 30% του συνόλου, οι οποίες στην αρχή χωρίστηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε μικρές κατηγορίες και στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες και γενικότερες που προέκυψαν από τις ίδιες. Η ομαδοποίηση αυτή έγινε με βάση το περιεχόμενο και την ποσότητα των απαντήσεων σε κάθε κατηγορία, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητά τους και ν' ανταποκρίνονται στα πραγματικά δεδομένα.

Για την κατηγοροποίηση όλων των αντίστοιχων ερωτήσεων ίσχυσαν ενιαία κριτήρια. Υπήρξαν όμως λίγες περιπτώσεις κατά τις οποίες επισημάναμε ότι ένα μικρό ποσοστό απαντήσεων σε κάποια ερώτηση οδηγούσε σε συμπεράσματα με ιδιαίτερη σημασία για τις υποθέσεις της έρευνας. Αυτές ομαδοποιήθηκαν σε ξεχωριστή κατηγορία και κατά την ανάλυση των δεδομένων επισημαίνεται η ποιοτική και όχι η ποσοτική τους αξία. Μετά την κωδικοποίηση όλων των ανοικτών ερωτήσεων, οι



κωδικοί αριθμοί καταχωρήθηκαν στις ειδικές στήλες.

Η μηχανογράφηση έγινε στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με ειδικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από τον κ.Α.Λεοντίτη με βάση τις απαιτήσεις επεξεργασίας που είχαν τεθεί από τη φάση του σχεδιασμού και αυτές που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά έγινε η δακτυλογράφηση των κωδικών αριθμών και ο έλεγχος των καταγραμμένων αριθμών με τους αριθμούς στις ειδικές στήλες των ερωτηματολογίων και στη συνέχεια η τοποθέτησή τους σε αρχείο.

Η μηχανογραφική επεξεργασία έγινε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή CDC CYBER 171 του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με σκοπό: α) να περιγραφούν οι ποσοτικές κατανομές των ανεξάρτητων πληροφοριών που ζητούσαμε από την έρευνα, β) να εξακριβωθεί ο αριθμός συσχέτισης των ανεξάρτητων αυτών πληροφοριών και οι ενδεχόμενες αιτιατές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές των δεδομένων μας. Τα προγράμματα γράφτηκαν στη γλώσσα FORTRAN και τα αρχεία ήταν σειριακής προσπέλασης.



ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ



Α. Το πορτραίτο των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης

1. Το φύλο

Είναι γνωστό ότι στη χώρα μας παρατηρείται μεταπολεμικά μια σταδιακή και σταθερή τάση θηλυκοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης¹. Τα στοιχεία της ΕΣΥΕ επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή, γιατί δείχνουν πως τα τελευταία τριάντα χρόνια το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών αυξάνεται συνεχώς:

| Σχολικό Έτος | % |
|--------------|------|
| 1954 - 55 | 32 |
| 1970 - 71 | 53,2 |
| 1982 - 83 | 56 |

Δείχνουν επίσης, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν σήμερα την πλειοψηφία στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Γενικής Εκπαίδευσης².

-
1. Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και σε όλες χώρες, βλ. σχετικά I. Berger, "Ψυχοκοινωνιολογία των εκπαιδευτικών", Παιδαγωγικές Επιστήμες (επιμ. M. Debesse - G. Mialet) ελληνική μετάφραση, τόμος 6ος, Διπτυχο, Αθήνα 1985, σ. 147-148.
 2. Βλ. στατιστικές της Εκπαίδευσης των αντίστοιχων ετών και OCDE, Educational Policy and Planning in Greece, Paris, 1980, σ. 110



Ανάλογο φαινόμενο όμως δεν παρατηρείται στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 1984-85 οι άντρες εκπαιδευτικοί κάλυπταν το 63,2% και οι γυναίκες μόνο 36.8% του συνόλου¹. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Τεχνικής Εκπαίδευσης οι άντρες εκπαιδευτικοί παραμένουν πλειοψηφία, παρά τις βαθιές αλλαγές που έγιναν στην Τεχνική Εκπαίδευση με τη μεταρρύθμιση του 1976-77, οι οποίες επηρέασαν το σώμα των εκπαιδευτικών της και ως προς την ποσότητα και ως προς τη σύνθεσή του.

Η διαφορά αυτή ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά δίκτυα απορρέει από την άνιση εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στους κλάδους και τις ειδικότητες. Όπως θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν μειοψηφία ή δεν εκπροσωπούνται καν στους κλάδους που έχουν σχέση με τις θετικές επιστήμες ή την τεχνολογία². Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται άμεσα με το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από τους τύπους και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για να ερμηνευτεί πρέπει κατά τη γνώμη μας να λάβουμε υπόψη ότι: α) στην ελληνική κοινωνία εξακολουθούν να μένουν κυρίαρχες οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων. β) Οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί προέρχονται - σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα που θα δούμε παρακάτω - από τα μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα, στα οποία ασκούν μεγάλη επίδραση τα παραδοσιακά στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων και γ) το ελληνικό σχολείο, με τον παραδοσιακό ιδεολογικό προσανατολισμό του, ενισχύει αντί να εξα-

1. Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.

2. Βλ. σχετικά Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, Πορεία, Αθήνα, 1984, σ.97-99, Γ.Ψαχαρόπουλου, Α.Μ. Καζαμία, Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1985, σ.148.



λείπει τις κοινωνικές προκαταλήψεις που συντηρούν τη διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα¹.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ανάλογα με το φύλο είναι η εξής:

Πίνακας 2.1

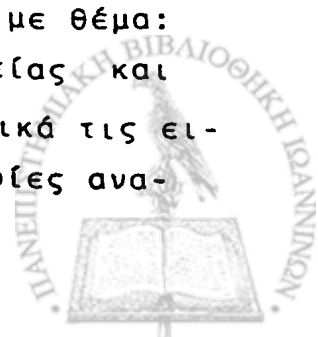
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο

| Φ ύ λ ο | απ.αρ. | % |
|-------------|--------|-----|
| άντρες | 293 | 58 |
| γυναίκες | 209 | 42 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 502 | 100 |

Στον πίνακα 2.1 βλέπουμε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί του δείγματος καλύπτουν το 58% του συνόλου και οι γυναίκες το 42%. Τα ποσοστά αυτά δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις απ'αυτά που αναφέραμε προηγουμένως για το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν, κατά το χρόνο της έρευνας, στην Τεχνική Εκπαίδευση. Το δείγμα μας δηλαδή δεν παραφθείρει την εικόνα του συνόλου ως προς το φύλο, γεγονός που μας επιτρέπει να κάνουμε, κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, ορισμένες χρήσιμες αναγωγές στο σύνολο.

Από τις διασταυρώσεις του φύλου με άλλες μεταβλητές και με τις κατηγορίες των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση διαπιστώσαμε, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ότι το φύλο είναι βασικός προσδιοριστικός παράγοντας που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και ως προς τα κοινωνικά χαρα-

1. Βλ. σχετικά Chr.Lauritzen, "Τρόποι εξάλειψης των παραδοσιακών επιλογών στην εκπαίδευση και την εργασία, με σκοπό την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα", Πρακτικά συνεδρίου της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των δύο φύλων με θέμα: Ισότητα και Εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 1985, σ. 170-174, και συνολικά τις εισηγήσεις που περιλαμβάνει ο τόμος αυτός, οι οποίες αναφέρονται στην ελληνική πραγματικότητα.



κτηριστικά τους και ως προς τις στάσεις/αντιλήψεις τους. Πιο συγκεκριμένα, οι διαπιστώσεις αυτές έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν κοινωνικά από τους άντρες συναδέλφους τους ως προς την προέλευσή τους και το επάγγελμα του συζύγου τους και οι αντιλήψεις τους για την κοινωνική λειτουργία των ΤΕΛ καθώς και οι στάσεις τους απέναντι στη σχολική πραγματικότητα διαφέρουν συχνά απ' αυτές των αντρών συναδέλφων τους.



2 . Η κοινωνική προέλευση

Για να προσδιορίσουμε το κοινωνικό και μορφωτικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούμε ως βασικούς δείκτες το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας τους. Οι δείκτες αυτοί δεν είναι βέβαια επαρκείς και ικανοί να καθορίσουν με ακρίβεια την κοινωνική θέση της οικογένειας των εκπαιδευτικών μέσα στην κοινωνική δομή, αλλά ενδεικτικοί του κοινωνικού και πολιτιστισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγάλωσαν και διαμόρφωσαν την ταξική τους συνείδηση².

Ως βασική μεταβλητή για τον προσδιορισμό της κοινωνικής προέλευσης χρησιμοποιούμε το επάγγελμα του πατέρα, αφού η εργασία της μητέρας μέσα στα πλαίσια της ελληνικής κοινω-

-
1. Βλ. σχετικά A.Léger, Enseignants du secondaire, ο.π., σ. 28-30.
 2. Για το πρόβλημα αυτό βλ. I.Λαμπίρη-Δημάκη, Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνείδηση, Οδυσσέας, Αθήνα 1983, σ. 71-84 και Κ.Τσουκαλά, "Εργασία και εργαζόμενοι στην πρωτεύουσα: αδιαφάνειες, ερωτήματα, υποθέσεις", στο Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τευχ.60,1986, σ.3-71.



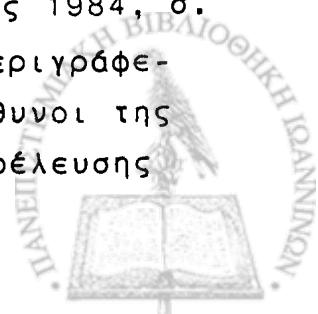
νίας σπάνια καθορίζει την κοινωνική θέση της οικογένειας. Είναι γνωστό, ότι η εργαζόμενη ελληνίδα μητέρα με την εργασία της αποβλέπει στην ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος, ότι δεν έχει περιθώρια να κάνει επαγγελματική καριέρα, ώστε ν'αποκτήσει απ'αυτή κοινωνικό κύρος τέτοιο που θα έχει επίπτωση στην κοινωνική θέση της οικογένειάς της.

Η τυπολογία στην οποία βασιστήκαμε για την κατηγοροποίηση των επαγγελμάτων του πατέρα και της μητέρας έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες που αφορούν την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα¹. Βασικά κριτήρια για την κατάταξη των επαγγελμάτων είναι οι αποδοχές, το κοινωνικό γόητρο και το μορφωτικό επίπεδο του κάθε επαγγελματία στην περίπτωση που τα δύο προηγούμενα στοιχεία είναι ανεπαρκή. Ο συνδυασμός των τριών αυτών κριτηρίων θεωρήθηκε ότι προσδιορίζει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια τη θέση του κάθε επαγγελματία στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων που ισχύει στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

Οι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικογράφηση των απαντήσεων είναι οι ακόλουθες:

1. Επιχειρηματίες, μεγαλέμποροι, βιομήχανοι.
2. Ελεύθεροι επαγγελματίες, ανώτερα στελέχη του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα.
3. Μεσαίοι έμποροι και επαγγελματίες.
4. Εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).
5. Μεσαία στελέχη του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα.
6. Μικροϋπάλληλοι, μικροεπαγγελματίες κτλ.
7. Τεχνίτες, βιοτέχνες κτλ.
8. Εργάτες
9. Αγρότες, κτηνοτρόφοι, ψαράδες.
10. Συνταξιούχοι, ανεπάγγελτοι

1. Βλ. Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας, Οι αναστολές στην εφαρμογή και τη γενίκευση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (υπεύθυνη έρευνας Α.Φραγκουδάκη), Ιούλιος 1984, σ. 13-15 (δακτυλογραφημένη φωτοανατύπωση), όπου περιγράφεται η συλλογιστική στην οποία στηρίχτηκαν οι υπεύθυνοι της έρευνας για τον προσδιορισμό της κοινωνικής προέλευσης του δείγματος.



Στις κατηγορίες αυτές κατατάχτηκαν οι γονείς των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τις απαντήσεις τους σε δύο σχετικές ανοικτές ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις αυτές υπογραμμίζαμε την ανάγκη να είναι σαφείς, να περιγράψουν δηλαδή με ακρίβεια το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας τους, με στόχο να αποφευχθούν ενδεχόμενα λάθη στην κατηγοροποίηση και κατά συνέπεια στην κωδικογράφηση των απαντήσεων.

Στους συνοπτικούς πίνακες και τις διασταυρώσεις οι παραπάνω επαγγελματικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται ομαδοποιημένες στις εξής κοινωνικές κατηγορίες¹:

1. Ανώτερα στελέχη, βιομήχανοι: κατηγορίες 1 και 2 (αστική τάξη).
2. Μεσαία στελέχη, μεσαίοι έμποροι: κατηγορίες 3, 4 και 5 (άνωτερη μερίδα της μικροαστικής τάξης).
3. Τεχνίτες, μικροϋπάλληλοι: κατηγορίες 6 και 7 (κατώτερη μερίδα της μικροαστικής τάξης).
4. Αγρότες εργάτες - άνεργοι: κατηγορίες 8 και 9 (λαϊκές τάξεις).

α) Επάγγελμα πατέρα και φύλο.

Στον πίνακα 2.2, που ακολουθεί, περιγράφονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων για το επάγγελμα του πατέρα και τη διασταύρωσή τους με το φύλο. Εξετάζοντάς τα οδηγούμαστε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1. Βλ. σχετικά στο ίδιο, σ.16, όπου γίνεται παραπομπή στο έργο του Ν.Πουλιαντζά, Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις, Θεμέλιο, (γ' έκδοση), Αθήνα, 1982.



Πίνακας 2.2

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα και το φύλο.

| α/α | Επάγγελμα Πατέρα | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-------------|------------------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| 1 | Επιχειρηματίες Βιομήχανοι | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | Ανώτερα στελέχη Ελεύθ.Επαγ/τίες | 8 | 03 | 17 | 08 | 25 | 05 |
| 3 | Μεσαίοι έμποροι Επαγγελματίες | 27 | 09 | 27 | 13 | 54 | 11 |
| 4 | Εκπαιδευτικοί | 17 | 06 | 14 | 07 | 31 | 06 |
| 5 | Μεσαία στελέχη | 19 | 06 | 28 | 13 | 47 | 09 |
| 6 | Μικροϋπάλληλοι Μικροεπαγ/τίες | 95 | 32 | 59 | 28 | 154 | 31 |
| 7 | Τεχνίτες | 15 | 05 | 13 | 06 | 28 | 06 |
| 8 | Εργάτες | 24 | 08 | 19 | 09 | 43 | 09 |
| 9 | Αγρότες | 88 | 30 | 32 | 15 | 120 | 24 |
| 10 | Ανεπάγγελτοι Συνταξιούχοι | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σ ύ ν ο λ ο | | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$$\chi^2 = 27.23.$$



1. Στο δείγμα μας δε βρέθηκε ούτε ένας εκπαιδευτικός, που ο πατέρας του να είναι βιομήχανος ή μεγαλοεπιχειρηματίας, να κατέχει δηλαδή ένα από τα επαγγέλματα του "μεγάλου κεφαλαίου". Ένα πολύ μικρό ποσοστό, 5%, δήλωσε ότι έχει επιστήμονα ελεύθερο επαγγελματία ή ανώτερο στέλεχος και είναι οι περισσότερες γυναίκες.

Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί αποτελούν ισχυρές ενδείξεις ότι τα ανώτερα κοινωνικοεπαγγελματικά στρώματα δεν έλκονται από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Και ακόμη, ότι τα λίγα άτομα που προέρχονται απ'αυτά και οδηγούνται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες.

2. Το 26% των εκπαιδευτικών του δείγματος προέρχονται από την ανώτερη μερίδα της μικροαστικής τάξης. Οι διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό αυτής της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, 11%, είναι παιδιά μεσαίων εμπόρων, το 9% μεσαίων στελεχών, και μόνο το 6% παιδιά εκπαιδευτικών και μάλιστα δασκάλων. Το τελευταίο αυτό ποσοστό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, γιατί αποτελεί ένδειξη ότι οι γονείς εκπαιδευτικοί δεν επιδρούν θετικά στα παιδιά τους για την κληρονομιά του επαγγέλματός τους. Μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι τα παιδιά των εκπαιδευτικών επιλέγουν συνήθως επαγγέλματα που τα ανεβάζουν σε υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες, μ'άλλα λόγια ότι οι γονείς εκπαιδευτικοί κατορθώνουν να κληροδοτήσουν στα παιδιά τους ανώτερο κοινωνικό status από το δικό τους¹.

1. Σχετικά με την επίδοση και την ιδιαίτερη σχολική συμπεριφορά των παιδιών των εκπαιδευτικών βλ. στο ίδιο, σ.15 και 178-180 και A.Léger, Enseignants du secondaire, ο.π. σ.66-67 και D.Bertaux, Destins personnels et structure de classe, PUF, Paris, 1977, σ.256.



Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στο εσωτερικό αυτών των κατηγοριών ως προς το φύλο είναι αξιοσημείωτες, αφού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύονται σ'αυτές με το 33% του συνόλου τους, ενώ οι άντρες με το 21%. Πιο αναλυτικό, παιδιά μεσαίων εμπόρων είναι το 9% των αντρών και το 13% των γυναικών και παιδιά μεσαίων στελεχών του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα το 6% των αντρών και το 13% των γυναικών.

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι στις παραπάνω κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται πιο κατάλληλο για τις γυναίκες. Μας παρέχουν δηλαδή ενδείξεις ότι στα ανώτερα μικροαστικά στρώματα συντηρούνται και επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων.

3. Σχεδόν οι τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος, ποσοστό 37%, έχουν πατέρα που τοποθετείται με βάση το επάγγελμά του στα κατώτερα μικροαστικά στρώματα: το 31% είναι παιδιά μικροεμπόρων και κυρίως μικροϋπαλλήλων ενώ 6% παιδιά τεχνιτών και επαγγελματιών. Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις δύο κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με την επίδραση του μορφωτικού παράγοντα, δηλαδή τη μορφωτική υπεροχή των μικροϋπαλλήλων που είναι απόφοιτοι εξαταξίου Γυμνασίου, σε σχέση με τους τεχνίτες, τους μικροεμπόρους που είναι συνήθως απόφοιτοι Δημοτικού.

Η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μικρή, περιορίζεται στις 3 εκατοστιαίες μονάδες, αλλά είναι ενδιαφέρον ότι τα ποσοστά αντιστρέφονται υπέρ των αντρών: 37% για τους άντρες και 34% για τις γυναίκες.

Τα αναλυτικά αυτά στοιχεία δείχνουν ότι τα κατώτερα μικροαστικά στρώματα έλκονται από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και σε υψηλά ποσοστά στρέφουν τα παιδιά τους προς αυτό, και μάλιστα χωρίς αξιοσημείωτες διακρί-



σεις ανάμεσα στα δύο φύλα¹.

4. Το 1/3 του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, ποσοστό 33%, προέρχεται από τα λαϊκά στρώματα, έχει πατέρα εργάτη ή αγρότη. Στο εσωτερικό όμως των δύο αυτών κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών παρατηρείται μεγάλη διαφορά στα ποσοστά εκπροσωπήσεων, αφού οι εκπαιδευτικοί με πατέρα εργάτη καλύπτουν μόνο το 9% και οι εκπαιδευτικοί με πατέρα αγρότη το 24%.

Στην τελευταία αυτή κατηγορία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με πατέρα αγρότη καλύπτουν το 15% του συνόλου τους, ενώ οι άντρες εκπροσωπούνται με διπλάσιο ακριβώς ποσοστό, 30%.

Τα στατιστικά αυτά δεδομένα μας δίνουν ισχυρές ενδείξεις ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έλκει σε μεγάλο ποσοστό τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα και ιδιαίτερα όσα έχουν αγροτική καταγωγή, η διάκριση όμως των δύο φύλων είναι μεγάλη. Αυτή μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι απορρέει από τον παραδοσιακό καταμερισμό εργασίας, ανάμεσα στα δύο φύλα, ο οποίος εξακολουθεί να συντηρείται σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική ύπαιθρο.

Γενικότερα, απ'όλα τα στοιχεία που αναφέραμε για το επάγγελμα του πατέρα μπορούμε να συναγάγουμε δύο συμπεράσματα:

1. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις και συγκεκριμένα από την κατώτερη μερίδα της μικροαστικής τάξης και τα λαϊκά στρώματα. Οι δύο κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες που καλύπτουν τη μεγάλη πλειοψηφία του πληθυσμού είναι οι μικροϋπάλληλοι και οι αγρότες, αφού οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς έχουν πατέρα που ανήκει σε μια απ'αυτές. Αντίθετα κανένας εκπαιδευτικός δεν προέρ-

-
1. Για τη στάση των μικροαστικών στρωμάτων απέναντι στην εκπαίδευση γενικότερα βλ. Κ.Τσουκαλά, Κράτος, κοινωνία, εργασία, ο.π., σ.269-275.



χεται από την άρχουσα κοινωνικοοικονομική τάξη και μόνο το 1/4 από τα ανώτερα μικροαστικά στρώματα.

2. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συχνότερα από τους άντρες συναδέλφους τους πατέρα που ανήκει στις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, γεγονός που σημαίνει ότι έχουν ανώτερη κοινωνική προέλευση.¹

β) Επάγγελμα πατέρα και επίπεδο εκπαίδευσης

Έχοντας υπόψη τα διεθνή συμπεράσματα για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη μόρφωση, θελήσαμε να ελέγξουμε, αν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος και στο επίπεδο σπουδών τους.²

πίνακας 2.3

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και την κοινωνική τους προέλευση.

| Επάγγελμα του πατέρα | πτυχιούχοι ΑΕΙ | | πτυχιούχοι ΤΕΙ | | πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|--------------------------------------|----------------|----|----------------|----|-----------------|----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ανώτερα στελέχη, Ελεύθεροι επαγ/τίες | 21 | 84 | 4 | 16 | 0 | 0 |
| Γέσοβα στελέχη, έμποροι | 103 | 78 | 22 | 17 | 7 | 6 |
| Μικροϋπάλληλοι, Μικρέμποροι | 106 | 58 | 48 | 26 | 28 | 16 |
| Εργάτες, Αγρότες | 86 | 51 | 50 | 32 | 27 | 17 |
| Σύνολο | 316 | 63 | 124 | 25 | 62 | 12 |

$$\chi^2 = 30.64.$$

1. Βλ. σχετικά Ch.Baudelot, R.Establlet, L'école capitaliste en France, ό.π., σ.245 και R.Benjamin, I.Berger, L'univers des instituteurs, ό.π., σ.126.
2. Η αναλυτική περιγραφή των δεδομένων για το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις σ.



Από τα δεδομένα του πίνακα 2.3 διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στενή συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα ανώτερα στρώματα, έχουν δηλαδή πατέρα ανώτερο στέλεχος ή ελεύθερο επαγγελματία είναι κατά 84% διπλωματούχοι ΑΕΙ και κατά 16% πτυχιούχοι ΤΕΙ. Κανένας εκπαιδευτικός, που ο πατέρας ν' ανήκει σ' αυτή την κοινωνική κατηγορία, δεν είναι πτυχιούχος Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Μια μικρή διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα ποσοστά στην επόμενη κοινωνική κατηγορία, αλλά εξακολουθούν να παραμένουν πλειοψηφία οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ με ποσοστό 78%. Οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ καλύπτουν το 17% και μένει ένα μικρό ποσοστό 6% που είναι πτυχιούχοι της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης και έχουν πατέρα μεσαίο στέλεχος, μεσαίο έμπορο ή εκπαιδευτικό.

Στις δύο επόμενες κοινωνικές κατηγορίες τα ποσοστά διαφοροποιούνται υπέρ των εκπαιδευτικών που έχουν τα κατώτερα διπλώματα. Πιο αναλυτικά παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πατέρα μικροϋπάλληλο, μικρέμπορο ή τεχνίτη είναι κατά 58% πτυχιούχοι ΑΕΙ, κατά 26% πτυχιούχοι ΤΕΙ και κατά 16% πτυχιούχοι ΜΤΕΕ. Τέλος οι εκπαιδευτικοί που έχουν πατέρα εργάτη ή αγρότη είναι οι μισοί, 51%, πτυχιούχοι ΑΕΙ, κατά 32% πτυχιούχοι ΤΕΙ και κατά 17% πτυχιούχοι ΜΤΕΕ.

Τα δεδομένα του πίνακα 2.3 αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν συσχετισθούν με τα δεδομένα του πίνακα 2.2. Για παράδειγμα στον πρώτο πίνακα διαπιστώσαμε ότι πατέρα εργάτη ή αγρότη έχει το 33% του δείγματος και με το δεύτερο πίνακα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι απ' αυτούς μόνο οι μισοί είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ. Επίσης στον πρώτο πίνακα διαπιστώσαμε ότι μόνο το 5% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει πατέρα που ανήκει στην ανώτερη κοινωνική κατηγορία και στο δεύτερο βλέπουμε ότι το 84% απ' αυτούς είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, ενώ από τους εκπαιδευτικούς που ήταν παιδιά μικροϋπαλ-



λήλων και κάλυπταν το 37% του συνόλου μόνο το 58% είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ.

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών και το επίπεδο των σπουδών τους: όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική τους προέλευση, τόσο υψηλότερο το επίπεδο σπουδών τους και κατά συνέπεια η θέση τους στην σχολική ιεραρχία. Το συμπέρασμα αυτό είναι σημαντικό, γιατί όπως διαπιστώνουμε στη συνέχεια από τις διασταυρώσεις, το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι μια από τις βασικές μεταβλητές που επιδρά στις στάσεις και στις αντιλήψεις του.

Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με τα σχετικά συμπεράσματα ερευνών και μελετών, σύμφωνα με τα οποία η κοινωνική προέλευση και το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων είναι δύο βασικές μεταβλητές που βρίσκονται σε στενή συσχέτιση μεταξύ τους και η πρώτη καθορίζει τη δεύτερη¹.

γ) Επάγγελμα της μητέρας και το φύλο

Το επάγγελμα της μητέρας χρησιμεύει ως βοηθητικό στοιχείο, προκειμένου να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια την κοινωνική προέλευση του δείγματος. Τονίσαμε ήδη ότι σπάνια καθορίζει την κοινωνική θέση της οικογένειας στη χώρα μας, όπου εξακολουθούν να ισχύουν οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων.

1. Βλ. σχετικά P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, Les héritiers, Les étudiants et la culture, Ed. de Minuit, Paris, 1964, σ. 189.



Πίνακας 2.4

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επάγγελμα της μητέρας και το φύλο (συνοπτικός πίνακας).

| Επάγγελμα της μητέρας | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|--|--------|----|----------|-----|--------|----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Βιομήχανοι, επιχ/τίες ελεύθεροι επαγ/τίες | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 |
| Μεσαία στελέχη Εκπαιδευτικοί κτλ. | 16 | 5 | 13 | 6 | 29 | 6 |
| Μικροϋπάλληλοι Τεχνίτες | 8 | 3 | 18 | 9 | 26 | 5 |
| Εργάτες Αγρότες | 48 | 16 | 18 | 9 | 66 | 13 |
| ανεπάγγελτες νοικοκυρές | 221 | 75 | 158 | 76 | 379 | 75 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 99 | 209 | 101 | 502 | 99 |

$$\chi^2 = 16.68.$$

Χρησιμοποιήσαμε το συνοπτικό πίνακα, επειδή τα 3/4 του συνόλου των εκπαιδευτικών έχουν μη εργαζόμενες μητέρες και η κατανομή στις άλλες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες παρουσίαζαν μεγάλη διασπορά.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι: Στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος μόνο το 25% έχει μητέρα εργαζόμενη. Το ποσοστό αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί μικρό, όταν λάβουμε υπόψη μας τα επίσημα στοιχεία της απογραφής του 1981, σύμφωνα με τα οποία οι εργαζόμενες έγγαμες γυναίκες καλύπτουν μόνο το 22% του συνόλου τους¹. Από

1. Βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Αθήνα, 1985, σ.15.



τους εκπαιδευτικούς αυτούς: το 6% δήλωσε ότι έχει μητέρα υπάλληλο με πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης σχολής που είναι στην πλειοψηφία τους δασκάλες, το 5% μικροϋπάλληλο, το 2% εργάτρια και το 11% αγρότισσα.

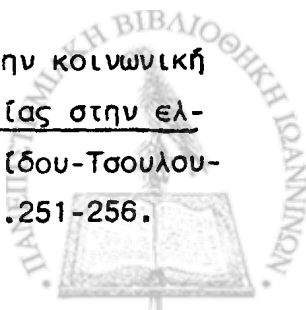
Ανάμεσα στα δύο φύλα δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, παρά μόνο στις κατώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Αναλυτικά: το ποσοστό των αντρών που δήλωσαν ότι έχουν μητέρα μικροϋπάλληλο είναι 3%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών φτάνει το 9%. Αντίθετα, το ποσοστό των αντρών που δήλωσαν ότι έχουν μητέρα εργάτρια ή αγρότισσα είναι 16% και των γυναικών μόνο 9% και ειδικά αγρότισσα το 14% και 7% αντίστοιχα.

Τα δεδομένα του πίνακα που περιγράψαμε δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας έχουν μητέρα μη εργαζόμενη ή εργαζόμενη σε κατώτερες από άποψη κοινωνικού γοήτρου εργασίες. Μας δίνουν ενδείξεις ότι οι μητέρες που τοποθετούνται από το επάγγελμά τους στις ανώτερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας δεν έλκονται από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και δε σιτρεύουν τα παιδιά τους προς αυτό. Σε ανάλογη άλλωστε διαπίστωση οδηγηθήκαμε και από την ανάλυση των δεδομένων για το επάγγελμα του πατέρα.

δ) Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και φύλο

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις σχετικά με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών θα συνδυαστούν στη συνέχεια με τα δεδομένα για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Θεωρήσαμε το συνδυασμό αυτό απαραίτητο για δύο λόγους: α) για να σκιαγραφήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευτικοί, β) γιατί, όπως δείχνει η βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι μια ενδιαφέρουσα μεταβλητή που σκιαγραφεί το μορφωσιογενές κλίμα και συνακλόουθα της πολιτικής αξίες μέσα στις οποίες μεγάλωσαν οι εκπαιδευτικοί.¹

1. Για τη σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνική τάξη του ατόμου βλ. Κ.Κασιμάτη, Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1980, σ.81-89 και Μ.Πετμετζίδου-Τσουλουβή, Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί αναπαραγωγής, ό.π., σ.251-256.



Οι κατηγορίες στις οποίες καλούνται να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας τους είναι οι ακόλουθες:

1. Αναλφάβητος
2. Λίγες τάξεις Δημοτικού
3. Τελείωσε το Δημοτικό
4. Λίγες τάξεις του Γυμνασίου
5. Τελείωσε το Γυμνάσιο
6. Πτυχιούχος Κατώτερης ή Μέσης Τεχνικής Σχολής
7. Πτυχιούχος Ανώτερης Εκπαίδευσης
8. Πτυχιούχος πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Στον πίνακα 2.5 όπου παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα τους και το φύλο παρατηρούμε ότι:

1. Οι μισοί εκπαιδευτικοί, ποσοστό 51%, έχουν πατέρα που φοίτησε το πολύ μέχρι την έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Απ' αυτούς το 2% έχουν πατέρα αναλφάβητο, το 16% πατέρα που φοίτησε λίγες τάξεις στο Δημοτικό σχολείο και το 33% απόφοιτο Δημοτικού. Ποσοστό 33% έχουν πατέρα που φοίτησε στο εξατάξιο Γυμνάσιο ή κάποια Μέση Τεχνική Σχολή και απ' αυτούς το 14% δεν ολοκλήρωσε τις σπουδές του στο Γυμνάσιο και το 19% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου.

Πατέρα με πτυχίο πανεπιστημιακής Σχολής δήλωσε ότι έχει το 10% και με πτυχίο Ανώτερης Σχολής το 6%.

2. Πιο ευνοημένες ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος, γιατί από τις διαφοροποιήσεις των ποσοστών ανάμεσα στα δύο φύλα προκύπτει ότι έχουν συχνότερα πατέρα με ανώτερη εκπαίδευση σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Πιο αναλυτικά το ποσοστό των αντρών που ο πατέρας τους έχει φοιτήσει μέχρι το Δημοτικό είναι 55%, ενώ των γυναικών 42%. Πατέρα αναλφάβητο έχει το 3% των αντρών και μία μόνο γυναίκα, ποσοστό 0%. Επίσης πατέρα που έχει φοιτήσει λί-



Πίνακας 2.5

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και το φύλο.

| Εκπαίδευση του πατέρα | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|----------------------------|--------|----|----------|----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αναλφάβητος | 41 | 03 | 1 | 0 | 10 | 02 |
| Λίγες τάξεις του Δημοτικού | 60 | 20 | 19 | 9 | 79 | 16 |
| Απόφοιτος του Δημοτικού | 95 | 32 | 70 | 33 | 165 | 33 |
| Λίγες τάξεις του Γυμνασίου | 44 | 15 | 28 | 13 | 72 | 14 |
| Απόφοιτος του Γυμνασίου | 43 | 15 | 43 | 21 | 86 | 17 |
| Πτυχιούχος Τεχνικής Σχολής | 4 | 01 | 4 | 02 | 8 | 02 |
| Απόφοιτος Ανώτερης Σχολής | 14 | 05 | 16 | 08 | 30 | 06 |
| Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. | 24 | 08 | 28 | 13 | 52 | 10 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 99 | 209 | 99 | 502 | 100 |

$\chi^2 = 22.02$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.



γες τάξεις στο Γυμνάσιο έχει το 15% των αντρών και το 13% των γυναικών. Στις επόμενες όμως κατηγορίες τα ποσοστά είναι επίσης υπέρ των γυναικών. Έτσι πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου έχει το 21% των γυναικών και μόνο το 15% των αντρών, πτυχιούχο Ανώτερης Σχολής το 8% των γυναικών και το 5% των αντρών και Ανώτατης Σχολής το 13% και 8% αντίστοιχα.

Από τα στατιστικά δεδομένα που περιγράψαμε για το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών προκύπτουν δύο συμπεράσματα: α) το επίπεδο εκπαίδευσης είναι γενικά χαμηλό και β) από τα δύο φύλα πιο ευνοημένες ως προς αυτό είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

ε)Μορφωτικό επίπεδο μητέρας και φύλο

Στον τον πίνακα 2.6, όπου παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και το φύλο, βλέπουμε ότι:

1. Οι μητέρες των εκπαιδευτικών έχουν γενικά χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα το 11% του συνόλου έχει μητέρα αναλφάβητη και το 62% μητέρα που φοίτησε ή τελείωσε το Δημοτικό. Το 7,3% μητέρα που φοίτησε λίγες τάξεις στο Γυμνάσιο και το 14% απόφοιτη Γυμνασίου, ενώ κανένας δεν έχει μητέρα πτυχιούχο Μέσης Τεχνικής Σχολής. Μητέρα πτυχιούχο Ανώτερης Σχολής (δασκάλα) έχει το 4% και πτυχιούχο πανεπιστημιακής Σχολής μόνο το 2%.

Τα στοιχεία αυτά, αν συγκριθούν με τα προηγούμενα του πίνακα 2.5, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το μορφωτικό επίπεδο που έχουν οι μητέρες ακολουθεί τις ίδιες τάξεις με αυτό που έχουν οι πατέρες, αλλά γενικά είναι χαμηλότερο.

2. Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος υπερέχουν των αντρών συναδέλφων τους ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας τους. Συγκεκριμένα το ποσοστό των αντρών με μητέρα αναλφάβητη φτάνει το 15%, ενώ των γυναικών μειώνεται στο 6%. Επίσης το ποσοστό των αντρών με μητέρα που φοίτησε λίγες τάξεις στο Δημοτικό φτάνει το 24%, ενώ το ποσοστό των γυναικών μειώνεται στο 17%.



Πίνακας 2.6

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και το φύλο.

| Εκπαίδευση της μητέρας | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|----------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αναλφάβητη | 44 | 15 | 12 | 06 | 56 | 11 |
| Λίγες τάξεις του Δημοτικού | 71 | 24 | 36 | 17 | 107 | 21 |
| Απόφοιτη του Δημοτικού | 115 | 39 | 91 | 44 | 206 | 41 |
| Λίγες τάξεις του Γυμνασίου | 16 | 05 | 21 | 10 | 37 | 07 |
| Απόφοιτη του Γυμνασίου | 31 | 11 | 37 | 18 | 68 | 14 |
| Πτυχιούχος Τεχνικής Σχολής | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Πτυχιούχος Ανωτέρας Σχολής | 11 | 04 | 9 | 04 | 20 | 04 |
| Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. | 5 | 02 | 3 | 02 | 8 | 02 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$\chi^2 = 20.97.$



Στις επόμενες κατηγορίες τα ποσοστά αυξάνονται επίσης υπέρ των γυναικών. Ενώ το ποσοστό των αντρών με μητέρα απόφοιτη Δημοτικού είναι 39%, των γυναικών φτάνει το 44%. Επίσης το ποσοστό των γυναικών με μητέρα που έχει φοιτήσει λίγες τάξεις στο Γυμνάσιο είναι διπλάσιο από των αντρών, 5% και 10% αντίστοιχα. Μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου έχει το 11% των αντρών και το 18% των γυναικών, ενώ δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα για τις μητέρες πτυχιούχους Ανωτέρων και Ανωτάτων Σχολών.

Τα δεδομένα του πίνακα 2.6 ενισχύουν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τον πίνακα 2.5 και δείχνουν ότι το μορφωτικό περιβάλλον από όπου προέρχονται οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά χαμηλό και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους των αντρών συναδέλφων τους.

Η υπεροχή αυτή των γυναικών μας δίνει ενδείξεις ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά στη σχολική και επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Όσο υψηλότερο είναι, τόσο περισσότερο ευνοεί τη μόρφωσή τους και ενισχύει τις σχολικές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και αντίθετα όσο χαμηλότερο είναι, τόσο περισσότερο περιορίζει τις δυνατότητές τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Το φαινόμενο αυτό σε συνδυασμό με τα σχετικά δεδομένα που προέκυψαν από τη διερεύνηση της κοινωνικής προέλευσης των γυναικών μας δείχνει επίσης ότι οι κοινωνικές ανισότητες έχουν μεγαλύτερη επίδραση στο γυναικείο φύλο.

3. Γεωγραφική προέλευση και φύλο

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τα στοιχεία του πίνακα 2.7, από τα οποία προκύπτει ότι οι γεωγραφικές ανισότητες έχουν μεγαλύτερη επίδραση στο γυναικείο φύλο¹.

1. Βλ. σχετικά Μ.Ηλιού, Εκπαίδευση και κοινωνική δυναμική, ο.π., σ.100 και Ι.Λαμπίρη-Δημάκη, Πρός μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας, ο.π., τομ.Β' σ.83 και P.Bourdieu, J.-Cl.Passeron, Les héritiers, ο.π., σ.42-46.



Πίνακας 2.7

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τη γεωγραφική προέλευση και το φύλο.

| Τόπος γέννησης | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|----------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Χωριό | 131 | 45 | 56 | 27 | 187 | 37 |
| Κωμόπολη | 36 | 12 | 18 | 09 | 54 | 11 |
| Πόλη | 126 | 43 | 135 | 65 | 261 | 52 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 101 | 502 | 100 |

$\chi^2=22.98$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από την επισκόπηση του πίνακα 2.7 διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 52%, έχουν γεννηθεί σε πόλεις, το 11% σε κωμοπόλεις και το 37% σε χωριά. Η ανίση εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών που γεννήθηκαν σε αστικές ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι είναι απόρροια των γεωγραφικών ανισοτήτων, οι οποίες έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης¹.

1. Βλ. σχετικά τη μελέτη του Θ.Μυλωνά. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1982 και του ίδιου "Μερικοί παράγοντες που καθορίζουν την πορεία των μαθητών στο σχολείο", Νέα Παιδεία, τευχ.26, 1983, σ.71-85.



Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται όμως ότι αυτές οι γεωγραφικές ανισότητες έχουν πολύ μεγαλύτερη επίδραση στις γυναίκες, γιατί τα ποσοστά εκπροσωπήσεων των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος στις τρεις κατηγορίες των απαντήσεων, παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές. Αναλυτικά, το ποσοστό των αντρών που γεννήθηκε σε χωριό καλύπτει το 45% του συνόλου τους έναντι του 27% των γυναικών και αντίθετα το ποσοστό των αντρών που γεννήθηκε στην πόλη μειώνεται στο 43%, ενώ των γυναικών αυξάνεται στο 65% του συνόλου τους. Οι διαφορές αυτές μας δείχνουν ότι στις μη ευνοημένες γεωγραφικά περιοχές, δηλαδή τις αγροτικές, οι αρνητικές για τη συνέχιση των σπουδών συνθήκες δρουν ανασταλτικά σε μεγαλύτερο βαθμό στα κορίτσια, και ότι δίνεται από τους γονείς προτεραιότητα στην εκπαίδευση των αγοριών¹.

Τα γενικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την αναλυτική προσέγγιση των δεδομένων για την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορεί να συνοψισθούν στα ακόλουθα:

1. Το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ήταν γενικά χαμηλό. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δεν διέθεταν ούτε τα κοινωνικά, ούτε τα μορφωτικά προνόμια για σχολική άνοδο. Το γεγονός ότι κατόρθωσαν να σπουδάσουν, δείχνει ότι έκαναν ένα μακρύ αγώνα για να ξεπεράσουν τα εμπόδια, που αντιμετώπισαν στη σχολική τους πορεία.
2. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν των αντρών συνεδέλφων τους ως προς την κοινωνικομορφωτική τους προέλευση. Προέρχονται συχνότερα από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, στα οποία ισχύει ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών σχετικά με το ρόλο του σχολείου, πού, όπως θα δια-

1. Για την τάση αυτή στον προηγούμενο αιώνα βλ. Σ. Ζιώγου-Χρονάκη, Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893), Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1986, (διδακτορική διατριβή).



πιστώσουμε στη συνέχεια, επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους στην παιδαγωγική πρακτική¹.

Β. Τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης

1. Η ηλικία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης είναι νέοι ως προς την ηλικία γιατί διορίστηκαν μετά τη μεταρρύθμιση του 1976-77. Πριν απ' αυτή οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Κατώτερης και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης ήταν περίπου 2.500 και αποτελούσαν μια μικρή ομάδα περιθωριοποιημένη και αγνοημένη από το υπόλοιπο σώμα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε αναλυτικά στοιχεία από το έτος 1979, που είχε ήδη αρχίσει η εφαρμογή της μεταρρύθμισης του 1976-77, ως το 1985 που δείχνουν: α) το σύνολο των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν και αποδέχτηκαν ή όχι το διορισμό τους, β) το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετούσε κατά το χρονικό διάστημα αυτό στους διάφορους τύπους σχολείων της Τεχνικής Εκπαίδευσης.

1. Για την αντίληψη που έχουν τα μετέατα στρώματα σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης βλ. Μ.Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, ό.π., σ.343-346.



Πίνακας 2.8

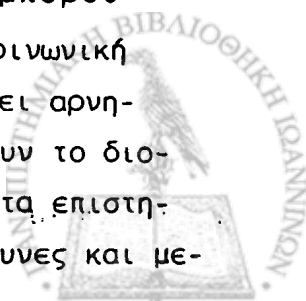
Μόνιμο και με σύμβαση εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετούσε στην Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (1979-1985).

| Ε Τ Η | Προσωπικό (προσλήψεις) | | | | Τελικές προσλήψεις | Υπηρετούντες |
|--------|------------------------|------------|-------------------|------------|--------------------|--------------|
| | Μόνιμο | Με σύμβαση | Σύνολο προσλήψεων | Ανακλήσεις | | |
| 1979 | | | | | | 3.220 |
| 1980 | 392 | 18 | 410 | 227 | 183 | 3.403 |
| 1981 | 109 | 90 | 199 | 73 | 126 | 3.529 |
| 1982 | 628 | - | 628 | 356 | 272 | 3.801 |
| 1983 | 1.858 | 19 | 1.877 | 114 | 1.763 | 5.564 |
| 1984 | 798 | 20 | 818 | 115 | 703 | 6.267 |
| 1985 | 396 | 7 | 403 | 93 | 310 | 6.577 |
| Σύνολο | 4.181 | 154 | 4.335 | 978 | 3.357 | 6.577 |

Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.

Από την επισκόπηση του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

1. Το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού υπερδιπλασιάστηκε στην οκταετία που μεσολάβησε από τη μεταρρύθμιση του 1976-77 έως το 1985. Κατά συνέπεια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Τεχνική Εκπαίδευση είναι νέοι στο επάγγελμα, με λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας.
2. Το 23% των διορισθέντων στο διάστημα αυτό δεν αποδέχτηκε το διορισμό τους. Το υψηλό αυτό ποσοστό ανακλήσεων αποτελεί ένδειξη της απροθυμίας των εκπαιδευτικών να εργαστούν στην Τεχνική Εκπαίδευση. Η απροθυμία αυτή μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με την κοινωνική υποτίμηση της Τεχνικής Εκπαίδευσης, που αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να βλέπουν το διορισμό τους σ' αυτή "εξορία". Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από τα επιστημονικά συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει σχετικές έρευνες και με-



λέτες σε άλλες χώρες¹ και επιβεβαιώνεται επίσης στη συνέχεια από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας.

Για να προσδιορίσουμε την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιήσαμε τέσσερις κατηγορίες ηλικιών, κατά δεκαετία: μέχρι 29, από 30 έως 39, από 40 έως 49, από 50 και πάνω.

Πίνακας 2.9

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την ηλικία και το φύλο.

| Ηλικία | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-------------|---------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ. αρ. | % | απ. αρ. | % | απ.αρ. | % |
| μέχρι 29 | 30 | 10 | 66 | 32 | 96 | 19 |
| 30 - 39 | 157 | 54 | 122 | 59 | 279 | 56 |
| 40 - 49 | 94 | 32 | 19 | 09 | 113 | 23 |
| 50 και πάνω | 12 | 04 | 2 | 1 | 14 | 03 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 101 | 502 | 100 |

$\chi^2=64.46$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

1. Βλ. για παράδειγμα τη μελέτη του A.Léger, Enseignants du secondaire, ο.π., σ.23-53 και Β.Ιζαμπέρ-Ζαματί, "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα", με-ταφρ. Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π. σ.506-507.



Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τα στοιχεία του πίνακα 2.9 συμφωνούν με όσα αναφέραμε παραπάνω γενικά για τους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής Εκπαίδευσης: τα 3/4 του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι κάτω των 40 χρόνων. Από αυτούς το 19% είναι λιγότερο από 30 χρόνων και το 56% από 30 έως 39 χρόνων. Από 40 μέχρι 50 χρόνων είναι το 23% και μόνο το 3% είναι από 50 χρόνων και πάνω.

Τα στοιχεία του πίνακα δείχνουν επίσης ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην ηλικία και το φύλο. Πιο αναλυτικά στις δύο πρώτες κατηγορίες που συγκεντρώνουν, όπως είδαμε τα υψηλότερα ποσοστά και για τα δύο φύλα, το ποσοστό των γυναικών καλύπτει το 91% του συνόλου τους, ενώ των αντρών μόνο στο 64%. Επίσης το ποσοστό των γυναικών που είναι μέχρι 29 χρόνων καλύπτει το 32% του συνόλου τους έναντι του 10% των αντρών, ενώ το ποσοστό των γυναικών από 30 έως 40 χρόνων είναι 54% και των αντρών μεγαλύτερο και φτάνει το 59%. Τα αναλυτικά αυτά ποσοστά μας δίνουν ενδείξεις ότι στους διορισμούς της τελευταίας πενταετίας η πλειοψηφία των νεοδιορισθέντων είναι γυναίκες, πράγμα που δεν ίσχυε παλιότερα για το προσωπικό της Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα δύο φύλα στις δύο τελευταίες κατηγορίες: οι άντρες εκπαιδευτικοί που είναι από 40 χρόνων και πάνω καλύπτουν το 32% του συνόλου τους, ενώ οι γυναίκες το 10%.

Γενικά από την κατανομή των ποσοστών στον πίνακα 2.3 μπορούμε να κάνουμε τις ακόλουθες γενικές παρατηρήσεις:

- α) οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι στην πλειοψηφία τους νέοι στην ηλικία,
- β) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι νεότερες στην ηλικία από τους άντρες συναδέλφους τους,
- γ) η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης ως προς το φύλο τα τελευταία χρόνια σταδιακά αλλάζει. Υπάρχει μια σταθερή τάση θηλυκοποίησης του εκπαιδευτικού



προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό μπορούμε να το συσχετίσουμε: α) με το γενικότερο φαινόμενο της σταδιακής θηλυκοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και β) με τις αλλαγές που έγιναν στα αναλυτικά προγράμματα των ΤΕΛ σε σύγκριση με αυτά που ίσχυαν για τις Μέσες Σχολές Εργοδηγών που καταργήθηκαν μετά την εφαρμογή του Ν.576/1977. Με τις αλλαγές αυτές ενισχύθηκαν οι ώρες των μαθημάτων γενικής παιδείας σε βάρος των μαθημάτων ειδικότητας και των πρακτικών ασκήσεων. Έτσι, προέκυψαν ανάγκες σε ορισμένους κλάδους εκπαιδευτικών, στους οποίους η εκπροσώπηση των γυναικών είναι υψηλή π.χ. φιλολόγων, ξένων γλωσσών, κτλ.

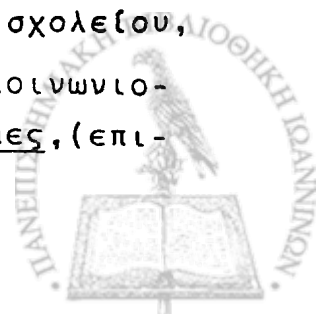
Το γεγονός αυτό αποκτάει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν συνδεθεί με τα σχετικά συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει επιστημονικές μελέτες και έρευνες σε άλλες χώρες. Σύμφωνα με αυτά η θηλυκοποίηση του σώματος των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την αποδεδειγμένη πλέον κοινωνική υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών συναδέλφων τους έχει καθοριστικές επιδράσεις τόσο στη φυσιογνωμία των σχολείων, όσο και στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.¹

2. Τα χρόνια υπηρεσίας

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί της Τεχνικής Εκπαίδευσης ως προς τα χρόνια υπηρεσίας δε διαφέρουν, όπως ήταν αναμενόμενο, από αυτά που εντοπίσαμε και τονίσαμε για την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ταξινομήσαμε τους εκπαιδευτικούς με βάση τις απαντήσεις τους στις ακόλουθες κατηγορίες, ανά πέντε χρόνια υπηρεσίας: α) 0-5, β) 6-10, γ) 11-15, δ) 16-20 και ε) 20 και πάνω. Πριν προχωρήσουμε στη λεπτομερή ανάλυση των δεδομένων αξίζει να σημειώσουμε ότι τα χρόνια υπηρεσίας είναι μια μεταβλητή που, όπως θα διαπιστώσουμε στο δεύτερο μέρος της έρευνας, επηρεάζει συχνά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

1. Για την επίδραση που ασκεί η σταδιακή αλλαγή του κοινωνικού status των εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σχολείου, βλ. τις παρατηρήσεις της Ι. Ι. Berger "Ψυχοκοινωνιολογία των εκπαιδευτικών", Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, (επιμέλεια Μ. Debesse, G. Mialaret), том. 6ος, σ. 148.



Πίνακας 2.10

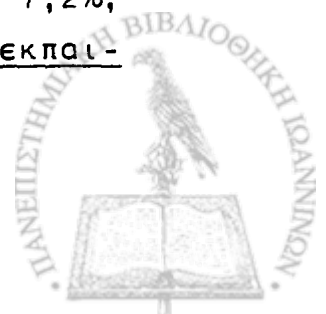
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο.

| Χρόνια Υπηρεσίας | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|---------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| 0 - 5 | 102 | 35 | 108 | 52 | 210 | 42 |
| 6 - 10 | 98 | 33 | 66 | 32 | 164 | 33 |
| 11 - 15 | 63 | 22 | 32 | 15 | 95 | 19 |
| 16 - 20 | 18 | 06 | 3 | 01 | 21 | 04 |
| 21 και πάνω | 12 | 04 | 0 | 0 | 12 | 02 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$$\chi^2 = 25.92.$$

Από τα στοιχεία του πίνακα 2.10 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας. Πιο αναλυτικά: Το 42% έχει από 0 έως 5 χρόνια υπηρεσίας και ένα επίσης υψηλό ποσοστό που φτάνει το 33% έχει 6-10. Απομένει έτσι το 1/4 των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας και απ'αυτούς το 19% έχουν 11-15 χρόνια, το 4% 16-20 και το 2% από 21 και πάνω¹.

1. Σε έρευνα που έγινε το 1981 στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης τα αντίστοιχα ποσοστά για τα χρόνια υπηρεσίας ήταν: 42,5%, 15%, 13,1%, 19,4% και 7,2%, βλ. Χ.Σ. Μουχάγιερ, Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1985.



Όπως ήταν αναμενόμενο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τα χρόνια υπηρεσίας από τους άντρες συναδέλφους τους. Έτσι ενώ το 84% των γυναικών έχουν λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας, το αντίστοιχο ποσοστό των αντρών κατεβαίνει στο 68%. Πιο αναλυτικά, λιγότερα από πέντε χρόνια υπηρεσίας έχει το 52% των γυναικών και μόνο το 35% των αντρών. Στη δεύτερη κατηγορία, όπου περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας, τα ποσοστά είναι και για τα δύο φύλα σχεδόν όμοια, 32% και 33%, αλλά στις επόμενες κατηγορίες διαφοροποιούνται υπέρ των αντρών. Έτσι 11 έως 15 χρόνια υπηρεσίας έχει το 22% των αντρών και το 15% των γυναικών, 16 έως 20 χρόνια υπηρεσίας το 6% των αντρών και το 1% των γυναικών, και από 21 και πάνω μόνο το 4% των αντρών.

Τα στοιχεία από τους πίνακες 2.9 και 2.10 μας οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΛ είναι στην πλειοψηφία τους νέοι στην ηλικία και έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας. Το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε παραπάνω, σχετίζεται με την απότομη αύξηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης, που προήλθε από τους αλληπάλληλους διορισμούς μετά τη μεταρρύθμιση του 1976-77, για την κάλυψη των αναγκών στα νεοϊδρυμένα ΤΕΛ.

Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλες χώρες, παρότι δεν συντρέχουν παρόμοιοι αντικειμενικοί λόγοι. Σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικών ερευνών η ιδιαιτερότητα αυτή της σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία και την αρχαιότητα σχετίζεται: α) με τον ιδιαίτερο κοινωνικό ρόλο της Τεχνικής Εκπαίδευσης, που έχει ως άμεση συνέπεια το μαθητικό κοινό της να προέρχεται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και να έχει χαμηλή σχολική επίδοση και, β) με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να διδάσκουν σε σχολεία με κοινωνικό κύρος, στα οποία φοιτούν μαθητές με υψηλή επίδοση, που προέρχονται από τα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα. Αναφέρουμε για



παράδειγμα την πρόσφατη μελέτη του A.Léger στη Γαλλία¹, η οποία αποδεικνύει με εμπειρικά δεδομένα ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με τεχνικοεπαγγελματικό προσανατολισμό, ή σε σχολεία που βρίσκονται στις λαϊκές συνοικίες των μεγαλουπόλεων είναι νεότεροι στην ηλικία και έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας από τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε συνοικίες με αστικό πληθυσμό. Δηλαδή, ότι υπάρχει στενή συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική αξία του σχολείου, την κοινωνική προέλευση των μαθητών του και στην αρχαιότητα των εκπαιδευτικών, γενικότερα στα προσόντα που διαθέτουν σύμφωνα με την ισχύουσα γραφειοκρατική λογική.

Αν θα συμβεί κάτι ανάλογο στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ΤΕΛ, μετά τη διοικητική ενοποίηση των δύο δικτύων της Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, δεν είμαστε σε θέση να το υποστηρίξουμε. Τα δεδομένα της έρευνας, που θα περιγράψουμε στη συνέχεια, μας δίνουν ωστόσο ισχυρές ενδείξεις ότι το φαινόμενο αυτό δε θα αργήσει να γίνεται εμφανές και στη χώρα μας.

1. Βλ. σχετικά A.Léger, Enseignants du secondaire, δ.π., σ. 28-30.



3. Το επίπεδο της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης έχει ορισμένες ιδιαιτερότητες, που όμοιές τους δεν συναντούμε στο διδακτικό προσωπικό ούτε της πρωτοβάθμιας, ούτε της δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης. Αυτές απορρέουν από τα ειδικά χαρακτηριστικά της δομής και της λειτουργίας των τεχνικοεπαγγελματικών σχολείων, και κατά κύριο λόγο από το διπλό χαρακτήρα - θεωρητικό και πρακτικό - των σχολικών γνώσεων που προσφέρουν στους μαθητές τους.

Αν εξετάσουμε τα τυπικά προσόντα διορισμού που απαιτούνται για τους διάφορους κλάδους των εκπαιδευτικών¹, που διδάσκουν στα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης, συμπεραίνουμε ότι: α) οι εκπαιδευτικοί της παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Μπορεί να είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ με τέσσερα ή πέντε έτη βασικών σπουδών, πτυχιούχοι ΤΕΙ ή ΣΕΛΕΤΕ (ΚΑΤΕΕ ή Σχολών Υπομηχανικών) με δύο, τρία ή τέσσερα έτη σπουδών και ακόμα πτυχιούχοι Μέσων ή Κατωτέρων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. β) Δεν προέρχονται όλοι από τις λεγόμενες καθηγητικές σχολές, που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς και ένα μεγάλο μέρος τους κατά τη διάρκεια της βασικής του κατάρτισης δεν σκόπευε ν' ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Εξαιρούνται μόνο όσοι διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί κτλ.) και οι πτυχιούχοι της ΑΣΕΤΕΜ - ΣΕΛΕΤΕ, της μόνης ειδικής σχολής που προετοιμάζει εκπαί-

1. Βλ. Ν.1566/1985, άρθρο 14 παράγραφος 8.



δευτικούς για τα τεχνολογικά μαθήματα¹, γ) Σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης έχουν τα λιγότερα χρόνια σπουδών και γενικότερα τα λιγότερα τυπικά προσόντα.

Στον πίνακα 2.11 που ακολουθεί παρουσιάζουμε το σύνολο των εκπαιδευτικών (μονίμων και συμβασιούχων), που ανήκαν το σχολικό έτος 1984-85 στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και το επίπεδο εκπαίδευσής τους:

Πίνακας 2.11

Κατανομή του συνόλου των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους (1985)².

| Επίπεδο Σπουδών | απ.αρ. | % |
|--|--------|-----|
| Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. | 3.665 | 58 |
| Πτυχιούχοι ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ, ΣΕΛΕΤΕ, κτλ. | 1.261 | 20 |
| Πτυχιούχοι Μέσων και Κατωτέρων Τεχνικών Σχολών | 1.332 | 22 |
| Σύνολο | 6.258 | 100 |

1. Η ΣΕΛΕΤΕ που λειτουργεί από το 1960 και σήμερα ανήκει στην τριτοβάθμια μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποτελείται από α) την ΑΣΕΤΕΜ, σχολή που καταρτίζει τεχνολόγους μηχανικούς για εκπαιδευτικούς, β) την ΠΑΤΕΣ, σχολή για την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης με τρία τμήματα για πτυχιούχους πανεπιστημιακών, μη πανεπιστημιακών σχολών τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πτυχιούχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γ) δύο πρότυπα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια, στα οποία κάνουν τις πρακτικές ασκήσεις τους οι σπουδαστές της ΑΣΕΤΕΜ και της ΠΑΤΕΣ.

2. Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.



Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι πανεπιστημιακό δίπλωμα έχει το 58% των εκπαιδευτικών. Αυτοί διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας και τα θεωρητικά μαθήματα ειδικότητας. Το 20% είναι πτυχιούχοι των ΤΕΙ, των ΚΑΤΕΕ ή των παλιότερων Σχολών Υπομηχανικών και της ΑΣΕΤΕΜ. Διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας θεωρητικά, αλλά συμμετέχουν και στις πρακτικές ασκήσεις των μαθητών, ως συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου.

Πτυχιούχοι Μέσων ή Κατωτέρων Τεχνικών Σχολών είναι το 22% και ασχολούνται αποκλειστικά με τις πρακτικές ασκήσεις των μαθητών. Από αυτούς οι πτυχιούχοι των Κατωτέρων Τεχνικών Σχολών έχουν επίπεδο σπουδών κατώτερο από τους μαθητές τους και οι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικών Σχολών ίδιο ή κατώτερο από τους μαθητές τους, που μπορεί να είναι ήδη απόφοιτοι Λυκείου.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους περιγράφεται στον πίνακα 2.12 που ακολουθεί.

Πίνακας 2.12

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους και το φύλο.

| Επίπεδο Εκπαίδευσης | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. | 158 | 54 | 158 | 75 | 316 | 63 |
| Πτυχιούχοι ΤΕΙ, ΣΕΛΕΤΕ κτλ. | 84 | 28 | 40 | 20 | 124 | 25 |
| Πτυχιούχοι Μέσων και Κατωτέρων Σχολών | 51 | 18 | 11 | 05 | 62 | 12 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$\chi^2=27.73$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.



Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι:

1. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος το 63% είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών σχολών, το 25% πτυχιούχοι ΤΕΙ, ΣΕΛΕΤΕ και άλλων σχολών της ανώτερης Εκπαίδευσης και το 12% πτυχιούχοι Μέσων ή Κατωτέρων Τεχνικών Σχολών.

Η μειωμένη εκπροσώπηση της τρίτης κατηγορίας οφείλεται στην απροθυμία τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, η οποία, όπως διαπιστώσαμε, προέρχονταν από μια έντονη δυσπιστία για το σκοπό και το φορέα της έρευνας. Αυτή μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται στο αίσθημα ανασφάλειας και κατωτερότητας που τους προκαλεί το χαμηλό κύρος του πτυχίου τους και η χαμηλή θέση τους στη σχολική ιεραρχία σε σύγκριση με τους άλλους συναδέλφους τους, που κατέχουν τα ανώτερα διπλώματα. Την υπόθεσή μας ενισχύουν τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγουμε από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων στο επόμενο κεφάλαιο της έρευνας.

2. Ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και το φύλο υπάρχει ισχυρή συνάφεια. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν ως προς τα τυπικά προσόντα των αντρών συναδέλφων τους.

Πιο αναλυτικά, δίπλωμα πανεπιστημιακού επιπέδου έχουν τα 3/4 των γυναικών, ποσοστό 75%, έναντι του 58% των αντρών. Αντίθετα πτυχίο ΤΕΙ ή Ανώτερης Σχολής έχει το 25% των αντρών έναντι του 20% των γυναικών και πτυχίο Μέσης ή Κατώτερης Σχολής το 18% των αντρών και μόνο το 5% των γυναικών.

Τα στοιχεία αυτά μας δίνουν ενδείξεις ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα χρόνια σπουδών και κατά συνέπεια ανώτερο μορφωτικό επίπεδο από τους άντρες συναδέλφους τους. Κατά συνέπεια έχουν ανώτερη απ' αυτούς θέση στη σχολική ιεραρχία και διδάσκουν συχνότερα τα "ευγενέστερα" από "καθέδρας" θεωρητικά μαθήματα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που ασχολούνται αποκλειστικά με τις πρακτικές ασκήσεις των μαθητών αποτελούν μειοψηφία.



Διαπιστώνουμε έτσι ότι οι γυναίκες δεν υπερέχουν των αντρών συναδέλφων τους μόνο ως προς την κοινωνική προέλευση, αλλά και ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, τη θέση τους στη σχολική ιεραρχία.

Γενικότερα τα δεδομένα των πινάκων 2.11 και 2.12 δείχνουν ότι στο σώμα των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης υπάρχει μια διαίρεση, που δημιουργείται από τα ανόμοια εκπαιδευτικά τους προσόντα και από το περιεχόμενο, το χαρακτήρα του διδακτικού τους έργου. Η διαίρεση αυτή είναι απόρροια της διάκρισης ανάμεσα στη διανοητική και τη χειρωνακτική εργασία, αφού οι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα διπλώματα διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα και οι εκπαιδευτικοί με τα μειωμένα εκπαιδευτικά προσόντα ασχολούνται στα εργαστήρια με τις πρακτικές ασκήσεις, την ανάπτυξη των χειρωνακτικών δεξιοτήτων των μαθητών τους.

Σχετίζεται επίσης με πολυάριθμους κοινωνικούς παράγοντες, αφού, όπως προκύπτει από τα δεδομένα που ήδη περιγράψαμε και απ' αυτά που θα ακολουθήσουν, οι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα εκπαιδευτικά προσόντα προέρχονται από ανώτερο κοινωνικομορφωτικό περιβάλλον, έχουν σύζυγο με υψηλή εκπαίδευση, που ανήκει στις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Καθορίζει ακόμη τη θέση του εκπαιδευτικού στη σχολική ιεραρχία και κατά συνέπεια επηρεάζει το κύρος τους μέσα και έξω από το σχολείο. Αξίζει μάλιστα να επισημανθεί ότι αποτελεί μία από τις βασικές μεταβλητές που επιδρά στις στάσεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που αποτελεί ένδειξη ότι η ανομοιογένεια των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους έχει πολυάριθμες παιδαγωγικές επιδράσεις.

4. Οι ειδικότητες

Ο κάθετος διαχωρισμός των τεχνικοεπαγγελματικών σχολείων σε τομείς και τμήματα ειδίκευσης και διπλός χαρακτήρας των σχολικών γνώσεων - θεωρητικός και πρακτικός - έχει ως άμεση συνέπεια το εκπαιδευτικό προσωπικό τους να περι-



λαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία ειδικοτήτων .

Το χρόνο της έρευνας λειτουργούσαν στα ΤΕΛ 12 τομείς και 52 τμήματα ειδίκευσης. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών ομαδοποιημένες ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων και το επίπεδο εκπαίδευσης τους ήταν οι εξής:

Πίνακας 2.13

**Κατανομή των εκπαιδευτικών των
Τεχνικοεπαγγελματικών Λυκείων.**

| α/α | Ε ι δ ι κ ό τ η τ α | Επίπεδο Σπουδών ⁺ |
|-----|---|---------------------------------|
| 1 | Θεολόγοι | ΑΤ |
| 2 | Φιλολόγοι | ΑΤ |
| 3 | Μαθηματικοί | ΑΤ |
| 4 | Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, Γεωλόγοι, Φυσιολγνώστες | ΑΤ |
| 5 | Γαλλικής | ΑΤ |
| 6. | Αγγλικής | ΑΤ |
| 7 | Γερμανικής | ΑΤ |
| 8 | Καλλιτεχνικών μαθημάτων | ΑΤ |
| 9 | Οικονομολόγοι | ΑΤ |
| 10 | Κοινωνιολόγοι | ΑΤ |
| 11 | Φυσικής Αγωγής | ΑΤ |
| 12 | Ηλεκτρολόγοι | ΑΤ-ΑΡ |
| 13 | Ηλεκτρονικοί - Ραδιοηλεκτρολόγοι | ΑΤ-ΑΡ |
| 14 | Μηχανολόγοι - Μηχανικοί αυτοκινήτου | ΑΤ-ΑΡ |
| 15 | Δομικοί - Τοπογράφοι - Αρχιτέκτονες - Πολ.Μηχανικοί | ΑΤ-ΑΡ |
| 16 | Νομικοί | ΑΤ |
| 17 | Ιατροί | ΑΤ-ΑΡ |
| 18 | Οδοντίατροι - Οδοντοτεχνίτες | ΑΤ-ΑΡ |
| 19 | Φαρμακοποιοί | ΑΤ-ΑΡ |
| 20 | Γεωπόνοι | ΑΤ |
| 21 | Οικιακής Οικονομίας | ΑΤ |
| 22 | Μουσικοί | ΑΤ |
| 23 | Στελεχών Διοίκησης | ΑΡ |



| | |
|---|------|
| 24 Στελεχών Λογιστηρίου | ΑΡ |
| 25 Τεχνολόγοι Γεωπονίας | ΑΡ |
| 26 Ναυτικών Επαγγελματιών | ΑΡ |
| 27 Εργοδηγών Ηλεκτρολόγων | ΜΕ |
| 28 Εργοδηγών Μηχανολόγων - Ψυκτικών αυτοκινήτου | ΜΕ |
| 29 Εργοδηγών Δομικών | ΜΕ |
| 30 Εργοδηγών Σχεδιαστών | ΜΕ |
| 31 Εργοδηγών Χημικών | ΜΕ |
| 32 Ηλεκτροτεχνίτες | ΚΑΤ. |
| 33 Μηχανοτεχνίτες αυτοκινήτου | ΚΑΤ. |
| 34 Οικοδόμοι | ΚΑΤ. |
| 35 Ραδιοτεχνίτες | ΚΑΤ. |

* Για συντομία

ΑΤ= Ανωτάτων Σχολών

ΑΡ= ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ, ΣΕΛΕΤΕ

ΜΕ= Μέσων Τεχνικών Σχολών

ΚΑΤ.= Κατωτέρων Τεχνικών Σχολών

Από τον πίνακα γίνεται φανερό ότι σε κάθε ΤΕΛ υπηρετούν πολλές κατηγορίες εκπαιδευτικών, οι οποίες καλύπτουν μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων. Το σημαντικότερο είναι ότι όλες αυτές οι ειδικότητες εργάζονται στον ίδιο χώρο και προσφέρουν το εκπαιδευτικό τους έργο στους ίδιους μαθητές. Οι μεγάλες όμως διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι δεν ευνοούν την ανάπτυξη συνεργασίας, γιατί: α) καλλιεργείται διαφορετικό παιδαγωγικό κλίμα κατά τη διδασκαλία των διαφορετικών μαθημάτων, β) οι μαθητές απομακρύνονται από το παιδαγωγικό κλίμα που είχαν συνηθίσει κατά τη διάρκεια της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Την υπόθεσή μας ενισχύουν πολλές φορές τα δεδομένα της έρευνας που θα περιγράψουμε στα επόμενα κεφάλαια για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα.



Πίνακας 2.14
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα
με την ειδικότητα και το επίπεδο σπουδών

| Ειδικότητες | Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. | | Πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι; | | Πτυχιούχοι Μέσων Κατωτ. | |
|------------------------|----------------------|-----|----------------------|-----|----------------------------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Θεολόγοι | 11 | 100 | - | - | - | - |
| Φιλολόγοι | 73 | 100 | - | - | - | - |
| Μαθηματικοί | 63 | 100 | - | - | - | - |
| Φυσικοί | 46 | 100 | - | - | - | - |
| Αγγλικής γλώσσας | 31 | 100 | - | - | - | - |
| Οικονομολόγοι | 29 | 100 | - | - | - | - |
| Φυσικής Αγωγής | 9 | 100 | - | - | - | - |
| Μηχαν.Ηλεκτρολόγοι | 7 | 29 | 17 | 71 | - | - |
| " Ηλεκτρονικοί | 3 | 09 | 30 | 91 | - | - |
| " Μηχανολόγοι | 5 | 12 | 36 | 88 | - | - |
| " Δομικοί | 9 | 38 | 15 | 63 | - | - |
| " Χημικοί | 5 | 63 | - | - | 3 | 38 |
| Νομικοί | 15 | 100 | - | - | - | - |
| Ιατρικής | 2 | 22 | 7 | 78 | - | - |
| Οδοντιατρικής | 1 | 33 | 2 | 67 | - | - |
| Γεωπόνιας | 13 | 100 | - | - | - | - |
| Στελεχών Διοίκησης | - | - | 8 | 100 | - | - |
| " Λογιστηρίου | - | - | 2 | 100 | - | - |
| Τεχνολόγοι Γεωπόνιας | - | - | 4 | 100 | - | - |
| Εργοδηγοί Ηλεκτρολόγοι | - | - | - | - | 14 | 100 |
| " Μηχανολόγοι | - | - | - | - | 23 | 100 |
| " Δομικοί | - | - | - | - | 6 | 100 |
| " Σχεδιαστές | - | - | - | - | 10 | 100 |
| Μηχανοτεχνίτες | - | - | - | - | 2 | 100 |

$\chi^2=936.24.$



Στον πίνακα 2.14 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλύπτουν τις περισσότερες από τις ειδικότητες που περιλαμβάνει ο πίνακας 2.13.

Από τα στατιστικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι το επίπεδο σπουδών σχετίζεται με το είδος και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί της κάθε ειδικότητας. Τα μαθήματα γενικής παιδείας διδάσκονται αποκλειστικά από καθηγητές με πανεπιστημιακό δίπλωμα, τα θεωρητικά μαθήματα ειδικότητας από πτυχιούχους ΑΕΙ και σε μεγαλύτερο ποσοστό από πτυχιούχους ΤΕΙ (εξαιρούνται οι πτυχιούχοι Νομικής και Γεωπονίας) και οι πρακτικές ασκήσεις στα μαθήματα ειδικότητας από πτυχιούχους Μέσων ή Κατωτέρων Τεχνικών Σχολών. Είναι έτσι εμφανές ότι υπάρχει σαφής διαίρεση και ποιοτική ιεράρχηση των παρεχομένων γνώσεων μέσα από το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες βασίζονται άμεσα στη διάκριση της διανοητικής από τη χειρωνακτική εργασία. Κατά συνέπεια, η ποικιλία των ειδικοτήτων που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΤΕΙ σχετίζεται με το χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων που προσφέρουν και γενικότερα την κοινωνική λειτουργία που επιτελούν μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια άλλη διαίρεση που προέκυψε από τη διασταύρωση των ειδικοτήτων με το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος, δείχνει ότι η μεταβλητή αυτή βρίσκεται σε στενή συσχέτιση με το περιεχόμενο των συγκεκριμένων μαθημάτων που διδάσκει κάθε ειδικότητα.

Πίνακας 2.15

Ποσοτική κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα και το φύλο.

| α/α | Ειδικότητες | Άντρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|-----|-------------|--------|----------|--------|
| 1 | Θεολόγοι | 31 | 09 | 100 |
| 2 | Φιλολόγοι | 11 | 89 | 100 |



| a/a | Ειδικότητες | Άντρες | Γυναίκες | Σύνολο |
|-----|------------------------|--------|----------|--------|
| 3 | Μαθηματικοί | 65 | 35 | 100 |
| 4 | Φυσικοί | 71 | 28 | 100 |
| 5 | Αγγλικής γλώσσας | 10 | 90 | 100 |
| 6 | Οικονομολόγοι | 66 | 34 | 100 |
| 7 | Φυσικής Αγωγής | 33 | 67 | 100 |
| 8 | Μηχαν. Ηλεκτρολόγοι | 76 | 24 | 100 |
| 9 | " Ηλεκτρονικοί | 91 | 09 | 100 |
| 10 | " Μηχανολόγοι | 95 | 05 | 100 |
| 11 | " Δομικοί | 54 | 46 | 100 |
| 12 | " Χημικοί | 75 | 25 | 100 |
| 13 | Νομικοί | 60 | 40 | 100 |
| 14 | Ιατροί | - | 100 | 100 |
| 15 | Οδοντίατροι | - | 100 | 100 |
| 16 | Γεωπόνοι | 77 | 23 | 100 |
| 17 | Στελεχών Διοικήσεως | 13 | 88 | 100 |
| 18 | " Λογιστηρίου | 50 | 50 | 100 |
| 19 | Τεχνολόγοι Γεωπονίας | 75 | 25 | 100 |
| 20 | Εργοδηγοί Ηλεκτρολόγοι | 100 | - | 100 |
| 21 | " Μηχανολόγοι | 100 | - | 100 |
| 22 | " Δομικοί | 67 | 33 | 100 |
| 23 | " Σχεδιαστές | 20 | 80 | 100 |
| 24 | Μηχανοτεχνίτες | 100 | - | 100 |

$\chi^2=162.64.$

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 2.15 διαπιστώνουμε ότι η εκπροσώπηση των δύο φύλων στις διάφορες ειδικότητες είναι επηρεασμένη από τον φυλετικό καταμερισμό εργασίας. Αναλυτικά, στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας, οι γυναίκες καλύπτουν το υψηλότερο ποσοστό στους φιλολόγους και τους καθηγητές ξένων γλωσσών, 89% και 90% αντίστοιχα. Αντίθετα, στις ειδικότητες που έχουν σχέση με τις θετικές επιστήμες καλύ-



πουν το υψηλότερο ποσοστό οι άντρες, στους μαθηματικούς το 65% και στους φυσικούς το 72%.

Στις ειδικότητες που διδάσκουν τα μαθήματα ειδίκευσης η εκπροσώπηση των δύο φύλων βρίσκεται επίσης σε στενή συσχέτιση με την κοινωνική διάκριση των επαγγελμάτων σε "αντρικά" και "γυναικεία". Έτσι στις ειδικότητες των μηχανικών, των γεωπόνων, των νομικών καλύπτουν το υψηλότερο ποσοστό οι άντρες και στις ειδικότητες των εργοδηγών το 100%. Μόνη εξαίρεση αποτελεί η ειδικότητα των σχεδιαστών εργοδηγών που το 80% καλύπτουν οι γυναίκες, γιατί σύμφωνα με τις καθιερωμένες κοινωνικές αντιλήψεις το επάγγελμα αυτό θεωρείται ότι προσιδιάζει περισσότερο στη γυναικεία φύση.

5. Οι κλάδοι

Η εκπαιδευτική ανομοιογένεια και το ευρύ φάσμα των ειδικοτήτων που περιλαμβάνει το σώμα των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης υπερδιπλασιάζει, σε σύγκριση με τη Γενική Εκπαίδευση, το σύνολο των κλάδων, στους οποίους οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται με βάση το επίπεδο σπουδών τους και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκουν.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζουμε το σύνολο των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης κατά κλάδο το σχολικό έτος 1984-85.

-
1. Για την ανισότητα και τη διαφοροποίηση των δύο φύλων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, βλ. Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, δ.π., σ.197 και Μ.Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, δ.π., σ.97-99



Πίνακας 2.16

Αριθμητική κατανομή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας
Τεχνικής Εκπαίδευσης ανάλογα με τον κλάδο¹
(1984-1985).

| Κ λ ά δ ο ι | Σύνολο ΜΤΕΕ |
|---|----------------|
| 1. Θεολόγοι | 171 |
| 2. Φιλολόγοι | 804 |
| 3. Μαθηματικοί | 657 |
| 4. Φυσικοί, Βιολόγοι, Φυσιολγνώστες | 457 |
| 5. Ξένων Γλωσσών | 354 |
| 6. Φυσικής Αγωγής | 217 |
| 7. Οικονομολόγοι | 342 |
| 8. Μηχανικοί διαφόρων ειδικοτήτων | 304 |
| 9. Νομικής - ΠΑΣΠΕ | 128 |
| 10. Ιατρικής- Φαρμακευτικής - Γεωπονίας | 170 |
| 11. ΑΣΕΤΕΜ - Τεχνολόγοι Υπ/μηχανικοί | 1082 |
| 12. Πτυχιούχοι ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ | 179 |
| 13. Μέσων Τεχνικών Σχολών | 1112 |
| 14. Κατωτέρων Τεχνικών Σχολών | 220 |

Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, ο κλάδος στον οποίο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μια βασική μεταβλητή που επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. Επειδή από τους αναλυτικούς πίνακες διαπιστώσαμε ότι οι επιδράσεις σχετίζονται με το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκουν και το επίπεδο εκπαίδευσής τους, ομαδοποιήσαμε τους κλάδους σε τέσσερις κατηγορίες.

1. Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.



1. Στην πρώτη συμπεριλάβαμε όσους διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας, θεολόγους, φιλόλογους, μαθηματικούς, φυσικούς, ξένων γλωσσών και φυσικής αγωγής. Είναι όλοι τους πτυχιούχοι ΑΕΙ, με τετραετείς βασικές σπουδές στις λεγόμενες καθηγητικές σχολές.
2. Στη δεύτερη, όσους διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα ειδίκευσης στα τμήματα ειδικότητας των ΤΕΛ, όπως π.χ. οικονομολόγοι, νομικοί, γεωπόνοι, μηχανικοί, γιατροί κτλ. Είναι όλοι πτυχιούχοι ΑΕΙ με τετραετείς ή πενταετείς σπουδές, κατά τις οποίες δεν προετοιμάζονται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- 3.-Στην τρίτη, όσους διδάσκουν θεωρητικά και πρακτικά μαθήματα ειδίκευσης και είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας, μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, με διετείς, τριετείς ή τετραετείς σπουδές. Από την κατηγορία αυτή, μόνο οι πτυχιούχοι της ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ προετοιμάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
4. Στην τέταρτη, όσους ασχολούνται με τις πρακτικές ασκήσεις των μαθητών στα μαθήματα ειδίκευσης. Είναι πτυχιούχοι Κατώτερων ή Μέσων Τεχνικών Σχολών διετούς ή τριετούς φοίτησης. Άλλοι απ'αυτούς έχουν απολυτήριο τριτάξιου Γυμνασίου και άλλοι είναι απόφοιτοι Λυκείου.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 1984-85 στα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία κατανέμεται στις τέσσερις κατηγορίες των κλάδων ως εξής:



Πίνακας 2.17

Κατανομή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης στις κατηγορίες των κλάδων.

| Κατηγορίες Κλάδων | Σύνολο ΜΤΕΕ | |
|-------------------------|-------------|-----|
| | απ.αρ. | % |
| Γενικών Μαθημάτων | 2780 | 44 |
| Ειδικών Μαθημάτων - ΑΕΙ | 1005 | 16 |
| Ειδικών Μαθημάτων - ΤΕΙ | 1082 | 20 |
| Εργαστηρίων | 1332 | 21 |
| Σύνολο | 6199 | 101 |

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι η κατηγορία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας καλύπτει το μεγαλύτερο ποσοστό από το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Τεχνική Εκπαίδευση. Πρόκειται για τη μοναδική κατηγορία εκπαιδευτικών που μπορεί να μετατεθεί στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, γεγονός που, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια, έχει ιδιαίτερες επιδράσεις στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας και έχουν πτυχίο πανεπιστημιακής σχολής καλύπτουν το μικρότερο ποσοστό, 16%. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους ταυτίζονται συχνά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα μαθήματα της γενικής παιδείας, γεγονός που δείχνει ότι ασκεί σημαντική επίδραση σ'αυτές το επίπεδο σπουδών τους και κατά συνέπεια η κοινωνική προέλευση και η κοινωνική τους θέση.



Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας και είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ και άλλων Ανωτέρων Σχολών καλύπτουν το 20% και οι στάσεις/αντιλήψεις τους ταυτίζονται συχνότερα με τις στάσεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εργατηρίων.

Πίνακας 2.18

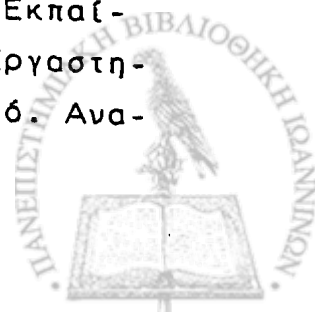
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τις κατηγορίες των κλάδων και το φύλο.

| Κατηγορίες Κλάδων | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|----------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Γενικών Μαθημάτων | 100 | 34 | 136 | 65 | 236 | 47 |
| Ειδικών Μαθημάτων - ΑΕΙ | 61 | 21 | 25 | 12 | 86 | 17 |
| Ειδικών Μαθημάτων - ΤΕΙ | 86 | 29 | 37 | 18 | 123 | 25 |
| Εργαστηρίων | 46 | 16 | 11 | 05 | 57 | 11 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$\chi^2=48.89$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

1. Τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στις κατηγορίες των κλάδων διαφοροποιούνται ελάχιστα από τα ποσοστά που περιγράψαμε προηγουμένως για το σύνολο των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Εξαίρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί των Εργαστηρίων που καλύπτουν μικρότερο από το γενικό ποσοστό. Ανα-



λυτικά, οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων καλύπτουν το 47% του συνόλου, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας πτυχιούχοι ΑΕΙ το 25% και οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων το 11%.

2. Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μεγάλες και δείχνουν ότι: α) Η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος διδάσκει μαθήματα γενικής παιδείας, ποσοστό 65%. Αντίθετα η πλειοψηφία των αντρών των εκπαιδευτικών του δείγματος διδάσκει τα μαθήματα ειδικότητας, ποσοστό 66%. β) Οι γυναίκες υπερέχουν συνολικά στις δύο πρώτες κατηγορίες των κλάδων που διδάσκουν αποκλειστικά θεωρητικά μαθήματα έναντι των αντρών συναδέλφων τους, ποσοστά 77% και 55% αντίστοιχα. Η διαφορά αυτή δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διδάσκουν συχνότητα τα "ευγενέστερα" και "δυσκολότερα" μαθήματα, που έχουν το μεγαλύτερο κύρος.

Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με την κοινωνική υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών συναδέλφων τους, που διαπιστώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο μπορεί να μας βοηθήσει για να ερμηνεύσουμε τις διαφορές στις στάσεις και τις αντιλήψεις ανάμεσα στα δύο φύλα, που θα διαπιστώσουμε στα επόμενα κεφάλαια.

Τα δεδομένα που περιγράψαμε στο κεφάλαιο αυτό επιβεβαιώνουν την αρχική άποψή μας ότι η εκπαιδευτική ανομοιογένεια είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού προσωπικού της Τεχνικής Εκπαίδευσης¹. Αυτή, σε συνδυασμό με το

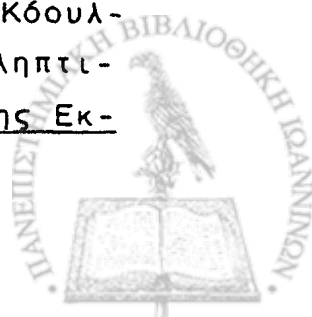
1. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και σε άλλες χώρες, βλ. OCDE, Formation recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, Paris, 1971, σ. 461-462.



χαρακτήρα και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται στα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία. Διαιρεί το προσωπικό σε δύο άνισα ιεραρχημένες κατηγορίες. Στην πρώτη περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με τη μακρόχρονη εκπαίδευση, που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα, τα "ευγενέστερα" και "δυσκολότερα", κατέχουν την υψηλότερη θέση στη σχολική ιεραρχία και έχουν τους υψηλότερους μισθούς. Στη δεύτερη περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με τη βραχύτερη εκπαίδευση, που ασχολούνται με τις πρακτικές ασκήσεις των μαθητών στα εργαστήρια, κατέχουν την κατώτερη θέση στη σχολική ιεραρχία και παίρνουν τους χαμηλότερους μισθούς. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι βάση αυτής της διαίρεσης είναι η διάκριση της διανοητικής από την χειρωνακτική εργασία.

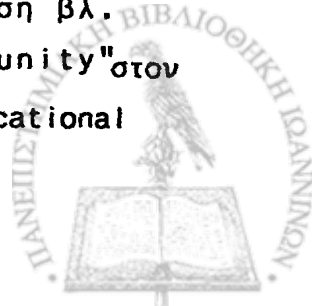
Βέβαια η ομοιογένεια των εκπαιδευτικών και στους άλλους τύπους σχολείων είναι περισσότερο θεωρητική και τυπική. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι υπάρχει στενή συσχέτιση ανάμεσα στα προσόντα των εκπαιδευτικών, στο κοινωνικό κύρος και την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τους. Οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα προσόντα, τις μακρόχρονες σπουδές υπηρετούν συνήθως σε σχολεία που φοιτούν μαθητές από τις πιο ευνοημένες κοινωνικές τάξεις που έχουν υψηλή επίδοση και ετοιμάζονται για μακρόχρονες σπουδές. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα προσόντα εργάζονται σε σχολεία που φοιτούν μαθητές με χαμηλή επίδοση, από τα πιο αδίκημένα στρώματα, που πρόκειται σύντομα να διακόψουν τις σπουδές τους και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας¹.

1. Αναφέρουμε για παράδειγμα τη γνωστή έρευνα Coleman στις ΗΠΑ του έδειξε ότι ανάμεσα στα σχολεία των μειονοτήτων, των μαύρων και των λευκών, δηλ. ανάμεσα στα αδίκημένα και τα προνομιούχα ως προς το μαθητικό πληθυσμό σχολεία τα προσόντα των εκπαιδευτικών ήταν πολύ άνισα βλ. Τζ. Κόουλμαν κ.α., "Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών" (περιληπτική έκθεση), μετφρ. Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σ. 329-330.



Σε κανένα όμως είδος σχολείου, εκτός από τα Τεχνικοεπαγγελματικά, οι διαφορές στα προσόντα των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο φανερά συνδεδεμένες με τις κοινωνικές διακρίσεις. Αυτό σημαίνει ότι η γραφειοκρατική λογική που καθορίζει τα προσόντα των εκπαιδευτικών συμβαδίζει με τη λογική των κοινωνικών διακρίσεων, που διαιρεί τους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση σε δύο άνισα εκπαιδευτικά δίκτυα και τους προσφέρει διαφορετικής ποιότητας εκπαίδευση¹. Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική ανομοιογένεια είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό ρόλο που η Τεχνική Εκπαίδευση υπηρετεί.

1. Έχει διαπιστωθεί ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών επιδοσ στην επίδοση των μαθητών και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό σ' όσους έχουν χαμηλή κοινωνική προέλευση βλ. S. Bowles, "Towards equality of educational opportunity" στον τομ. Equal Educational Opportunity, ed. Harvard Educational Review, Harvard University Press, 1969, σ.116



Γ. Η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών

Για να δώσουμε μια πληρέστερη εικόνα του προταίτου των εκπαιδευτικών και για να προσδιορίσουμε μεγαλύτερη ακρίβεια την κοινωνική τους θέση, θεωρήσαμε απαραίτητο να διερευνήσουμε και να περιγράψουμε το μορφωτικό και κοινωνικο-επαγγελματικό επίπεδο των συζύγων τους.

Η διεθνής βιβλιογραφία μας πληροφορεί ότι: α) ο γάμος είναι παράμετρος σημαντική για την κοινωνική θέση των γυναικών εκπαιδευτικών, μέσα στο σύστημα των συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων¹, β) η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών επιδρά σε μεγαλύτερο βαθμό από την κοινωνική προέλευση στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεών τους για το σχολείο, και γι αυτό αποτελεί έναν ενδιαφέροντα τομέα έρευνας και γ) η κοινωνική θέση του/της συζύγου επιδρά προσθετικά στην κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού και επηρεάζει τις συμπεριφορές τους. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα ίχνη της κοινωνικής προέλευσης εξασθενούν προοδευτικά, κάτω από την επίδραση του μορφωτικού και κοινωνικοεπαγγελματικού επιπέδου, του ατόμου και του/της συζύγου, το οποίο διαμορφώνει τελικά τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν².

1. Μορφωτικό επίπεδο συζύγου

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των συζύγων τους παρουσιάζει την εξής εικόνα:

1. Ένα μικρό μόνο ποσοστό εκπαιδευτικών, το 4% του συνόλου, έχει σύζυγο απόφοιτο Δημοτικού. Το 1/3, ποσοστό 33%, έχει σύζυγο απόφοιτο εξαταξίου Γυμνασίου ή Λυκείου, ενώ το υπόλοιπο 63% έχει σύζυγο που συνέχισε τις σπουδές του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από αυτό το 16% είναι πτυ-

1. Βλ. Β.Ιζαμπέρ-Ζαματί, "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερίσμος στο σχολείο σήμερα", μετφρ.Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σ.497.

2. Βλ. σχετικά Ι. Berger "Ψυχοκοινωνιολογία των εκπαιδευτικών, Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, (επιμ. Μ. Debesse, G. Mialaret), τομ. 6ος, ο.π., σ. 148.



Πίνακας 2.19

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του/της συζύγου και το φύλο.

| Εκπαίδευση Συζύγου | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-------------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Απόφοιτος Δημοτικού | 17 | 07 | 0 | 0 | 17 | 04 |
| Απόφοιτος Γυμνασίου | 114 | 47 | 15 | 10 | 129 | 33 |
| Πτυχιούχος Ανωτέρας Σχολής | 32 | 13 | 32 | 21 | 64 | 16 |
| Πτυχιούχος Α. Ε. Ι. | 81 | 33 | 103 | 69 | 184 | 47 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 244 | 100 | 150 | 100 | 394 | 100 |

$$\chi^2 = 77.60.$$

χιούχοι Ανωτέρων Σχολών και το 47% πτυχιούχοι πανεπιστημιακών Σχολών.

Τα στατιστικά αυτά δεδομένα μας δείχνουν ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ισχύει η μορφωτική ενδογαμία.

2. Οι γυναίκες υπερέχουν των αντρών συναδέλφων τους ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του συζύγου τους. Σύζυγο απόφοιτο δημοτικού έχει το 7% των αντρών, καμία όμως γυναίκα. Σύζυγο απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει το 47% των αντρών και μόνο το 10% των γυναικών. Αντίθετα σύζυγο με πτυχίο Ανώτερης Σχολής έχει το 21% των γυναικών και μόνο το 13% των αντρών και πτυχιούχο ΑΕΙ το 69% των γυναικών και το 33% των αντρών.



Οι διαφορές αυτές δείχνουν πως η μορφωτική ενδογαμία είναι υψηλή στις γυναίκες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία του επόμενου πίνακα, όπου περιγράφεται χωριστά η κατανομή των αντρών και των γυναικών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους και το επίπεδο εκπαίδευσης του/της συζύγου τους.

Στον πίνακα 2.20 παρατηρούμε ότι:

1. Από το σύνολο των αντρών εκπαιδευτικών του δείγματος που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ το 47% έχει σύζυγο επίσης πτυχιούχο ΑΕΙ, το 12% πτυχιούχο Ανώτερης Σχολής, το 36% απόφοιτη Γυμνασίου και ένα μικρό ποσοστό 5% απόφοιτη Δημοτικού. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς που είναι πτυχιούχοι Ανώτερης Σχολής είναι: 25% με σύζυγο πτυχιούχο ΑΕΙ (αποκλειστικά σχεδόν καθηγητικής σχολής), 16% με μορφωτικό επίπεδο όμοιο με το δικό τους, 56% με σύζυγο απόφοιτη Γυμνασίου και 3% απόφοιτη Δημοτικού. Για τους εκπαιδευτικούς που είναι πτυχιούχοι Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης τα ποσοστά παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές από τις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Συγκεκριμένα σύζυγο πτυχιούχο ΑΕΙ έχει μόνο το 6%, πτυχιούχο Ανώτερης Σχολής το 12%, όμοιου μ' αυτούς επιπέδου το 63% και απόφοιτο Δημοτικού το 18%.

Τα στατιστικά αυτά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των αντρών εκπαιδευτικών και των συζύγων τους. Λιγότερο ευνοημένοι από το μορφωτικό επίπεδο των συζύγων τους είναι οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων που έχουν τα λιγότερα προσόντα και τη χαμηλότερη θέση στη σχολική ιεραρχία.

2. Στην περίπτωση των γυναικών εκπαιδευτικών η συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών τους και το επίπεδο του συζύγου τους είναι ακόμη μεγαλύτερη. Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με πτυχίο ΑΕΙ το 75% έχει σύζυγο επίσης πτυχιούχο ΑΕΙ, το 15% πτυχιούχο Ανώτερης Σχολής και μόνο το 11% απόφοιτο δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με πτυχίο Ανώτερης Σχολής το 58%



Πίνακας 2.20

Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους και το επίπεδο εκπαίδευσης του/της συζύγου

| Επίπεδο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικού | Α ν τ ρ ε ς | | | | | Γ υ ν α ι κ ε ς | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------|------------------------|------------------|--------|---------------------------------|-----------------|------------------------|------------------|--------|
| | Επίπεδο Εκπαίδευσης της Συζύγου | | | | | Επίπεδο Εκπαίδευσης του Συζύγου | | | | |
| | Πτυχ/χοι Α.Ε.Ι. | Πτυχ/χοι Τ.Ε.Ι. | Απόφ/τοι Γυμ/σίου ΜΤΕΕ | Απόφ/τοι Δημ/κού | Σύνολο | Πτυχ/χοι Α.Ε.Ι. | Πτυχ/χοι Τ.Ε.Ι. | Απόφ/τοι Γυμ/σίου ΜΤΕΕ | Απόφ/τοι Δημ/κού | Σύνολο |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ | 47 | 12 | 36 | 5 | 100 | 75 | 15 | 11 | 0 | 101 |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ | 25 | 16 | 56 | 3 | 100 | 58 | 37 | 5 | 0 | 100 |
| Πτυχιούχος ΜΤΕΕ | 6 | 12 | 63 | 18 | 99 | 11 | 78 | 11 | 0 | 100 |

$\chi^2 = 28.83.$

$\chi^2 = 38.96.$ Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση



έχει σύζυγο με πτυχίο ΑΕΙ, το 37% όμοιο με το δικό τους και το 5% απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις γυναίκες πτυχιούχους Μέσων Τεχνικών το 11% έχει σύζυγο με πτυχίο ΑΕΙ, το 78% με πτυχίο Ανώτερης Σχολής και το 11% όμοιο με το δικό τους.

3. Από τη σύγκριση των δεδομένων που αφορούν τους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σχετικά με το επάγγελμα των συζύγων τους, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η μορφωτική ενδογαμία ισχύει για τα δύο φύλα, αλλά είναι υψηλότερη στις γυναίκες. Για παράδειγμα αναφέρουμε ότι στους πτυχιούχους ΑΕΙ το ποσοστό των γυναικών που έχει σύζυγο με όμοιο επίπεδο σπουδών είναι 79%, ενώ το ποσοστό των αντρών μειώνεται στο 47%. Στους πτυχιούχους Ανωτέρων Σχολών το ποσοστό των γυναικών που έχουν σύζυγο με όμοιο επίπεδο σπουδών είναι 58%, ενώ των αντρών 25%.

Η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρείται στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με τα κατώτερα πτυχία, όπου ο κοινωνικός καθορισμός είναι πολύ μεγαλύτερος για τους άντρες. Συγκεκριμένα το ποσοστό των αντρών που έχουν σύζυγο με ανώτερη από αυτούς μόρφωση είναι μόνο 18%, ενώ των γυναικών 89%. Αντίθετα το ποσοστό των αντρών που έχουν σύζυγο με ίδιο ή κατώτερο επίπεδο σπουδών φτάνει το 81%, ενώ των γυναικών μειώνεται στο 11%.

Όλα τα στοιχεία που περιγράψαμε από τους πίνακες 2.19 και 2.20. μας δίνουν ισχυρές ενδείξεις ότι:

- α) υπάρχει υψηλή μορφωτική ενδογαμία στους εκπαιδευτικούς και μάλιστα είναι τόσο μεγαλύτερη, όσο ανώτερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής τους.
- β) Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφέρουν από τους άντρες συναδέλφους τους ως προς την εκλογή του συζύγου τους. Παντρεύονται κατά κανόνα σύζυγο με μορφωτικό επίπεδο ίδιο ή ψηλότερο από το δικό τους. Το αντίθετο δεν φαίνεται να είναι απαραίτητο για τους άντρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν συζύγους μορφωμένες, αλλά κατά κανόνα με κατώτερο επίπεδο σπουδών από το δικό τους.



Το επάγγελμα του/της συζύγου

Η σημαντικότερη μεταβλητή για να σκιαγραφήσουμε την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών του δείγματος, πέρα από το ίδιο το επάγγελμά τους, είναι το επάγγελμα του/της συζύγου τους.

Η κατηγοροποίηση και η κωδικογράφηση των επαγγελμάτων έγινε με την ίδια τυπολογία και τα ίδια κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε για τα επαγγέλματα των γονέων.

Πίνακας 2.21 (συνοπτικός)

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επάγγελμα του/της συζύγου τους και το φύλο.

| Επάγγελμα του/της Συζύγου | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|---------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ανώτερα στελέχη Ελεύθερα επαγ/ματα | 11 | 05 | 37 | 25 | 48 | 12 |
| Μεσαία στελέχη Έμποροι-Εκπ/τικοί | 112 | 46 | 112 | 74 | 223 | 56 |
| Μικροϋπάλληλοι Μικροέμποροι | 39 | 16 | 2 | 01 | 41 | 10 |
| Εργάτες Αγρότες | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ανεπάγγελτοι Νοικοκυρές | 82 | 33 | 0 | 0 | 88 | 21 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 244 | 100 | 151 | 100 | 394 | 99 |

$\chi^2 = 110.77.$

Χρησιμοποιήθηκε ο συνοπτικός πίνακας επειδή δεν περιλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και τα πο-



σοτικά μεγέθη σ'ορισμένες επαγγελματικές κατηγορίες ήταν πολύ μικρά.

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

1. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν έχει σύζυγο εργάτη ή αγρότη. Η πληροφορία αποκτάει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν λάβουμε υπόψη μας ότι το 33% των εκπαιδευτικών έχει πατέρα που ασκεί το επάγγελμα αυτό (πίνακας 2.2). Δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί με το επάγγελμά τους και με το γάμο τους απομακρύνθηκαν οριστικά από την κοινωνική τάξη των γονέων τους.

Ένα μικρό ποσοστό 10%, που είναι αποκλειστικά σχεδόν άντρες, έχουν σύζυγο μικροϋπάλληλο του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 56%, έχουν σύζυγο που ανήκει στην ίδια μ'αυτούς κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και το υπόλοιπο 12%, που είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες, έχουν σύζυγο ανώτερο διοικητικό στέλεχος ή επιστήμονα ελεύθερο επαγγελματία.

Από τα στοιχεία αυτά είναι φανερό ότι η μορφωτική ενδογαμία των εκπαιδευτικών συμπληρώνεται και από την επαγγελματική ενδογαμία.

2. Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί δείχνουν ότι οι γυναίκες υπερέρχουν κοινωνικά ως προς το γάμο τους των αντρών συναδέλφων τους. Αναλυτικά το 1/3 των αντρών εκπαιδευτικών, ποσοστό 33%, δήλωσε ότι έχει μη εργαζόμενη σύζυγο, ενώ κάτι τέτοιο δε δήλωσε καμιά από τις γυναίκες. Αυτό σημαίνει ότι οι οικογένειες των καθηγητριών έχουν πάντα διπλό εισόδημα, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο για το σύνολο των αντρών συναδέλφων τους. Μόνο το 5% των αντρών έχουν σύζυγο που ανήκει στην ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών φτάνει το 25%. Σύζυγο στην ίδια κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχει το 46% των αντρών και το 74% των γυναικών και μικροϋπάλληλο το 16% των αντρών και μόνο το 1% των γυναικών.



Οι διαφορές αυτές στα ποσοστά εκπροσωπήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα δείχνουν ότι: α) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέρχουν σημαντικά ως προς το επάγγελμα του συζύγου τους των αντρών συναδέλφων τους, β) το φύλο είναι ένας ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή του/της συζύγου.

Από τη διασταύρωση των μεταβλητών διαπιστώσαμε ότι ένας άλλος παράγοντας που παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην επιλογή αυτή και μάλιστα σε διαφορετικό βαθμό για τα δύο φύλα είναι το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Όπως ο πίνακας 2.20 έτσι και ο πίνακας 2.22 δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και το γάμο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας και ότι αυτή είναι ιδιαίτερα υψηλή για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα:

1. Οι άντρες εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ έχουν σύζυγο που ανήκει στην ανώτερη απ'αυτούς κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία σε ποσοστό 8%. Σύζυγο μεσαίο στέλεχος, που είναι συχνά εκπαιδευτικός, έχει το 54%. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό, 15%, έχει σύζυγο μικροϋπάλληλο και το 19% μη εργαζόμενη.

Οι πτυχιούχοι Ανώτερων Σχολών έχουν σε μικρότερο ποσοστό, 2%, σύζυγο στην ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, σε παρόμοιο ποσοστό, 51%, μεσαίο υπάλληλο και κατά κανόνα εκπαιδευτικό και σε ποσοστό 11% μικροϋπάλληλο. Σχεδόν διπλάσιο είναι το ποσοστό, 37%, αυτών που έχουν σύζυγο νοικοκυρά.

Κανένας από τους άντρες εκπαιδευτικούς πτυχιούχους Μέσων Τεχνικών Σχολών δεν έχει σύζυγο που να ασχολείται με κάποιο από τα ανώτερα επαγγέλματα. Το 18% έχει σύζυγο εκπαιδευτικό και το 16% μικροϋπάλληλο, ενώ οι περισσότεροι, ποσοστό 65%, έχουν σύζυγο μη εργαζόμενη. Όπως είπαμε και προηγουμένως, σ'αυτή την κατηγορία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο κοινωνικός καθορισμός είναι πιο έντονος από τις άλλες δύο και η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσής τους είναι ισχυρή στο γάμο τους.



Πίνακας 2.22

Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του/της συζύγου

| Επίπεδο Εκπαίδευσης Εκπαιδ/τικού | Επάγγελμα της συζύγου | | | | | | Επάγγελμα του συζύγου | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------|------------------|--------|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------|------------------|--------|
| | Α ν τ ρ ε ς | | | Γ υ ν α ι κ ε ς | | | Α ν τ ρ ε ς | | | Γ υ ν α ι κ ε ς | | |
| | Ανώτερα στελέχη | Μεσαίοι έμποροι στελέχη | Μικροϋ- πάλλ/λοι τεχνίτες | Εργάτες Αγρότες | Ανεπάγ- γελοι | Σύνολο | Ανώτερα στελέχη | Μεσαίοι έμποροι στελέχη | Μικροϋ- πάλλ/λοι τεχνίτες | Εργάτες Αγρότες | Ανεπάγ- γελοι | Σύνολο |
| Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. | 8 | 54 | 18 | 0 | 19 | 99 | 27 | 71 | 2 | 0 | 0 | 100 |
| Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι. | 2 | 51 | 11 | 0 | 37 | 101 | 15 | 85 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| Πτυχιούχος Μ.Τ.Ε.Ε. | 0 | 18 | 16 | 0 | 65 | 99 | 11 | 89 | 0 | 0 | 0 | 100 |

$\chi^2 = 42.27.$

$\chi^2 = 3.23.$



2. Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ το 27% έχει σύζυγο που ανήκει στην ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, το 71% στην ίδια μ'αυτές και μόνο το 2% έχει σύζυγο μικροϋπάλληλο ή μικροεπαγγελματία. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με πτυχίο Ανώτερης Σχολής έχουν σε μικρότερο ποσοστό, 15%, σύζυγο που ανήκει στην ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, αλλά σε μεγαλύτερο ποσοστό, 85% σύζυγο στην ίδια μ'αυτές κατηγορία. Καμιά δεν έχει σύζυγο που ν'ασκεί κατώτερο απ'αυτές επάγγελμα. Συζύγους που ανήκουν στις δύο πρώτες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες έχουν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικών Σχολών, με ποσοστό 11% και 89% αντίστοιχα.

Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι α) η κοινωνική ενδογαμία είναι ισχυρή στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, και β) το επίπεδο εκπαίδευσής τους δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή του συζύγου τους.

3. Αν συγκριθούν τα ποσοτικά δεδομένα που αντιστοιχούν στα δυο φύλα και σε κάθε κατηγορία, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει εξάρτηση ανέμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του/της συζύγου, αλλά αυτή είναι πολύ μεγαλύτερη στους άντρες εκπαιδευτικούς. Η επίδραση αυτή είναι μάλιστα μεγαλύτερη στην κατώτερη ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης κατηγορία των εκπαιδευτικών, στην οποία, όπως είδαμε, το 65% των αντρών έχει μη εργαζόμενη σύζυγο και το υπόλοιπο 34% εκπαιδευτικό ή μικροϋπάλληλο, ενώ το 59% των γυναικών έχει σύζυγο μεσαίο στέλεχος και το 11% ανώτερο στέλεχος ή ελεύθερο επαγγελματία.

Γενικότερα από τα δεδομένα του πίνακα 2.22 διαπιστώνουμε ότι:

α) Το επίπεδο εκπαίδευσης επιδρά στην επιλογή του/της συζύγου και όσο υψηλότερο είναι, τόσο υψηλότερη είναι και η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των συζύγων. Πιο ευνοημένοι από το γάμο τους φαίνεται μάλιστα ότι είναι οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ.



β) Το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επιδρά στην επιλογή εργαζομένων ή μη εργαζομένων συζύγων: Όσο το επίπεδο εκπαίδευσης μειώνεται, τόσο αυξάνονται τα ποσοστά αυτών που έχουν σύζυγο νοικοκυρά, αφού είναι 19% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ, 37% για τους πτυχιούχους Ανωτέρων Σχολών και 65% για τους πτυχιούχους της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης.

γ) Πιο ευνοημένες από το γάμο τους είναι γενικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και ειδικά αυτές που ανήκουν στις κατώτερες ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους κατηγορίες.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν ισχυρές ενδείξεις ότι στο γάμο των εκπαιδευτικών υπάρχει μια γενική ταύτιση των μεταβλητών: η επιλογή του/της συζύγου με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και χαμηλότερη κοινωνική θέση είναι συχνότερη στους εκπαιδευτικούς με τα λιγότερα προσόντα. Αντίθετα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και η θέση του στη σχολική ιεραρχία, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες ο/η σύζυγος να έχει χαμηλή μόρφωση και χαμηλή κοινωνική θέση. Έτσι οι μη εργαζόμενες σύζυγοι αντιστοιχούν μαζικότερα στους εκπαιδευτικούς που το επίπεδο εκπαίδευσής τους, τους τοποθετεί χαμηλά στη σχολική ιεραρχία.

Δείχνουν επίσης ότι ο γάμος σ'όλες τις περιπτώσεις συντελεί στο να απομακρύνει οριστικά τους εκπαιδευτικούς από τις λαϊκές τάξεις, από τις οποίες προέρχονται οι περισσότεροι. Κοινό χαρακτηριστικά και για τα δύο φύλα είναι από το ένα μέρος η απουσία συζύγου εργάτη ή αγρότη και από το άλλο μέρος ο αντικειμενικός δεσμός που δημιουργεί ο γάμος με τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες.



Συμπεράσματα

1. Γενικά οι εκπαιδευτικοί προέρχονται σε υψηλά ποσοστά από τα χαμηλότερα στρώματα και το επάγγελμά τους αποτέλεσε βασικό μέσο για την κοινωνική τους άνοδο. Οι δύο κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες που τροφοδοτούν με τα μεγαλύτερα ποσοστά το σώμα των εκπαιδευτικών είναι οι μικροϋπάλληλοι και οι αγρότες.
2. Ο γάμος ενισχύει την κοινωνική θέση που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους και τους απομακρύνει ακόμα περισσότερο από το κοινωνικό περιβάλλον προέλευσής τους.
3. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν από τους άντρες συναδέλφους τους και ως προς την κοινωνική προέλευση και ως προς την κοινωνική τους θέση, η οποία ενισχύεται ιδιαίτερα από το γάμο τους. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στα φύλα έχει μεγάλη σημασία για την ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων. Όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια η μεταβλητή φύλο μας δίνει σ'όλους τους πίνακες μια συνάφεια από τις ισχυρότερες, η οποία δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έντονες, ενδιαφέρουσες ιδιαιτερότητες στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.
4. Το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει στενή συνάφεια με την κοινωνική προέλευση, καθορίζει τη θέση του στη σχολική ιεραρχία και επιδρά στο γάμο τους: Όσο χαμηλότερη είναι η αξία του πτυχίου τους, τόσο χαμηλότερη είναι η θέση της οικογένειάς τους στην κοινωνική ιεραρχία και τόσο περισσότερο επηρεάζει αρνητικά το γάμο τους. Το συμπέρασμα αυτό είναι επίσης σημαντικό για την ερμηνεία των δεδομένων, γιατί όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επιδρά στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς με πτυχίο Μέσης Τεχνικής Σχολής, που κατέχουν τη χαμηλότερη θέση στη σχολική ιεραρχία.



Γενικότερα από τις στατιστικές σχέσεις που περιγράψαμε στο κεφάλαιο αυτό προκειμένου να προσδιορίσουμε την κοινωνική προέλευση και την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι η σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών καθορίζεται από πολύπλευρες αλληλεπιδράσεις κοινωνικών παραγόντων. Αυτές, όπως θα δούμε στη συνέχεια, δεν αφήνουν ανεπηρέαστες τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα επιδρούν και τις διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό.

Για να κατανοήσουμε ακριβώς την αλληλουχία αυτών των κοινωνικών παραγόντων αναφέρουμε για παράδειγμα ότι: με βάση τα προηγούμενα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι στην πλειοψηφία τους κάτοχοι πανεπιστημιακού διπλώματος. Κατά συνέπεια, έχουν περισσότερες πιθανότητες να διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα, που θεωρούνται τα "ευγενέστερα", και τα "δυσκολότερα". Έτσι πολλαπλασιάζονται οι δυνατότητες να καταλάβουν τις ανώτερες θέσεις στη σχολική ιεραρχία και ταυτόχρονα να αποκτήσουν περισσότερο κύρος τόσο στο σχολικό, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

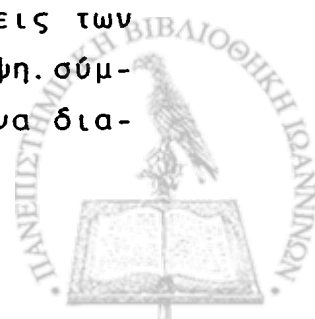


Δ. Οι εκπαιδευτικοί και η αντίληψή τους για τους μαθητές των ΤΕΛ

Κεντρικός θεματικός άξονας του κεφαλαίου αυτού είναι η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές που φοιτούν στα ΤΕΛ και την επίδοσή τους. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται σ' αυτό τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του δείγματος σε μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες είχαν στόχο να αποκαλύψουν τη γνώμη τους για τα ακόλουθα θέματα:

- α) Για τα κίνητρα που ωθούν το μικρό, σε σχέση με τη Γενική Εκπαίδευση, ποσοστό μαθητών να εγγραφούν στα ΤΕΛ.
- β) Για την επίδοση που έχουν οι μαθητές των ΤΕΛ στα μαθήματα, τα οποία διδάσκουν.
- γ) Για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ΤΕΛ στην κατανόηση και αφομοίωση της διδασκομένης ύλης και για τα αίτια στα οποία οφείλονται.
- δ) Για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην καθημερινή διδακτική πράξη.
- ε) Για τα μέτρα, τα οποία πρέπει να ληφθούν προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών τους.

Είναι εμφανές ότι πρόκειται για ζητήματα, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις εμπειρίες που τους τροφοδοτεί η συμμετοχή τους στην καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα των ΤΕΛ. Επομένως, τα στοιχεία που θα προκύψουν από την αναλυτική περιγραφή των δεδομένων θα μας βοηθήσουν να καταλήξουμε σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα, τα οποία θα δώσουν απάντηση σ' ένα βασικό ερώτημα, που απορρέει από τις υποθέσεις, στις οποίες βασίστηκε η έρευνα: οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ή αμφισβητούν την κοινωνική λειτουργία του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου και την υποτίμηση όσων μαθητών εγγράφονται στα ΤΕΛ, που αυτή συνεπάγεται; Σε γενικότερο επίπεδο θα μας δώσουν ενδείξεις για το βαθμό που ταυτίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία βασικός ρόλος του σχολείου είναι να δια-



χωρίζει τους "επιδεκτικούς" από τους "ανεπίδεκτους μαθητές και να τους κατενέμει σε ανάλογες με τις "ικανότητές" τους μορφές εκπαίδευσης. Η αξία των ενδείξεων αυτών, όπως έχουμε προαναφέρει στο κεφάλαιο για τις υποθέσεις της έρευνας, έγκειται στο γεγονός ότι η παραδοσιακή αντίληψη, που βασίζεται στο μύθο των εγγενών διαφορών, νομιμοποιεί την παράλληλη λειτουργία των δύο άνισων μορφών εκπαίδευσης, Γενικής και Τεχνικής που αναπαράγει τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Επομένως, ο βαθμός αποδοχής της από τους εκπαιδευτικούς αποκαλύπτει το μέγεθος της συμβολής τους σ' αυτή και ευρύτερα της συναίνεσής τους στο status quo του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με τα στοιχεία που θα προκύψουν από την παρουσίαση των δεδομένων θα εξάγουμε επίσης συμπεράσματα για την επίδοση που έχουν, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές των ΤΕΛ και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα εξετάσουμε την αντίληψη που έχουν για τη σχολική αποτυχία, τα αίτιά της και τα μέτρα που προτείνουν για τον περιορισμό της. Τα συμπεράσματα θα μας βοηθήσουν να διαπιστώσουμε, αν ισχύει ή όχι μια άλλη υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στους μαθητές, τη συνδέουν με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και, κατά συνέπεια παραβλέπουν τα αίτια, στα οποία κυρίως οφείλεται, και τα οποία είναι βασικά κοινωνικά. Η διαπίστωση αυτή έχει, όπως είπαμε, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί πολυάριθμες έρευνες και μελέτες που έγιναν τα τελευταία είκοσι χρόνια, απέδειξαν με πειστικά δεδομένα ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Ήρθαν έτσι σε αντίθεση με τα πορίσματα παλαιότερων μελετών και ερευνών που στηρίζονταν στην ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων και αναζητούσαν στις "κλίσεις" και τις "ικανότητες" του μαθητή την αιτιολόγηση της σχολικής αποτυχίας. Απέδειξαν επίσης ότι η σχολική επίδοση είναι αυτή που νομιμοποιεί, στο όνομα της αξιοκρατίας, τη βασικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος



δηλαδή το διαχωρισμό των μαθητών και τη διοχέτευσή τους σε διάφορες άνισες, ως προς τις σχολικές και επαγγελματικές προοπτικές, μορφές εκπαίδευσης. Το γενικότερο συμπέρασμα μάλιστα στο οποίο κατέληξαν είναι ότι η σχολική αποτυχία είναι ο θεμέλιος λίθος της κοινωνικής ανισότητας που το σχολείο αναπαράγει¹, γιατί δεν οφείλεται στα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά έχει κατά κύριο λόγο, κοινωνικό χαρακτήρα².

1. Οι μαθητές των ΤΕΛ: μαθητές χωρίς έφεση για μάθηση

Η ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διερευνήσουμε την αντίληψή τους για τους μαθητές των ΤΕΛ έλεγε ακριβώς:

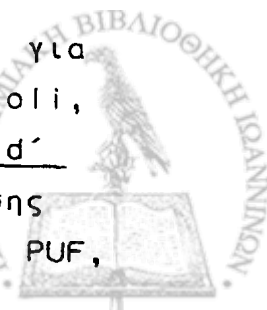
"Ποιοι είναι, κατά τη γνώμη σας, οι βασικότεροι λόγοι που επηρεάζουν ένα ποσοστό αποφοίτων του Γυμνασίου να εγγραφούν στα ΤΕΛ;"

Με την ερώτηση αυτή επιδιώκαμε να αποκαλύψουμε τους λόγους στους οποίους αποδίδουν την επιλογή των μαθητών, τις συγκεκριμένες αιτιολογήσεις που προβάλλουν για να δικαιολογήσουν την εγγραφή τους στα ΤΕΛ και τον προσανατολισμό τους στην ειδική μορφή εκπαίδευσης που αυτά προσφέρουν.

Σύμφωνα με τα πορίσματα πολυάριθμων ερευνών, για τις οποίες μιλήσαμε στο κεφάλαιο με τις υποθέσεις της έρευνας, η σχολική πορεία του μαθητή, και στην προκειμένη περίπτωση η επιλογή του τύπου λυκείου, μετά την ενιαία υποχρεωτική

1. Βλ. σχετικά J.Cl.Foquin, L'approche sociologique de la réussite et l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, CREFED, 1981, όπου ο συγγραφέας κάνει έναν απολογισμό της παγκόσμιας βιβλιογραφίας σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα της σχολικής αποτυχίας.

2. Μια συνολική περιγραφή των ερευνών και των απόψεων για τη σχολική αποτυχία βλ. J.Cl.Dechamp, F.Lorenzi-Gioli, G.Meyer, L'échec scolaire: Elève modèle ou modèles d'élève?, P.M.Favre, Lausanne, 1982, σ.23-69. Βλ. επίσης M.Cherkaoui, Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, Paris, 1979.



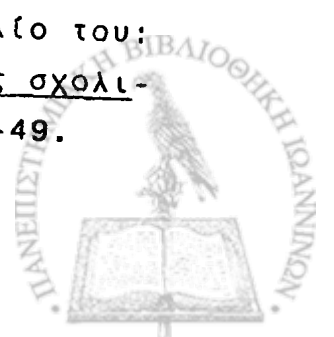
εκπαίδευση, οφείλεται κυρίως στην επίδοση του μαθητή, η οποία όμως καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό, από το κοινωνικομορφωτικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε¹. Θέτουν κατά συνέπεια σε αμφισβήτηση την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη, που στηρίζεται στο ιδεολόγημα της "φυσικής επιλογής" σύμφωνα με την οποία: α) οι "ικανότητες" και οι "προτιμήσεις" των μαθητών είναι εκείνες που προκαθορίζουν τις σχολικές επιλογές τους και αποκλείουν ορισμένους σχολικούς δρόμους, γιατί δεν είναι σε θέση να τους ακολουθήσουν, β) οι μαθητές που στρέφονται προς τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία, τα οποία είναι υποβαθμισμένα και οδηγούν τους αποφοίτους τους σε κατώτερα ως προς την κοινωνική αξία επαγγέλματα, έχουν μειωμένες διανοητικές ικανότητες. Αυτές δεν τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Γενικής Εκπαίδευσης, που θεωρείται ο φυσικός δρόμος για τη συνέχιση των σπουδών τους στα ΑΕΙ και την εξασφάλιση ενός επαγγέλματος με υψηλές αποδοχές και κοινωνικό κύρος.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη σχετική ερώτηση θέλαμε να διαπιστώσουμε, αν οι λόγοι που πρόβαλαν για να δικαιολογήσουν την εγγραφή των μαθητών στα ΤΕΛ στηρίζονταν ή όχι στην παραδοσιακή αντίληψη για τις σχολικές επιλογές που προαναφέραμε.

Με βάση αυτή τη συλλογιστική, ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

α) Στην πρώτη περιλάβαμε όσες ερμηνεύουν την εγγραφή των μαθητών στα ΤΕΛ προβάλλοντας λόγους που βασίζονται στα κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία απορρέουν από την παραδοσιακή αντίληψη για τον καθοριστικό ρόλο των ατομικών διαφορών.

1. Βλ. σ.72-73 και τα στοιχεία που παρουσιάζει ο Θ.Μυλωνάς και αφορούν την ελληνική πραγματικότητα στο βιβλίο του: Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1982, σ.47-49.



ση δεύτερη, όσες αποδίδουν την εγγραφή των μαθητών σε συγκεκριμένα κίνητρα, τα οποία σχετίζονται με τις οικογενειακές τους συνθήκες ή με τις επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρει το πτυχίο των ΤΕΛ ή με το ιδιαίτερο πρόνομο που παρέχεται σ'ένα ποσοστό αποφοίτων των ΤΕΛ να εγγραφούν χωρίς εξετάσεις στα ΤΕΙ.

Οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο του δείγματος είναι ανάλογα με το φύλο παρουσιάζονται στον πίνακα 3.1.

Πίνακας 3.1

Απάντηση των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο στην απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους επιλογής των λόγους από τους μαθητές.

| Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|---------------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα | 155 | 53 | 133 | 64 | 288 | 57 |
| Με βάση συγκεκριμένα κίνητρα | 122 | 42 | 67 | 32 | 189 | 38 |
| Δεν απάντησαν | 16 | 05 | 9 | 04 | 25 | 05 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$\chi^2_{0.75}$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.

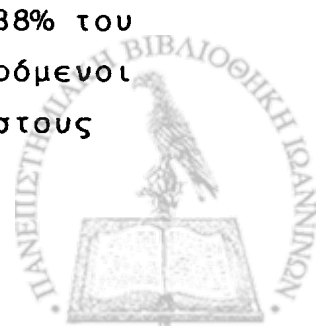
Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν το σύνολο του δείγματος διαπιστώνουμε ότι: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ποσοστό 57%, για να δικαιολογήσουν την επιλογή των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ προβάλλουν λόγους οι οποίοι σχετίζονται στα κοινωνικά στερεότυπα. Στις απαντήσεις τους χαρακτηρίζουν τους μαθητές αυτούς ως άτομα με περιορισμένες πνευματικές ικανότητες, μη "ικανούς" να αντεπεξέλθουν στις



απαιτήσεις των μαθημάτων που διδάσκονται στα Γενικά Λύκεια. Ορισμένοι μάλιστα εντοπίζουν την αδυναμία τους σε συγκεκριμένα μαθήματα, κυρίως τα φιλολογικά και τα μαθηματικά. Άλλοι αναφέρονται στη χαμηλή ποιότητα των γνώσεων που προσφέρουν τα ΤΕΛ, υπογραμμίζουν ότι είναι σχολεία υποβαθμισμένα και καταλήγουν πως αποτελούν καταφύγιο για τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν έφεση για γράμματα και επιδιώκουν να πάρουν ένα πτυχίο λυκείου χωρίς να διαβάζουν ή να αποφύγουν τη στράτευση στην περίπτωση που το επιβάλλει η ηλικία τους. Στη λύση αυτή, υποστηρίζουν μερικοί, προσανατολίζονται μαθητές που πιέζονται από το αίσθημα της κατωτερότητας και την αυτοϊσοποίησης που τους δημιούργησε η μειωμένη επίδοσή τους στις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Και στην περίπτωση αυτή όμως οι λόγοι που προβάλλουν για να δικαιολογήσουν τη μειωμένη επίδοση των μαθητών σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά και όχι με τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσαν, τις οποίες γνωρίζουν, όπως είναι φυσικό, οι εκπαιδευτικοί.

Τα στοιχεία αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί αρνητικά τους μαθητές που εγγράφονται στα ΤΕΛ και επιβεβαιώνουν τη σχετική υπόθεση της έρευνας. Αποτελούν επίσης ενδείξεις ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραμένει προσκολλημένη στην παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι ιδιαίτερες "κλίσεις" και οι "ικανότητες" του μαθητή είναι αυτές που προκαθορίζουν τη σχολική πορεία του μαθητή και κατ'επέκταση στην άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος. Επομένως θεωρεί φυσικό το διαχωρισμό και τον προσανατολισμό των μαθητών σε διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης, δηλαδή αποδέχεται τη βασική λειτουργία που επιτελεί το διπλό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας συμβάλλοντας έτσι στη συντήρησή της.

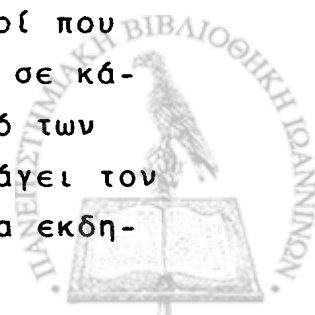
Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, που καλύπτουν το 38% του συνόλου, δικαιολογούν την επιλογή των μαθητών αναφερόμενοι σε προσωπικά κίνητρα και σε συγκεκριμένους λόγους, στους



οποίους δε διακρίνεται άμεσα η διάθεση αρνητικής αξιολόγησης των μαθητών. Συνοπτικά είναι οι ακόλουθοι:

- Ορισμένοι τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ, όπως π.χ. Πληροφορικής, Ηλεκτρονικών που σχετίζονται με τη μοντέρνα τεχνολογία προσελκύουν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον μιας μερίδας των μαθητών.
- Τα ΤΕΛ έλκουν τους μαθητές που θέλουν, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο λύκειο, ν'αποκτήσουν ένα πτυχίο ειδίκευσης, με το οποίο να διευκολύνουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση.
- Οι τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ πολλές φορές προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις που χρειάζονται όσοι μαθητές θέλουν να ασχοληθούν με την οικογενειακή τους επιχείρηση, άμεσα μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο.
- Τα ΤΕΛ προσφέρουν στους μαθητές τους τη δυνατότητα να εγγραφούν σε συναφείς με την ειδικότητά τους τομείς των ΤΕΙ, χωρίς να πάρουν μέρος στις Γενικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από το περιεχόμενο των γενικών αυτών κατηγοριών είναι φανερό ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιμετώπιζει τους μαθητές των ΤΕΛ και το σχολικό προσανατολισμό τους χωρίς διάθεση αρνητικής αξιολόγησης. Αν επιχειρήσουμε όμως μια κριτική και σε βάθος ανάλυση των συγκεκριμένων λόγων που προβάλλουν, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως συνδέουν έμμεσα την επιλογή των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση, γιατί αναγνωρίζουν στους μαθητές αυτούς την "κλίση", την "προτίμηση" για κάποιο ταπεινό από άποψη κοινωνικού γοήτρου επάγγελμα. Η αναγνώριση αυτή σημαίνει ότι δεν έχουν τις ικανότητες για περαιτέρω σπουδές με υψηλές απαιτήσεις, για διανοητική εργασία. Κατά συνέπεια οι λόγοι που προβάλλουν υπονοούν ότι οι μαθητές των ΤΕΛ έχουν προκαθορισμένες ικανότητες για μη διανοητικές δραστηριότητες. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί που ερμηνεύουν την επιλογή των μαθητών αποδίδοντάς την σε κάποια συγκεκριμένα κίνητρα στηρίζονται στο διαχωρισμό των διανοητικών και χειρωνακτικών ικανοτήτων που αναπαράγει τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, παρότι αποφεύγουν να εκδη-



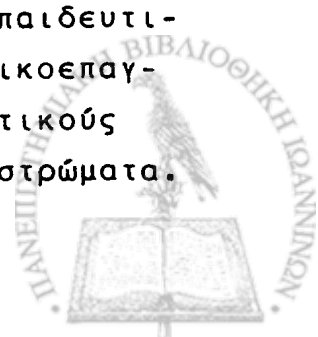
λώσουν ρητά την υποτίμησή τους στους μαθητές τους.

2. Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με το φύλο δείχνουν ότι αυτό επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους μαθητές των ΤΕΛ. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες συναδέλφους τους προσκολλημένες στα κοινωνικά στερεότυπα και υποτιμούν συχνότερα ρητά τους μαθητές τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 3.1 στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων οι γυναίκες εκπροσωπούνται με ένα υψηλό ποσοστό, που καλύπτει το 64% του συνόλου τους, έναντι του 53% των αντρών. Αντίθετα στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς αποδίδουν την επιλογή των μαθητών σε συγκεκριμένα κίνητρα οι άντρες εκπροσωπούνται με ποσοστό 42%, που μειώνεται κατά δέκα εκατοστιαίες μονάδες, 32%, για τις γυναίκες συναδέλφους τους. Οι διαφορές αυτές, που δείχνουν τη βαθύτερη πίστη των γυναικών στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις για τις εγγενείς "κλίσεις" και τις "ικανότητες" των μαθητών, έχουν σχέση με την ανώτερη κοινωνική προέλευση των γυναικών, το υψηλότερο επίπεδο σπουδών τους και την ειδικότητά τους, καθώς επίσης και με τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Η σχέση αυτή διαφαίνεται από τα στοιχεία που προέκυψαν από τη συσχέτιση των εμπειρικών δεδομένων με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών.

Από τα δεδομένα του πίνακα 3.2 διαπιστώνουμε πράγματι ότι: Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα στηρίζονται συχνότερα από τους άλλους εκπαιδευτικούς στα κοινωνικά στερεότυπα, προκειμένου να αιτιολογήσουν τη στροφή των μαθητών προς τα ΤΕΛ. Το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται είναι 64% και μειώνεται στο 56% και 55% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις δύο χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες και στο 48% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.



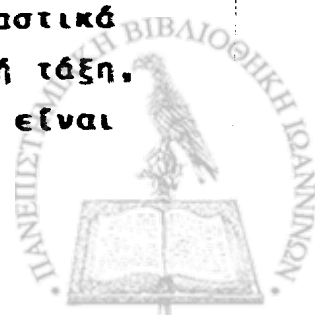
Πίνακας 3.2

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους επιλογής των ΤΕΛ από τους μαθητές.

| Αιτιολόγηση των Εκπαιδευτικών | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|------------|-----------------------------|------------|----------------------------------|------------|----------------------------|------------|
| | Αστική Τάξη απ.αφ. % | | Μεσαία Στρώματα απ.αφ. % | | Μικροαστικά Στρώματα απ.αφ. % | | Λαϊκά Στρώματα απ.αφ. % | |
| Με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα | 12 | 48 | 84 | 64 | 102 | 56 | 90 | 55 |
| Με βάση τα συγκεκριμένα κίνητρα | 12 | 48 | 39 | 30 | 73 | 40 | 65 | 40 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 04 | 9 | 07 | 7 | 04 | 8 | 05 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 25 | 100 | 132 | 100 | 182 | 100 | 163 | 100 |

$\chi^2=6.41$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στο επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.

Οι τελευταίοι, συχνότερα από όλους τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, αναφέρονται σε πιο συγκεκριμένα κίνητρα για να ερμηνεύσουν την επιλογή των μαθητών. Στην κατηγορία αυτή εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 48%, που μειώνεται στο 40% για τους προερχόμενους από τις δύο κατώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες και στο 30% για τους προερχόμενους από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση για τους μαθητές των ΤΕΛ. Συχνότερα τους αξιολογούν αρνητικά οι προερχόμενοι από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα και λιγότερο οι προερχόμενοι από την αστική τάξη, παρότι η κοινωνική απόσταση που υπάρχει μεταξύ τους είναι



πολύ μεγάλη, αφού οι μαθητές των ΤΕΛ προέρχονται κυρίως από τις λαϊκές τάξεις. Η διαφορά αυτή αποτελεί ένδειξη ότι οι προερχόμενοι από τα μεσαία ή μικροαστικά στρώματα εκπαιδευτικοί είναι προσκολλημένοι σε μεγαλύτερο βαθμό στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις που συντηρούν το μύθο των εγγενών χαρακτηριστικών. Κατά συνέπεια, αποδέχονται συχνότερα από τους συναδέλφους τους που προέρχονται από τις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας μέσα από το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συντήρησή του.

Η διαφορά αυτή εξηγεί και τις διαφοροποιήσεις που διαπιστώσαμε ανάμεσα στα δύο φύλα, όταν λάβουμε υπόψη μας ότι οι γυναίκες προέρχονται συχνότερα από τους άντρες από τα κοινωνικά στρώματα που δείχνουν τη μεγαλύτερη αρνητική διάθεση αξιολόγησης των μαθητών τους. Αυτές, όπως προαναφέραμε, έχουν σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, παράγοντες που επηρεάζουν επίσης καθοριστικά τις αντιλήψεις τους. Στο συμπέρασμα αυτό μας οδηγούν οι κατανομές που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τον κλάδο¹ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζονται στον πίνακα 3.3.

1. Στην αναλυτική προσέγγιση των δεδομένων χρησιμοποιούμε τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τον κλάδο των εκπαιδευτικών και όχι με το επίπεδο εκπαίδευσης, όταν μας προσφέρουν ταυτόχρονα πληροφορίες για την επίδραση που ασκεί στις αντιλήψεις τους το περιεχόμενο και ο χαρακτήρας των μαθημάτων που διδάσκουν.



Πίνακας 3.3

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κατηγορία των κλάδων και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους επιλογής των ΤΕΛ από τους μαθητές.

| Αιτιολόγηση των των Εκπαιδευτικών | Εκ/τικοί Γενικών Μαθημάτων % | Εκ/τικοί Ειδικοεή- των ΑΕΙ % | Εκ/τικοί Ειδικοεή των ΤΕΙ % | Εκ/τικοί Εργαστη- ρίων % |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα | 163 69 | 45 52 | 66 54 | 14 25 |
| Με βάση συγκεκριμένα κίνητρα | 69 26 | 38 44 | 52 42 | 37 65 |
| Δεν απάντησαν | 11 5 | 3 4 | 5 3 | 6 11 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 231 100 | 86 100 | 123 99 | 57 101 |

$\chi^2=42.20$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι διαφοροποιούνται, και μάλιστα με μεγάλες αποκλίσεις, στην πρώτη και την τετάρτη κατηγορία των κλάδων. Στις δύο ενδιάμεσες τα ποσοστά είναι παραπλήσια και δείχνουν ότι υπάρχει συνοχή στις αντιλήψεις τους ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα της κοινωνικής υποτίμησης των μαθητών, η οποία οφείλεται στο χαρακτήρα και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκουν.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρονται στα κοινωνικά στερεότυπα εκπροσωπούνται με υψηλότερο ποσοστό, 69%, οι εκπαιδευτικοί, πτυχιούχοι ΑΕΙ, που διδάσκουν τα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Ακολουθούν, με σημαντική διαφορά, κατά 15-17 εκατοστιαίες μονάδες, οι εκπαιδευτικοί πτυχιούχοι ΑΕΙ και ΤΕΙ που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα ειδίκευσης, ποσοστά 52% και 54% αντίστοιχα, και με

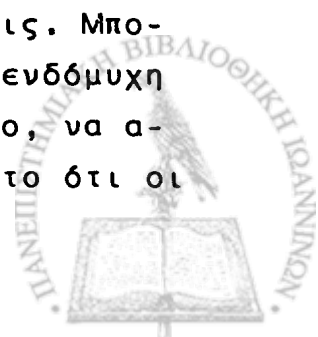


πολύ μεγαλύτερη οι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών που ασχολούνται με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών ποσοστό 25%. Στη δεύτερη κατηγορία όμως η μείωση των ποσοστών ακολουθεί την αντίθετη φορά, αφού οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας εκπροσωπούνται με το μικρότερο ποσοστό, 26%, το οποίο αυξάνεται και φτάνει το 44% και 42% για τις ενδιάμεσες κατηγορίες και το 65% για τους εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων με τα κατώτερα διπλώματα.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές επιβεβαιώνουν την άποψη που διατυπώσαμε προηγουμένως ότι το επίπεδο εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τους μαθητές των ΤΕΛ και το σχολικό προσανατολισμό τους. Μας οδηγούν επίσης στα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας αξιολογούν αρνητικά συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους τους μαθητές που εγγράφονται στα ΤΕΛ. Η αρνητική αυτή αξιολόγηση έχει σχέση με την κοινωνική τους προέλευση, αφού η πλειοψηφία τους προέρχεται, όπως ήδη γνωρίζουμε, από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα. Μπορούμε όμως παράλληλα βάσιμα να υποθέσουμε ότι έχει σχέση και με το αίσθημα ανωτερότητας που προσδίδει σ' αυτούς το πανεπιστημιακό δίπλωμα και το διανοητικό τους επάγγελμα, το οποίο ενισχύει την πίστη τους στη διάκριση των διανοητικών από τα χειρωνακτικά επαγγέλματα.

β) Οι εκπαιδευτικοί με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, που ασχολούνται με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών, προσδίδουν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, θετικό χαρακτήρα στην επιλογή των μαθητών και εκδηλώνουν τη μικρότερη διάθεση να τους υποτιμήσουν. Η διάθεσή τους αυτή έχει σχέση με την κοινωνική τους προέλευση, αφού γνωρίζουμε ήδη ότι η πλειοψηφία τους προέρχεται από τις λαϊκές τάξεις. Μπορούμε επίσης να υποθέσουμε βάσιμα ότι εκφράζει την ενδόμυχη επιθυμία τους να ενισχύσουν τη θέση τους στο σχολείο, να αναβαθμίσουν το μειωμένο κύρος τους, που οφείλεται στο ότι οι



ίδιοι είναι απόφοιτοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, είχαν δηλαδή ακολουθήσει την ίδια σχολική πορεία με τους μαθητές των ΤΕΛ και στο θεσμό της Τεχνικής Εκπαίδευσης οφείλουν το επάγγελμά τους. Επίσης την επιθυμία τους να αμφισβητήσουν την αξιολογική διαίρεση που χωρίζει το σώμα των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης σε άνισες κατηγορίες και ταυτίζει την ειδικότητά τους με τη διανοητική κατωτερότητα.

Τα συμπεράσματα αυτά μας προσφέρουν ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων είναι προσκολλημένοι σε μεγάλο βαθμό στα κοινωνικά στερεότυπα που ισχύουν για τους μαθητές των ΤΕΛ και απορρέουν από την παραδοσιακή αντίληψη για τις εγγενείς διαφορές των ατόμων. Η προσκόλλησή τους έχει σχέση με την ανωτερότητα που προσδίδει σ' αυτούς τόσο το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσής τους, όσο και ο θεωρητικός χαρακτήρας των μαθημάτων που διδάσκουν.

Η διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας δίνει αξιοσημείωτα επίσης στοιχεία για την επίδραση που ασκεί η μεταβλητή αυτή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές των ΤΕΛ, και στον πίνακα 3.4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατανομές από τις οποίες προκύπτουν.

Πίνακας 3.4

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους επιλογής των ΤΕΛ από τους μαθητές.

| Αιτιολόγηση των εκπ/τικών | 0-5 απ.αρ.% | | 6-10 απ.αρ.% | | 11-15 απ.αρ.% | | 16-20 απ.αρ.% | | 21 κ.ε. απ.αρ. % | |
|---------------------------------|-------------|-----|--------------|-----|---------------|-----|---------------|-----|------------------|----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα | 122 | 64 | 97 | 63 | 47 | 44 | 13 | 44 | 9 | 47 |
| Με βάση τα συγκ/μένα κίνητρα | 61 | 32 | 50 | 32 | 53 | 50 | 16 | 53 | 9 | 47 |
| Δεν απάντησαν | 8 | 04 | 8 | 05 | 7 | 07 | 1 | 03 | 1 | 05 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 191 | 100 | 155 | 100 | 107 | 101 | 30 | 100 | 19 | 99 |

$\chi^2=17.12$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαφαίνεται ότι: Οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, και συγκεκριμένα όσοι έχουν κάτω από 10, δικαιολογούν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους την εγγραφή των μαθητών στα ΤΕΛ προβάλλοντας λόγους που βασίζονται στα κοινωνικά στερεότυπα. Τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται καλύπτουν την πλειοψηφία τους και είναι παραπλήσια, 64% και 63% αντίστοιχα για όσους έχουν 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας. Μειώνονται όμως κατά είκοσι εκατοστιαίες μονάδες για τους ανήκοντες στις επόμενες κατηγορίες και είναι: 44% για όσους έχουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας, 43% για όσους έχουν 16-20 και παρουσιάζουν μια μικρή αύξηση, φτάνουν το 47% για τους αρχαιότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας συχνότερα από τους νεότερους συναδέλφους τους αναφέρονται σε συγκεκριμένα κίνητρα που προσδίδουν θετικό χαρακτήρα στην επιλογή των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι έχοντες 11-15 χρόνια υπηρεσίας εκπροσωπούνται στη δεύτερη κατηγορία με ποσοστό 50% που καλύπτει το ήμισυ του συνόλου τους, οι έχοντες 16-20 με μεγαλύτερο ακόμη κατά τρεις εκατοστιαίες μονάδες 53% και οι αρχαιότεροι με 17%, το οποίο είναι μειωμένο. αλλά απέχει πολύ από το αντίστοιχο των νεοτέρων εκπαιδευτικών που καλύπτει σχεδόν το 1/3 του συνόλου τους και είναι 32%.

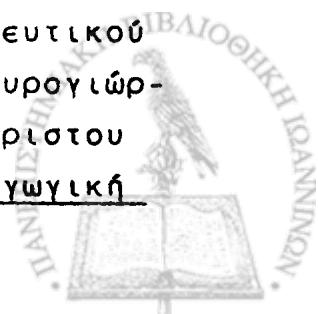
Οι διαφορές αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι: οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι προσκολλημένοι σε μεγαλύτερο βαθμό στα κοινωνικά στερεότυπα και πιστεύουν στην παραδοσιακή αντίληψη ότι τα εγγενή χαρακτηριστικά των μαθητών προκαθορίζουν τις επιλογές των μαθητών. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την κοινή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία



οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πιο προοδευτικές για τα εκπαιδευτικά ζητήματα αντιλήψεις από τους αρχαιότερους στην υπηρεσία, που έχουν ενσωματωθεί στο σχολικό σύστημα και αποδέχονται τις παραδοσιακές και συντηρητικές αντιλήψεις στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του¹. Για την ερμηνεία του είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας τα δεδομένα που περιγράψαμε από τις διασταυρώσεις των απαντήσεων με το φύλο, την κοινωνική προέλευση και τον κλάδο των εκπαιδευτικών του δείγματος σε συνδυασμό με τα στοιχεία για τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα μ'αυτά οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες, προέρχονται από τα μεσαία και μικροαστικά στρώματα, διαθέτουν διπλώματα πανεπιστημιακού επιπέδου και διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας με τη μεγαλύτερη αξία. Οι παράγοντες αυτοί, που έχουν κοινωνικό χαρακτήρα, φαίνεται ότι επιδρούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τους προσανατολίζουν σε συντηρητικές τοποθετήσεις που έχουν ως αποτέλεσμα την αποδοχή των κοινωνικών στερεοτύπων και την αρνητική αξιολόγηση των μαθητών. Στη διαδικασία αυτή μάλιστα, παρά την αντίθετη κοινή άποψη, τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν πολύ μικρότερο ρόλο ή απλώς την ενισχύουν.

Η αναλυτική προσέγγιση των εμπειρικών δεδομένων δεν μειώνει την αξία του γενικού συμπεράσματος που προκύπτει από τις γενικές κατανομές των απαντήσεων και αξίζει τελειώνοντας να το επαναλάβουμε: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για να δικαιολογήσει την επιλογή των μαθητών που εγγράφονται στα ΤΕΛ, προσφεύγει στην παραδοσιακή αντίληψη των εγγενών ικανοτήτων, δηλαδή ανάγει την επιλογή σε ατομική υπόθεση, αποδίδει στις "κλίσεις" και στις "προτιμήσεις" του μαθητή την

1. Για τη διαδικασία ενσωμάτωσης του Έλληνα εκπαιδευτικού βλ. τα πορίσματα της έρευνας των Θ.Γκόδοβου/Γ.Μαυρογιώργου, "Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού", στο συλλογικό τόμο Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, δ.π., σ.107-115.



κοινωνική διαίρεση που το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο αναπαράγει. Φαίνεται έτσι ότι αγνοεί ή αμφισβητεί τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και παραμένει προσκολλημένη στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

2. Η σχολική επίδοση των μαθητών των ΤΕΛ

Η πρώτη ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς για να διερευνήσουμε τις εκτιμήσεις τους σχετικά με την επίδοση των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ ήταν κλειστή. Τους ζητούσαμε μ' αυτή να διαλέξουν από τους ακόλουθους χαρακτηρισμούς "ικανοποιητική, μέτρια, κακή, πολύ κακή", όποιον συνέπιπτε με την προσωπική άποψή τους.

Στον πίνακα 3.5 παρουσιάζουμε τις γενικές κατανομές των απαντήσεων και αυτές που προέκυψαν από τη διασταύρωσή τους με το φύλο.

Πίνακας 3.5

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την εκτίμησή τους για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους.

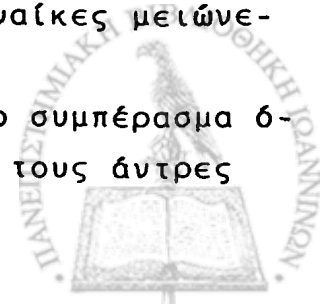
| Επίδοση Μαθητών ΤΕΛ | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|------------------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ικανοποιητική | 33 | 11 | 8 | 04 | 41 | 08 |
| Μέτρια | 179 | 61 | 113 | 54 | 285 | 58 |
| Κακή | 74 | 25 | 82 | 39 | 153 | 31 |
| Πολύ κακή | 7 | 02 | 6 | 02 | 13 | 02 |
| Σύνολο | 293 | 99 | 209 | 99 | 502 | 99 |

$\chi^2=16.97$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

1. Παρατηρώντας τα δεδομένα που αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι: στην πρώτη και την τελευταία κατηγορία των απαντήσεων, που περιλαμβάνουν τους πιο ακραίους χαρακτηρισμούς για την επίδοση των μαθητών, τα ποσοστά είναι πολύ μικρά: 8% στην πρώτη, σύμφωνα με την οποία η επίδοση των μαθητών είναι "ικανοποιητική" και 2% στην τελευταία σύμφωνα με την οποία είναι "πολύ κακή". Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα από την προηγούμενη ερώτηση ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί αρνητικά τους μαθητές, τους θεωρεί ανεπίδεκτους και χωρίς έφεση για μάθηση, αποτελεί ένδειξη ότι δείχνουν μία τάση επιείκειας, όταν καλούνται ευθέως να αποτιμήσουν την επίδοση των μαθητών τους. Η άποψή μας αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος, το 57%, τη χαρακτηρίζει "μέτρια" και μόνο το 31% "κακή". Τα δύο αυτά ποσοστά στο σύνολό τους καλύπτουν το 89% του συνόλου και μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν είναι ευχαριστημένοι από την επίδοση των μαθητών τους, μ'άλλα λόγια ότι η συντηρητική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ικανοποιητική την απόδοση των μαθητών στην καθημερινή διδακτική πράξη. Σε ανάλογα συμπεράσματα θα μας οδηγήσουν πολλές φορές και τα δεδομένα που θα περιγράψουμε στη συνέχεια.

2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος και στην εκτίμησή τους για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 3.5 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν συχνότερα από τους άντρες συναδέλφους τους κακή την επίδοση των μαθητών τους, με ποσοστό 39% έναντι 25%. Αντίθετα, οι άντρες χαρακτηρίζουν συχνότερα μέτρια την επίδοση των μαθητών τους με ποσοστό 61% που μειώνεται στο 54% για τις γυναίκες. Επίσης οι άντρες χαρακτηρίζουν συχνότερα ικανοποιητική την επίδοση των μαθητών με ποσοστό 11% που στις γυναίκες μειώνεται στο 4%.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε σύγκριση με τους άντρες



συναδέλφους τους, είναι περισσότερο δυσαρεστημένες από την επίδοση των μαθητών τους. Δείχνουν επίσης ότι αξιολογούν αυστηρότερα την επίδοσή τους και γενικότερα ότι οι εκτιμήσεις τους βασίζονται σε διαφορετικά κριτήρια, δηλαδή ότι έχουν συχνά διαφορετική αντίληψη από τους άντρες για το θέμα της σχολικής επίδοσης. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε άλλωστε αργότερα και πάλι αναλύοντας καινούργια δεδομένα.

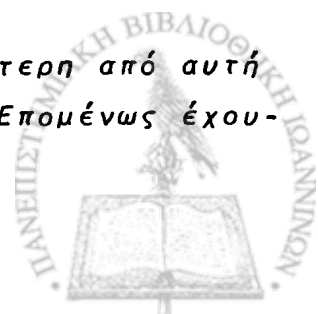
Η αυστηρότερη εκτίμηση των γυναικών έχει σχέση με την κοινωνική τους προέλευση, που γνωρίζουμε ότι είναι υψηλότερη από των αντρών. Αυτό φαίνεται από τις κατανομές των απαντήσεων που προέκυψαν από τη διασταύρωσή τους με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών και περιγράφονται στον πίνακα 3.6.

Πίνακας 3.6

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την εκτίμησή τους για την επίδοση των μαθητών τους.

| Επίδοση των Μαθητών ΤΕΛ | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|-------------------------|---------------------|------------|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Αστική Τάξη | | Μεσαία Στρώμ. | | Μεσοαστικά | | Λαϊκή Τάξη | |
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ικανοποιητική | 1 | | 6 | | 14 | | 20 | |
| Μέτρια | 16 | 04 | 65 | 05 | 112 | 08 | 99 | 12 |
| Κακή | 7 | 64 | 57 | 50 | 53 | 62 | 40 | 61 |
| Πολύ κακή | 1 | 28 | 4 | 43 | 3 | 29 | 4 | 25 |
| | | 04 | | 03 | | 02 | | 02 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 25 | 100 | 132 | 101 | 182 | 101 | 163 | 100 |

$\chi^2 = 12.50$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.



Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

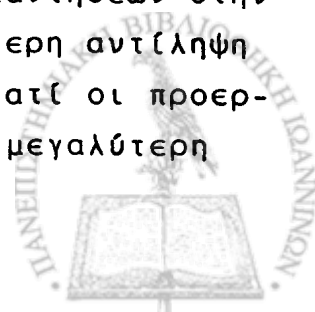
Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων, που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν "ικανοποιητική" την επίδοση των μαθητών τους, τα ποσοστά εκπροσώπησης ακολουθούν μια αυξητική τάση από τις ανώτερες προς τις κατώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες: είναι 4% και 5% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κατηγορίες, 8% για όσους προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και 12% για όσους έχουν λαϊκή προέλευση.

Στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς εκτιμούν "μέτρια" την επίδοση των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα ανώτερα μεσαία στρώματα εκπροσωπούνται με το μικρότερο ποσοστό, 50%, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εντάσσονται ως προς την κοινωνική προέλευσή τους στις άλλες τρεις κατηγορίες. Αυτές δεν παρουσιάζουν αξιοσημείωτες ποσοτικές διαφορές.

Αντίθετα στις δύο τελευταίες κατηγορίες των απαντήσεων που περιλαμβάνουν όσους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζουν "κακή" ή "πολύ κακή" την επίδοση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα εκπροσωπούνται συνολικά με το υψηλότερο ποσοστό, 46%. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα ανώτερα αστικά στρώματα με ποσοστό μειωμένο αισθητά στο 32%, όσοι προέρχονται από τα κατώτερα μικροαστικά στρώματα με 31% και όσοι προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις με 27%.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές μας οδηγούν σε δύο διαπιστώσεις:

α) Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα πολύ συχνότερα από τους άλλους συναδέλφους τους είναι δυσαρεστημένοι από την επίδοση των μαθητών τους και χρησιμοποιούν αυστηρότερα κριτήρια για την αξιολόγησή τους. Σε ανάλο- συμπεράσματα καταλήξαμε από τα δεδομένα των απαντήσεων στην προηγούμενη ερώτηση που διερευνούσε τη γενικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές των ΤΕΛ, γιατί οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη



προσκόλληση στα κοινωνικά στερεότυπα με βάση τα οποία οι μαθητές που εγγράφονται στα ΤΕΛ έχουν περιορισμένες διανοητικές ικανότητες. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι υπάρχει συνοχή στις αντιλήψεις τους μεγαλύτερη απ'αυτή που παρουσιάζουν οι προερχόμενοι απ'τις υπόλοιπες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες.

β) Οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικοί εκτιμούν με μεγαλύτερη διάθεση επιείκειας την επίδοση των μαθητών τους. Αυτό οφείλεται, ως ένα βαθμό, στο επίπεδο εκπαίδευσης και το χαρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν. Γνωρίζουμε ήδη ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν συχνότερα από τους υπολοίπους συναδέλφους τους κατώτερα διπλώματα και ασχολούνται στα εργαστήρια με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Το γεγονός αυτό, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια από τα στοιχεία του πίνακα 3.7, διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη διάθεσή τους αυτή και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν την επίδοση των μαθητών τους.

Πίνακας 3.7

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κατηγορία των κλάδων και την εκτίμηση για την επίδοση των μαθητών τους.

| Επίδοση Μαθητών ΤΕΛ | Εκπαιδευτικοί Γενικών Μαθημάτων | Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. | Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας Πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι. | Εκπαιδευτικοί Εργαστηρίων |
|---------------------|---------------------------------|---|---|---------------------------|
| | απ.αρ. % | απ.αρ. % | απ.αρ. % | απ.αρ. % |
| Ικανοποιητική | 10 04 | 4 05 | 14 11 | 14 23 |
| Μέτρια | 113 48 | 54 66 | 89 73 | 33 58 |
| Κακή | 104 44 | 24 28 | 18 15 | 10 18 |
| Πολύ κακή | 9 04 | 1 01 | 1 01 | 1 02 |
| Σύνολο | 236 100 | 86 100 | 122 100 | 58 101 |

$\chi^2=62.89$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ό-
τι:

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παι-
δείας και είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, χαρακτηρίζουν συχνότερα από
τους υπόλοιπους συναδέλφους τους "κακή" την επίδοση των μα-
θητών τους, με ποσοστό 44%, που μειώνεται στο 28% για τους
εκπαιδευτικούς ειδικότητας, με πανεπιστημιακό δίπλωμα
στο 15% για τους πτυχιούχους ΤΕΙ και στο 18% για τους εκπαι-
δευτικούς εργαστηρίων.

Από την άλλη πλευρά "ικανοποιητική" χαρακτηρίζει την
επίδοση των μαθητών ένα πολύ μικρό ποσοστό 4% και 5% από
τους πτυχιούχους ΑΕΙ, το οποίο διπλασιάζεται για τους πτυ-
χιούχους ΤΕΙ, 11%, και εξαπλασιάζεται για τους εκπαιδευτικούς
των εργαστηρίων, 23%. Η κλιμακωτή αυτή αύξηση των ποσοστών,
όπως και η προηγούμενη κλιμακωτή μείωση, αποτελεί ένδειξη ό-
τι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται τόσο από το
επίπεδο εκπαίδευσής τους, όσο και από το περιεχόμενο, το χα-
ρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί με την
υψηλότερη εκπαίδευση, που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα,
χαρακτηρίζουν συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς με την βρα-
χύτερη εκπαίδευση, που διδάσκουν πρακτικές ασκήσεις, "μη ι-
κανοποιητική" την επίδοση των μαθητών τους.

Παρότι δεν έχουμε στη διάθεσή μας σχετικά εμπειρικά
δεδομένα για την επίδοση των μαθητών των ΤΕΛ στα θεωρητικά
και τα πρακτικά μαθήματα, μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι
έχουν υψηλότερη επίδοση στα μαθήματα των εργαστηρίων που α-
παιτούν κυρίως χειρωνακτικές δεξιότητες. Την υπόθεσή μας ε-
νισχύουν τα επιστημονικά συμπεράσματα σχετικών μελετών, που
έχουν γίνει σε άλλες χώρες, και απέδειξαν πως οι μαθητές που
προέρχονται από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα - όπως οι μαθη-
τές των ΤΕΛ - εξαιτίας της κοινωνικής τους προέλευσης, έχουν
μία άμεση και "ωσμωτική" εξοικείωση με την ύλη και τις δυνα-



τότητες μετατροπής της¹. Έτσι, στα εργαστηριακά μαθήματα, τις πρακτικές ασκήσεις που απαιτούν κατά κύριο λόγο χειρωνακτικές δεξιότητες, έχουν υψηλότερη επίδοση. Αντίθετα, στα θεωρητικά μαθήματα, στα οποία βασικό γνωστικό μέσο για υψηλή σχολική επίδοση είναι η ικανότητα της αφαίρεσης², αντιμετωπίζουν αξεπέραστες πολλές φορές δυσκολίες.

Οι διαφορές στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους κατά κλάδο, έχουν ενδιαφέρον και για έναν επιπλέον λόγο. Μας επιτρέπουν να υποθέσουμε βάσιμα ότι το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη κατά τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων, και στα εργαστήρια κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων είναι διαφορετικό. Πρέπει επίσης να επηρεάζει, σε μεγάλο βαθμό, τις συμπεριφορές διδασκόντων και διδασκομένων και τις σχέσεις μεταξύ τους σε κάθε εκδήλωση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας³. Τέλος, οι διαφορές αυτές δίνουν μια εξήγηση για την αυστηρή αξιολόγηση των μαθητών από μέρους των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος, αφού, όπως γνωρίζουμε, οι περισσότερες έχουν πτυχίο ΑΕΙ και διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας.

1. Βλ. σχετικά Π.Μπουρντιέ, "Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία", μετφρ. Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σ.366 και Β.Ιζαμπέρ-Ζαματί, "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα", μετφρ. Α.Φραγκουδάκη, ο.π., σ.509.

2. Στο ίδιο, σ.509-510.

3. Βλ. σχετικά Cl.Grignon, L'ordre des choses, ο.π., σ.221-222 όπου ο συγγραφέας κάνει μια αποκαλυπτική περιγραφή και σύγκριση του παιδαγωγικού κλίματος που επικρατεί στις αίθουσες που διδάσκονται τα θεωρητικά μαθήματα και στα εργαστήρια και ιδιαίτερα της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και μαθητών, στα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία της Γαλλίας.



Η διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας έδειξε ότι η αρχαιότητα στην υπηρεσία επηρεάζει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και γι αυτό περιγράφουμε στον πίνακα 3.8 τα σχετικά αριθμητικά και ποσοτικά δεδομένα.

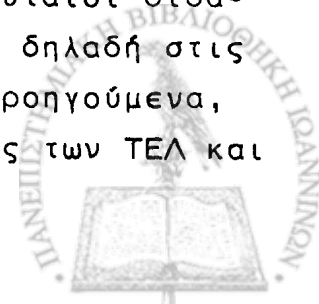
Πίνακας 3.8

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την εκτίμηση για την επίδοση των μαθητών τους.

| Επίδοση των μαθητών ΤΕΛ | 0-5 | | 6-10 | | 11-15 | | 16-20 | | 21 κ.ε. | |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ικανοποιητική | 14 | 07 | 10 | 06 | 12 | 11 | 2 | 07 | 3 | 16 |
| Μέτρια | 105 | 55 | 88 | 57 | 65 | 61 | 22 | 73 | 12 | 63 |
| Κακή | 64 | 34 | 54 | 35 | 29 | 27 | 5 | 17 | 4 | 21 |
| Πολύ κακή | 8 | 04 | 3 | 02 | 1 | 01 | 1 | 03 | 0 | 0 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 191 | 100 | 155 | 100 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$$\chi^2 = 12.31.$$

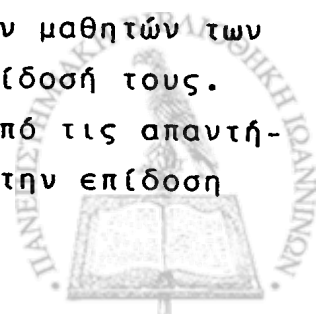
Τα ποσοτικά δεδομένα του μας πληροφορούν ότι: "Ικανοποιητική" χαρακτηρίζουν συχνότερα την επίδοση των μαθητών τους οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί του δείγματος με ποσοστό 16%, και σε μικρότερο βαθμό οι έχοντες 11-15 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 11%. Οι τελευταίοι διδάσκουν κατά κανόνα μαθήματα ειδίκευσης, ανήκουν δηλαδή στις κατηγορίες των κλάδων που, όπως διαπιστώσαμε προηγουμένα, αξιολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια τους μαθητές των ΤΕΛ και



την επίδοσή τους. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων, εκπροσωπούνται με μικρότερα ποσοστά που δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους αξιόλογες διαφοροποιήσεις. "Μέτρια" χαρακτηρίζουν συχνότερα την επίδοση των μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και ιδιαίτερα 16-20. Οι τελευταίοι εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 73%, που καλύπτει σχεδόν τα 3/4 του συνόλου τους, και ακολουθούν όσοι έχουν πάνω από 20 χρόνια με ποσοστό 63%, και 11-15 με ποσοστό 61%. Αισθητή διαφοροποίηση παρουσιάζουν οι δύο προηγούμενες κατηγορίες που έχουν 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας, οι οποίες εκπροσωπούνται με μικρότερα ποσοστά, 55% και 57% αντίστοιχα. Ανάλογο φαινόμενο, ως προς τα ποσοστά εκπροσώπησης, διαπιστώνουμε και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη ερώτηση με την οποία διερευνούσαμε την αντίληψη που έχουν για τους μαθητές των ΤΕΛ. Τα νέα δεδομένα ενισχύουν το προηγούμενο συμπέρασμά μας ότι: οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν κατά κανόνα υψηλότερη κοινωνική προέλευση, πτυχίο ΑΕΙ και διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας είναι προσκολλημένοι σε μεγαλύτερο βαθμό στα κοινωνικά στερεότυπα και έχουν την τάση να αξιολογούν αυστηρότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους τους μαθητές των ΤΕΛ.

Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνουν επίσης και τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στις επόμενες δύο κατηγορίες. Είναι συνολικά 38% και 37% αντίστοιχα για τους νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς με 0-5 και 6-10 χρόνια. Μειώνονται όμως σημαντικά στους υπόλοιπους και είναι 28% για τους έχοντες 11-15 χρόνια υπηρεσίας, 20% και 21% για τους αρχαιότερους που έχουν 16-20 και άνω από 20 αντίστοιχα. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, που με τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση έδειχναν την τάση να προσδώσουν θετικό χαρακτήρα στην επιλογή των μαθητών των ΤΕΛ, αξιολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια την επίδοσή τους.

Το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σ' αυτή την ερώτηση για την επίδοση



των μαθητών και αξίζει να επισημάνουμε είναι ότι: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένη από αυτή, παρά τη διάθεση επιείκειας που φανερώνει η από μέρους τους εκτίμηση, αν συσχετίσουμε τα δεδομένα από την πρώτη και τη δεύτερη ερώτηση που έχουμε περιγράψει.

3. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και τα αίτιά τους.

Μια άλλη ερώτηση σχετική με την επίδοση των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ, που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ήταν ανοικτή. Μ'αυτή τους ζητούσαμε να απαντήσουν, αν οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν εμφανείς δυσκολίες στην κατανόηση της ύλης των συγκεκριμένων μαθημάτων που διδάσκουν, και στην περίπτωση αυτή, πού τις αποδίδουν. Η ερώτηση έλεγε ακριβώς:

"Κατά τη διδασκαλία και την εξέταση των μαθημάτων που διδάσκετε, αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες οι μαθητές σας και πού τις αποδίδετε;"

Εντάξαμε τις απαντήσεις που έδωσαν, με βάση το περιεχόμενό τους, σε πέντε γενικές κατηγορίες. Στη μία από αυτές συμπεριλάβαμε όσους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι οι μαθητές τους δεν αντιμετωπίζουν καμιά ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση και την αφομοίωση της ύλης που είναι υποχρεωμένοι από το αναλυτικό πρόγραμμα να διδάξουν. Στις υπόλοιπες τέσσερις, όσους δήλωσαν ότι οι μαθητές τους έχουν δυσκολίες, και τις αποδίδουν:

- 1) Στα κενά, τις ελλείψεις που έχουν από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- 2) Στην αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν σωστά τη γλώσσα στο γραπτό και προφορικό λόγο.
- 3) Στην έλλειψη εργατικότητας, την αδιαφορία που δείχνουν στη διάρκεια του μαθήματος.
- 4) Στις περιορισμένες πνευματικές ικανότητες που δεν τους



βοηθούν να κατανοήσουν τη διδασκόμενη ύλη.

Πίνακας 3.9

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τις δυσκολίες των μαθητών.

| Αιτία | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|--------------------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ελλείψεις από προηγούμενες βαθμίδες | 117 | 40 | 42 | 20 | 159 | 32 |
| Περιορισμένες πνευματικές ικανότητες | 47 | 16 | 31 | 15 | 78 | 16 |
| Έλλειψη εργατικότητας | 39 | 13 | 43 | 21 | 92 | 16 |
| Γλώσσική ανεπάρκεια | 65 | 22 | 84 | 40 | 149 | 30 |
| Καμία | 21 | 07 | 5 | 02 | 25 | 05 |
| Δεν απάντησαν | 4 | 01 | 4 | 02 | 8 | 02 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$\chi^2=38.14$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.



Τα δεδομένα του πίνακα 3.9, στον οποίο περιγράφονται οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο του δείγματος και για τα δύο φύλα, μας οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1. Από το σύνολο του δείγματος ένα μικρό ποσοστό, 9%, θεωρεί ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν καμιά ιδιαίτερη δυσκολία στα μαθήματα που διδάσκουν. Η εκτίμησή τους ήταν αναμενόμενη, γιατί στην προηγούμενη ερώτηση για την επίδοση των μαθητών ένας αριθμός εκπαιδευτικών που κάλυπτε το 8% του συνόλου την είχε χαρακτηρίσει "ικανοποιητική".

Από τους υπόλοιπους, που παραδέχονται ότι οι μαθητές τους συναντούν δυσκολίες, το 32% θεωρεί ότι οφείλονται στην αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν τη διδασκόμενη ύλη στο λύκειο, γιατί δεν μπόρεσαν να αφομοιώσουν βασικές γνώσεις στις δύο προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, έχουν κενά τόσο σε γενικά όσο και σε ειδικά θέματα. Δύο απαντήσεις που παραθέτουμε στη συνέχεια είναι ενδεικτικές του τρόπου με τον οποίο περιγράφουν και αντιμετωπίζουν το πρόβλημα αυτό οι εκπαιδευτικοί που περιλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία:

"Τους λείπουν στοιχειώδεις γνώσεις από το δημοτικό. Δεν ξέρουν ούτε τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής, δεν έχουν στοιχειώδη μαθηματική κατάρτιση, πώς να λύσουν ασκήσεις λυκείου;"

"Έρχονται αγράμματοι από το Γυμνάσιο, πώς να κατανοήσουν την ύλη του λυκείου; Οι ελλείψεις τους είναι τόσο μεγάλες που οι περισσότεροι δεν καταλαβαίνουν στοιχειώδη πράγματα, δεν έχουν υποδομή. Αυτά τα κενά δεν μπορούν να αναπληρωθούν πλέον, γιατί εμείς πρέπει να προχωρήσουμε, να καλύψουμε κάποια ύλη."

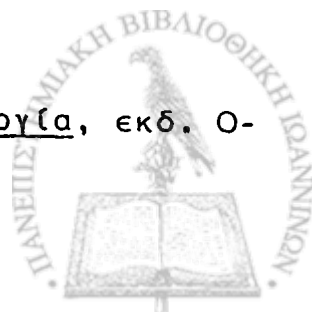
Όπως φαίνεται από το περιεχόμενο των δύο αυτών απαντήσεων και όπως διαπιστώσαμε από τον έλεγχο του συνόλου τους, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στην έλλειψη βάσεων έχουν την αντίληψη πως η προηγούμενη σχολική πορεία των μαθητών έχει σημαδέψει οριστικά το μέλλον τους, έχει προκαθορίσει



το είδος, την έκταση των σπουδών τους και συνακόλουθα τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Συχνά επίσης παρουσιάζουν τις ελλείψεις ως δυσαναπλήρωτο κενό, το οποίο είναι αδύνατο πλέον να καλύψουν με την παρέμβασή τους, γεγονός που αποτελεί ένδειξη ότι επιθυμούν να αποσείσουν από τους ίδιους κάθε ευθύνη και να την αποδώσουν στους μαθητές. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι στις απαντήσεις τους απουσιάζει κάθε αναφορά στο κοινωνικομορφωτικό περιβάλλον από το οποίο, κατά κανόνα, προέρχονται οι μαθητές των ΤΕΛ και στο οποίο οφείλονται κυρίως οι ελλείψεις τους. Η απουσία αυτή αποτελεί επίσης ένδειξη ότι αγνοούν ή αμφισβητούν τα πορίσματα των ερευνών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία η επαρκής υποδομή των μαθητών, η ομαλή σχολική πορεία και η ικανοποιητική επίδοση εξασφαλίζονται συνήθως μέσα σ'ένα ευνοϊκό για τη μάθηση οικογενειακό περιβάλλον. Αποδέχονται και χρησιμοποιούν για να δικαιολογήσουν τις δυσκολίες των μαθητών την παραδοσιακή αντίληψη ότι ευθύνονται γι'αυτές οι ίδιοι, γιατί δεν κατάφεραν να αφομοιώσουν την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων που δίδασκεται σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης.

Ένα παρόμοιο ποσοστό εκπαιδευτικών, το 30%, αποδίδει τις δυσκολίες των μαθητών στη γλωσσική ανεπάρκεια, στην αδυναμία να χρησιμοποιήσουν άνετα και σωστά την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν γραπτά ή προφορικά και να κατανοήσουν τη διδασκόμενη ύλη. Στην εκτίμησή τους αυτή καταλήγουν λαμβάνοντας υπόψη τη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων, δηλαδή το λόγιο γλωσσικό πρότυπο, τη σχολικά ρυθμισμένη και όχι την κοινή γλώσσα. Γι αυτό αναφέρουν συχνά ότι οι μαθητές έχουν άγνοια των τυποποιημένων γραμματικών και συντακτικών κανόνων της λόγιας δημοτικής ή παρουσιάζουν την εκμάθηση της γλώσσας με την έννοια της απόκτησης κάποιων συγκεκριμένων γνώσεων, όπως λ.χ. της φυσικής, της γεωγραφίας, κτλ.¹, με απαντήσεις όπως οι ακόλουθες:

1. Βλ. σχετικά Α.Φραγκουδάκη, Γλώσσα και Ιδεολογία, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1988, σ.110-112.



"Δεν ξέρουν γραμματική, δεν ξέρουν ορθογραφία και στοιχειώδεις συντακτικούς κανόνες για να εκφραστούν κυρίως στο γραπτό λόγο", "δεν ξέρουν ελληνικά", "δεν μπορούν να γράψουν γιατί δεν ξέρουν ούτε τους φθόγγους, την ελληνική αλφάβητο", "δεν μπορούν να γράψουν μια παράγραφο, την απάντηση στη λύση ενός προβλήματος", "δεν μπορούν να συνδέσουν λογικά στο μυαλό τους δύο σκέψεις, να γράψουν μια σελίδα έκθεση", ή "δεν καταλαβαίνουν τι τους λέμε", "δεν ξέρουν κοινές λέξεις" "κι αν ακόμη έχουν διαβάσει δεν μπορούν μετά να εκφραστούν", κτλ.

Η διαπίστωση ότι ο 1/3 του συνόλου των εκπαιδευτικών αποδίδει τις δυσκολίες των μαθητών στη γλωσσική ανεπάρκεια αποτελεί ένδειξη ότι η γλωσσική ικανότητα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας του μαθητή και ότι οι γλωσσικές δυσκολίες είναι ένας από τους βασικότερες παράγοντες της σχολικής αποτυχίας. Η διαπίστωση αυτή μάλιστα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί προέρχεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία, όπου η σημασία του γλωσσικού κεφαλαίου παίζει μικρότερο ρόλο σε σύγκριση με τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, στα οποία το σύνολο των σχολικών γνώσεων έχει καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα¹. Είναι ωστόσο εύκολο να εξηγηθεί, όταν λάβουμε υπόψη τη χαμηλή κοινωνική προέλευση των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ, σε συνδυασμό με τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται άνετα τη σχολική γλώσσα στην καθημερινή διδακτική πράξη εξαρτάται κυρίως από το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Αρκεί να αναφέ-

1. Για τη σημασία του γλωσσικού κεφαλαίου στους διάφορους τύπους εκπαίδευσης και τις βαθμίδες της σχολικής διαδρομής βλ. P. Bourdieu - J.-Cl. Passeron, La réproduction, ο.π., σ.14.



φέρουμε για παράδειγμα τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε, μετά από πολύχρονες εμπειρικές έρευνες, ο γνωστός άγγλος κοινωνιολόγος B. Bernstein που βεβαίωσαν ότι: η σχολική αποτυχία των μαθητών με λαϊκή προέλευση οφείλεται στην κοινωνικά προκαθορισμένη αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν σωστά την επίσημη γλώσσα του σχολείου, γιατί εξαιτίας της αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, γενικότερα να προσαρμοστούν στη σχολική ζωή¹. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα αυτά και συσχετίζοντάς τα με τα ευρήματα της έρευνας που περιγράψαμε για τη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται σ' αυτή θίγουν ένα πρόβλημα που έχει αίτια κοινωνικά, όπως το προηγούμενο για την έλλειψη βάσεων. Το σημαντικό όμως, στην προκειμένη περίπτωση, είναι ότι κανένας τους δε συνδέει στην απάντησή του τη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση, αλλά την παρουσιάζει ως αδυναμία επικοινωνίας που οφείλεται είτε στην αδιαφορία των μαθητών για μάθηση, είτε στις περιορισμένες πνευματικές ικανότητές τους. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη συντήρηση της κοινωνικής διαίρεσης που αναπαράγει το σχολείο, αφού ένας από τους βασικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας είναι η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν σωστά τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα του σχολείου, η οποία εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική τους προέλευση.

Το υπόλοιπο ποσοστό, 32%, του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδίδει τις δυσκολίες των μαθητών σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, θεωρεί

1. Βλ. B. Bernstein, Class, Code and Control, Routledge and Kegan Paul, London, 1971, τομ.1 και το βιβλίο του που κυκλοφόρησε πρόσφατα στα ελληνικά, Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989.



δηλαδή άμεσα υπεύθυνους τους ίδιους τους μαθητές, μέσα όμως από δύο αντίθετες οπτικές γωνίες.

Συγκεκριμένα, το 16% θεωρεί βασική αιτία την έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων, τη διανοητική αδυναμία των μαθητών τους για μάθηση. Έτσι με μια μεγάλη ποικιλία εκφράσεων όπως: "δεν έχουν την απαραίτητη εξυπνάδα να καταλάβουν την ύλη", "έχουν χαμηλή νοημοσύνη", "δεν έχουν ικανότητες πνευματικές για κριτική σκέψη", "δεν έχουν ανεπτυγμένη αντίληψη, ούτε απλές έννοιες δεν καταλαβαίνουν", οι δυσκολίες των μαθητών συνδέονται και πάλι με τα εγγενή χαρακτηριστικά τους. Στις απαντήσεις τους η εξυπνάδα παρουσιάζεται ως φυσικό προσόν, που σ' άλλους απουσιάζει, σ' άλλους είναι ελλιπής και σ' άλλους ιδιαίτερα ανεπτυγμένο. Η απουσία αυτή μάλιστα περιγράφεται ως αμετάβλητο χαρακτηριστικό, που περιορίζει τις διανοητικές δραστηριότητές τους, στέκεται εμπόδιο στην εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης και κατά συνέπεια είναι βασικός ανασταλτικός παράγοντας στη σχολική επίδοσή τους.

Το υπόλοιπο 16% αναφέρεται σε μια άλλη εκδοχή αυτής της ερμηνείας και αποδίδει τις δυσκολίες των μαθητών στην έλλειψη εργατικότητας, στην αδιαφορία που δείχνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Χρησιμοποιεί για αυτό φράσεις όπως: "πλήρης αδιαφορία", "αδικαιολόγητη ανευθυνότητα", "τεμπελιά", "έλλειψη ενδιαφέροντος στη διάρκεια του μαθήματος", και απαντήσεις σαν τις ακόλουθες:

"Δεν συγκεντρώνονται στο μάθημα, δεν κάνουν καμιά προσπάθεια να το καταλάβουν, αλλά ούτε και ανοίγουν βιβλίο στο σπίτι, πλήρης αδιαφορία". "Σχεδόν πάντα είναι παρόντες-απόντες, για αυτό σπάνια ακούνε τι λέμε στην τάξη, δε θέλουν να εργαστούν". "Πώς να μην έχουν δυσκολίες και να καταλάβουν το μάθημα αφού είναι συνεχώς αφηρημένοι;", "Βαριούνται. Όποια γνώση κι αν τους δίνεις δεν κάνουν καμιά προσπάθεια να τη μάθουν. Λένε ότι δεν τους χρειάζεται, μόνο το χαρτί θέλουν. Εί αυτό τελικά όλοι το παίρνουν". "Στην τάξη συνήθως έρχονται να ξεκουραστούν ή να κάνουν πλάκα, καμιά σοβαρότητα".



Από το περιεχόμενο των χαρακτηριστικών απαντήσεων που παραθέσαμε, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών στην έλλειψη εργατικότητας μεταφράζουν τις οικονομικές και κοινωνικές αναστολές των μαθητών με ατομικούς ψυχολογικούς όρους. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το συσχετισμό των αντιλήψεών τους με τα πορίσματα των σχετικών μελετών και ερευνών, οι οποίες έχουν αποδείξει ότι: η αρνητική συμπεριφορά, η μη προσαρμογή στο σχολικό πρότυπο έχει κοινωνικά αίτια και χαρακτηρίζει συχνά όσους μαθητές προέρχονται από ένα κοινωνικό περιβάλλον μη ευνοημένο, που δεν προσομοιάζει με το περιβάλλον του σχολείου και δεν τους βοηθάει για την πραγμάτωση μακροπρόθεσμων επαγγελματικών στόχων μέσω της σχολικής επίδοσης¹. Επίσης ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό στην ηθική της εργασίας, θεωρούν τη σχολική επίδοση αποκλειστικά αποτέλεσμα κόπου, σοβαρής και αδιάκοπης προσπάθειας. Προβάλλουν δηλαδή μια ιδεαλιστική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η επιτυχία στο σχολείο οφείλεται κυρίως στον προσωπικό αγώνα κάθε μαθητή και ότι ο αγώνας αυτός μπορεί να ξεπεράσει κάθε ανασταλτικό παράγοντα. Ανάγουν έτσι ένα κοινωνικό πρόβλημα σε ατομικό και έμμεσα επιρρίπτουν την ευθύνη για κάθε δυσκολία στο μαθητή. Και ακόμα, συμβάλλουν στη συντήρηση της παραδοσιακής αντίληψης ότι το σχολείο είναι ουδέτερος κοινωνικά θεσμός, ο οποίος επιβραβεύει τους μαθητές που διαθέτουν σπάνια ατομικά χαρίσματα.

2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και το φύλο τους. Αυτό διαπιστώνεται από

1. Για την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τα αίτια της βλ. P.Bourdieu - J.Cl.Passeron, La reproduction, ο.π., σ.246-247 και τα πορίσματα της έρευνας που έκανε ο A.L.Stinchcombe στην Αμερική στη μελέτη του: Rebellion in the High School, Quadrangle Books, Chicago 1964.



τις διαφορές που παρουσιάζουν τα ποσοστά εκπροσώπησης στις διάφορες κατηγορίες απαντήσεων του πίνακα 3.9.

Το ποσοστό των γυναικών που δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές τους είναι πολύ μικρό, καλύπτει μόνο το 2% του συνόλου τους, ενώ των αντρών είναι σχετικά μεγαλύτερο αφού καλύπτει το 7%. Διπλάσιο επίσης είναι το ποσοστό των αντρών που αναφέρεται στις ελλείψεις από τις προηγούμενες βαθμίδες σε σύγκριση με των γυναικών, 40% και 20% αντίστοιχα. Αντίθετα, είναι διπλάσιο σχεδόν το ποσοστό των γυναικών που αναφέρεται στη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών, καλύπτει το 40% έναντι του 22% των αντρών. Μεγαλύτερο είναι ακόμη στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων, που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στην έλλειψη εργατικότητας για να δικαιολογήσουν τις δυσκολίες των μαθητών. Καλύπτει το 21% του συνόλου τους, έναντι του 13%. Μόνο στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους αναφέρονται στις μειωμένες πνευματικές ικανότητες των μαθητών τα ποσοστά είναι όμοια σχεδόν και για τα δύο φύλα, 15% και 16%.

Από τις διαφορές αυτές οδηγούμαστε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Οι αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος για τα αίτια στα οποία οφείλονται οι δυσκολίες των μαθητών διαφοροποιούνται, σε αξιοσημείωτο βαθμό, από τις αντίστοιχες των αντρών συναδέλφων τους.

β) Οι άντρες θεωρούν πρωταρχικό παράγοντα την έλλειψη βάσεων από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ οι γυναίκες τη γλωσσική ανεπάρκεια. Αυτό οφείλεται, όπως θα δούμε στη συνέχεια, σε μεγάλο βαθμό, στο επίπεδο εκπαίδευσής τους και συγκεκριμένα στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των γυναικών έχει δίπλωμα πανεπιστημιακού επιπέδου. Έχει σχέση επίσης και με την κοινωνική προέλευση των δύο φύλων και ιδιαίτερα με το γεγονός ότι οι γυναίκες υπερέχουν ως προς αυτή των αντρών συναδέλφων τους. Η διαφοροποίηση αυτή αποτελεί ένδειξη ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα από τους



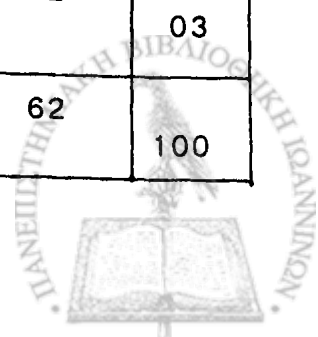
άντρες προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές τους και ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν στη διάρκεια της διδασκαλίας διαφέρει πολύ από αυτόν που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους. Την άποψη αυτή ενισχύουν και οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας ότι οι γυναίκες αξιολογούν αρνητικά συχνότερα τους μαθητές των ΤΕΛ και είναι σε μεγαλύτερο βαθμό δυσσαρεστημένες από την επίδοσή τους. Επίσης η υψηλότερη εκπροσώπηση των γυναικών στην απάντηση για την έλλειψη εργατικότητας των μαθητών και προσαρμογής στο σχολικό πρότυπο.

γ) Οι γυναίκες αντιμετωπίζουν συχνότερα από τους άντρες προβλήματα κατανόησης του περιεχομένου των μαθημάτων που διδάσκουν από τους μαθητές, δυσκολεύονται περισσότερο στη διάρκεια της διδασκαλίας. Βασική αιτία και πάλι, όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 3.10 που ακολουθεί, είναι το επίπεδο σπουδών τους και κατά επέκταση ο χαρακτήρας των μαθημάτων που διδάσκουν.

Πίνακας 3.10

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την απάντηση στην ερώτηση για τις δυσκολίες των μαθητών.

| Αίτια δυσκολιών | Πτυχιούχοι ΑΕΙ | | Πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|-------------------------------------|-------------------|------------|-------------------|-----------|--------------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Έλλειψεις από προηγούμενες βαθμίδες | 84 | 27 | 60 | 48 | 14 | 23 |
| Μειωμένες πνευματικές ικανότητες | 54 | 17 | 15 | 12 | 9 | 15 |
| Έλλειψη εργατικότητας | 48 | 15 | 19 | 15 | 15 | 24 |
| Γλωσσική ανεπάρκεια | 121 | 38 | 21 | 17 | 7 | 11 |
| Καμία | 5 | 02 | 6 | 05 | 15 | 24 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 01 | 3 | 02 | 2 | 03 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 315 | 100 | 124 | 99 | 62 | 100 |

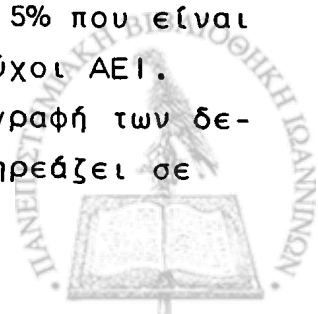


$\chi^2=94.95$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι: Στις ελλείψεις από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης αναφέρονται συχνότερα οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ με ποσοστό 48% και ακολουθούν, με σημαντική διαφορά, οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ, 27%, και οι εκπαιδευτικοί με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, 23%. Οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ όμως αναφέρονται συχνότερα στη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών, με ποσοστό 38%, που μειώνεται στο 17% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και στο 11% για τους εκπαιδευτικούς των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, στις δύο κατηγορίες των απαντήσεων, δείχνουν ότι: οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν τα ανώτερα διπλώματα θεωρούν βασικό προσδιοριστικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών την άνετη και σωστή χρήση της γλώσσας του σχολείου, ενώ οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ τη συνολικότερη υποδομή που διαθέτουν οι μαθητές από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί όμως που έχουν τα κατώτερα διπλώματα φαίνεται ότι δίνουν πολύ μικρότερη σημασία στους δύο αυτούς παράγοντες και αναφέρονται συχνότερα στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ιδιαίτερα μάλιστα στην έλλειψη εργατικότητας. Το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων είναι 24% και μειώνεται στο 15% για τους εκπαιδευτικούς πτυχιούχους των ΤΕΙ και των ΑΕΙ. Στην έλλειψη φυσικών ικανοτήτων αναφέρονται με ποσοστό 15% που αυξάνεται στο 17% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ και μειώνεται στο 12% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ. Τέλος, ένα υψηλό ποσοστό, 24% που καλύπτει το ένα τέταρτο του συνόλου τους δηλώνει ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν καμιά δυσκολία στα μαθήματά τους. Ανάλογη άποψη έχει μόνο το 5% που είναι πτυχιούχοι των ΤΕΙ και το 2% όσων είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ.

Οι διαφορές που εντοπίσαμε κατά την περιγραφή των δεδομένων δείχνουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει σε

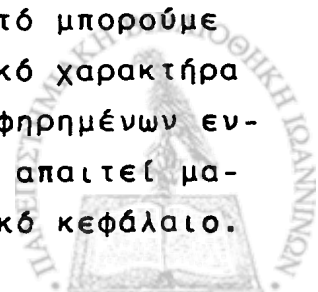


μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ΤΕΛ στην καθημερινή διδακτική πράξη. Βοηθούν επίσης, όπως προαναφέραμε, στην ερμηνεία των διαφοροποιήσεων που διαπιστώσαμε ανάμεσα στα δύο φύλα, αφού λάβουμε υπόψη μας ότι η πλειοψηφία των γυναικών έχει πανεπιστημιακό δίπλωμα και διδάσκει αποκλειστικά μαθήματα με θεωρητικό χαρακτήρα. Τα συμπεράσματα στα οποία μας οδηγεί είναι τα ακόλουθα:

α) Οι εκπαιδευτικοί με τα κατώτερα διπλώματα θεωρούν συχνότερα από τους συναδέλφους τους με τα ανώτερα διπλώματα, την εργατικότητα των μαθητών βασικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών στο σχολείο και την αντιμετώπιση των δυσκολιών, στην κατανόηση της διδασκόμενης ύλης. Η διαπίστωση αποτελεί ένδειξη ότι πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην ηθική της εργασίας και στην αποτελεσματικότητα που έχει αυτή στη σχολική επιτυχία του μαθητή. Βλέπουν επίσης το σχολείο ως θεσμό κοινωνικά ουδέτερο που απευθύνεται σ' όσους έχουν διάθεση να κοπιάσουν. Η συντηρητική αυτή αντίληψη ήταν, ως ένα βαθμό, αναμενόμενη, γιατί η εκπαίδευσή τους δεν τους πρόσφερε τη δυνατότητα προβληματισμού σε σχετικά ζητήματα και αναθεώρησης των παιδαγωγικών αρχών και αξιών που ίσχυαν, όταν ήταν μαθητές, και ασυνείδητα τις έχουν εσωτερικεύσει.

β) Οι εκπαιδευτικοί με τα πανεπιστημιακά διπλώματα πιστεύουν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους στο μύθο των εγγενών χαρισμάτων και στην επίδραση που ασκούν αυτά στη σχολική επίδοση του μαθητή. Η πίστη τους αυτή, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε, πως απορρέει από την ενδόμυχη διάθεσή τους να αξιολογήσουν θετικά τις προσωπικές τους πνευματικές ικανότητες, αξιολογώντας τις ικανότητες των μαθητών τους.

γ) Οι εκπαιδευτικοί με τα πανεπιστημιακά διπλώματα θεωρούν τη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών πρωταρχικό παράγοντα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και αυτό μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται στο θεωρητικό χαρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν. Η κατανόηση των αφηρημένων εννοιών στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία τους απαιτεί μαθητές που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό και γλωσσικό κεφάλαιο.



Σε διαφορετική περίπτωση είναι αναπόφευκτη η δυσκολία επικοινωνίας, η έλλειψη άνεσης από μέρους των μαθητών και τελικά η αποτυχία τους.

δ) Οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ αποδίδουν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους τις δυσκολίες των μαθητών στην έλλειψη βάσεων από τις προηγούμενες βαθμίδες. Αυτό ενδεχόμενα να οφείλεται στο περιεχόμενο και το χαρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν. Είναι μεν θεωρητικά, αλλά για να τα κατονοήσουν οι μαθητές πρέπει ήδη να έχουν εμπέδωσε βασικές γνώσεις κυρίως από τα μαθήματα με θετικό προσανατολισμό, όπως τα μαθηματικά και η φυσική.

Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τις δυσκολίες των μαθητών, αλλά τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τη μεταβλητή αυτή και περιγράφονται στον πίνακα 3.11 μας προσφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες.

Πίνακας 3.11

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τις δυσκολίες των μαθητών.

| Αίτια Δυσκολιών | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------------|------------|--------------------|------------|-------------------------|------------|---------------|------------|
| | Αστική Τάξη | | Μεσαία στρώματα | | Μικροαστικά στρώματα | | Λαϊκή Τάξη | |
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ελλείψεις από προηγούμενες βαθμίδες | 6 | 24 | 42 | 32 | 59 | 32 | 52 | 32 |
| Περιορισμένες πνευματικές ικανότητες | 2 | 08 | 22 | 17 | 32 | 18 | 22 | 13 |
| Έλλειψη εργατ/τητας | 4 | 16 | 16 | 12 | 41 | 23 | 21 | 13 |
| Γλωσσική ανεπάρκεια | 13 | 52 | 44 | 33 | 40 | 22 | 52 | 32 |
| Καμμία | 0 | 0 | 6 | 05 | 10 | 05 | 10 | 06 |
| Δεν απάντησαν | 0 | 0 | 2 | 02 | 0 | 0 | 6 | 04 |
| Σύνολο | 25 | 100 | 132 | 101 | 182 | 100 | 163 | 100 |

$\chi^2 = 27.53.$

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Στις ελλείψεις των μαθητών από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης αναφέρονται με όμοιο ποσοστό, 32%, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις τρεις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Διαφοροποιούνται μόνο οι προερχόμενοι από την αστική τάξη και εκπροσωπούνται με ποσοστό μικρότερο κατά οκτώ εκατοστιαίες μονάδες, 24%. Οι ίδιοι όμως αναφέρονται με υψηλό ποσοστό 52%, στη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών. Με σημαντική διαφορά ακολουθούν όσοι προέρχονται από τα ανώτερα μεσαία στρώματα και τις λαϊκές τάξεις, με ποσοστά 33% και 32% αντίστοιχα, και με μεγαλύτερη ακόμη, ποσοστό 22%, όσοι προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα. Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα πιο υψηλά κοινωνικοεπαγγελματικά στρώματα θεωρούν τη γλωσσική ανεπάρκεια πρωταρχικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών. Οι ίδιοι βέβαια, εξαιτίας της κοινωνικής τους καταγωγής και του επιπέδου σπουδών τους (όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο είναι κατά 84% πτυχιούχοι ΑΕΙ), έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα που απαιτούν τα θεωρητικά μαθήματα, τα οποία διδάσκουν. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τους μαθητές τους, που κατά κανόνα προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικομορφωτικό περιβάλλον, χρησιμοποιούν έναν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, που τους εμποδίζει να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να επικοινωνήσουν με τους καθηγητές τους.

Στην έλλειψη φυσικών ικανοτήτων, εξυπνάδας αναφέρονται συχνότερα οι εκπαιδευτικοί από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα, με όμοια σχεδόν ποσοστά 18% και 17% αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι από τις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες εκπροσωπούνται με μικρότερα ποσοστά, που είναι 13% για όσους προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις και 8% για όσους προέρχονται από τα αστικά στρώματα.

Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και τα μικροαστικά εί-



ναι περισσότερο προσκολλημένοι στο ιδεολόγημα, ότι η σχολική αποτυχία των μαθητών είναι απόρροια των εγγενών χαρακτηριστικών τους.

Στην έλλειψη εργατικότητας αναφέρονται συχνότερα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα, με ποσοστό 23% που καλύπτει σχεδόν το 1/4 του συνόλου τους. Ακολουθούν με σημαντική διαφορά οι προερχόμενοι από τα αστικά στρώματα, ποσοστό 16%, και οι προερχόμενοι από τα ανώτερα μεσαία στρώματα και τις λαϊκές τάξεις με ποσοστά 12% και 13% αντίστοιχα. Τα ποσοστά αυτά παρέχουν ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μικροαστική καταγωγή πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην ηθική της εργασίας και την αποτελεσματικότητά της στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Από τα δεδομένα που περιγράψαμε διαφαίνεται τέλος ότι η διαφορετική εκπροσώπηση των γυναικών στις κατηγορίες των απαντήσεων έχει σχέση με την κοινωνική προέλευσή τους, που, όπως γνωρίζουμε, είναι πολύ υψηλότερη από των αντρών.

Από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας διαπιστώσαμε ότι η επίδραση της μεταβλητής αυτής είναι πολύ μικρότερη από αυτή που ασκούν οι τρεις μεταβλητές που ήδη έχουμε περιγράψει.



Πίνακας 3.12

Κατανομή των εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και των απαντήσεων στην ερώτηση για τις δυσκολίες των αθητών

| Αίτια δυσκολιών | 0 - 5% | | 6 - 10% | | 11 - 15% | | 16 - 20% | | 20 κ.ε. | |
|--|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Έλλειψη βάσεων από προηγούμενες βαθμίδες | 55 | 29 | 56 | 36 | 36 | 34 | 8 | 27 | 4 | 21 |
| Περιορισμένες πνευματικές ικανότητες | 35 | 18 | 22 | 14 | 13 | 12 | 5 | 17 | 3 | 16 |
| Έλλειψη εργατικότητας | 31 | 16 | 21 | 24 | 23 | 21 | 3 | 10 | 4 | 21 |
| Γλωσσική ανεπάρκεια | 60 | 31 | 47 | 30 | 24 | 22 | 12 | 40 | 6 | 32 |
| Καμιά | 8 | 04 | 8 | 05 | 7 | 07 | 1 | 03 | 2 | 01 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 01 | 1 | 01 | 4 | 04 | 1 | 03 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 191 | 99 | 155 | 100 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 101 |

$\chi^2 = 18.34.$

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε ότι: Αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών στην έλλειψη βάσεων από τις προηγούμενες βαθμίδες συχνότερα εκπαιδευτικοί που έχουν 6-15 χρόνια υπηρεσίας, ποσοστά 36% και 34%, και σε μικρότερο βαθμό οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία, ποσοστό 21%. Οι πρώτοι, όπως ήδη γνωρίζουμε, διδάσκουν συχνότερα μαθήματα ειδικεύσεως και είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ, οι οποίοι αποδίδουν, σύμφωνα με τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα, ιδιαίτερη σημασία στην υποδομή που διαθέτει ο μαθητής και τη θεωρούν βασικό προσδιοριστικό παράγοντα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Στη γλωσσική ανεπάρκεια αναφέρονται συχνότερα οι έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας, με ποσοστό 40%, που μειώνεται



κατά δέκα περίπου εκατοστιαίες μονάδες για όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Στην έλλειψη εργατικότητας, στην αδιαφορία από μέρους των μαθητών οι έχοντες 11-15 και πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι κατά κανόνα διδάσκουν μαθήματα ειδικεύσεως και προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις. Στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρεται στις διανοητικές ικανότητες των μαθητών οι κατανομές δεν παρουσιάζουν αξιόλογες διαφορές.

Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με τα προηγούμενα για την επίδραση των άλλων μεταβλητών μας οδηγούν σε μια ενδιαφέρουσα, κατά τη γνώμη μας, διαπίστωση ότι: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται κυρίως από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, παρά από την αρχαιότητα. Είναι δηλαδή απόρροια της κοινωνικής προέλευσης και της κοινωνικής θέσης τους και όχι των εμπειριών που τους προσφέρει η καθημερινή πραγματικότητα στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Η διαπίστωση αυτή μας δίνει ενδείξεις ότι οι αντιλήψεις τους είναι στην ουσία έκφραση των ταξικών τους συμφερόντων, γενικότερα της ταξικής τους συνείδησης που αποκτούν ως μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα στοιχεία που περιγράψαμε στην ενότητα αυτή για τις δυσκολίες των μαθητών οδηγούμαστε στο γενικότερο συμπέρασμα ότι: η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος για να εξηγήσει τις δυσκολίες των μαθητών αναφέρεται σε αίτια που καθιστούν υπεύθυνους α) τους ίδιους τους μαθητές, είτε γιατί δε διαθέτουν τις απαραίτητες πνευματικές ικανότητες, είτε γιατί δεν έχουν τη θέληση να εργαστούν, ώστε να αποκτήσουν τα γνωστικά εφόδια εκείνα που είναι απαραίτητα για την κατανόηση της διδασκόμενης ύλης, β) το εκπαιδευτικό σύστημα στις κατώτερες βαθμίδες του, γιατί δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις των μαθημάτων του σχολείου.



4 . Μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα

Τα μέχρι τώρα συμπεράσματά μας ενισχύονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μια άλλη ερώτηση που αναφέρεται επίσης στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική πράξη. Με την ερώτηση αυτή καλούσαμε τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την εκτίμησή τους για το ποσοστό των μαθητών που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα, που αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες και οδηγούνται στη σχολική αποτυχία.

Η ερώτηση ήταν κλειστή και οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν μια από τις τρεις κατηγορίες απαντήσεων: "πολλοί", "αρκετοί", "ελάχιστοι". Βέβαια οι έννοιες αυτές δεν προσδιορίζονται και υποκειμενικοποιούν την απάντηση. Θεωρήσαμε όμως ότι έχει ενδιαφέρον ακόμη και η υποκειμενική αντίληψή τους, έστω και αν παραπέμπει σε διαφορετικής ποιότητας εκτιμήσεις.

Η ερώτηση έλεγε ακριβώς:

"Υπάρχουν στα τμήματα που διδάσκετε μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημά σας και ουσιαστικά δε συμμετέχουν σ' αυτό;".

- (α) πολλοί
- (β) αρκετοί
- (γ) ελάχιστοι.

Οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο των εκπαιδευτικών και ανάλογα με το φύλο παρουσιάζουν την εξής εικόνα:

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα 3.13 για το σύνολο των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι: λιγότεροι από τους μισούς, ποσοστό 47%, δηλώνουν ότι οι μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα είναι "ελάχιστοι". Η πλειοψηφία, το 53%, θεωρεί ότι είναι μεγάλος ο αριθμός τους και δηλώνει "πολλοί" το 11% και "αρκετοί" το 42%. Τα ποσοστά αυτά μας προσφέρουν ενδείξεις ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι συνηθισμένο στα ΤΕΛ και δυστυχώς δεν υπάρχουν αρ-



Πίνακας 3.13

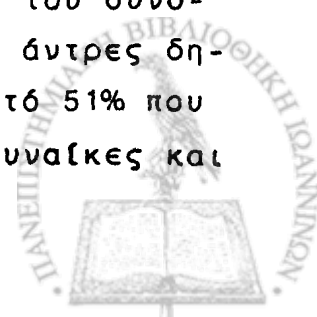
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος στο σύνολό τους και ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τους μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

| Μαθητές | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|----------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Πολλοί | 31 | 11 | 26 | 12 | 56 | 11 |
| Αρκετοί | 113 | 39 | 97 | 47 | 210 | 42 |
| Ελάχιστοι | 148 | 51 | 86 | 41 | 235 | 47 |
| Χωρίς απάντηση | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Σύνολο | 293 | 101 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$$\chi^2 = 4,46$$

κετά στοιχεία ούτε από έρευνες, ούτε από τις αρμόδιες υπηρεσίες που θα επιβεβαίωναν ή θα αποδείκνυαν ότι δεν είναι αντικειμενικές οι εκτιμήσεις τους. Δείχνουν επίσης ότι στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών υπάρχει η διάθεση αρνητικής αξιολόγησης των μαθητών, γιατί παρουσιάζουν πολύ μεγάλο τον αριθμό αυτών που δεν έχουν καμιά συμμετοχή στο μάθημα.

Τα ποσοστά που αφορούν τις κατανομές των απαντήσεων για τα δύο φύλα διαφοροποιούνται αισθητικά στις δύο μόνο απαντήσεις που δηλώνουν "αρκετοί" και "ελάχιστοι". Συγκεκριμένα οι γυναίκες δηλώνουν συχνότερα από τους άνδρες ότι οι μαθητές είναι "αρκετοί". Το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται είναι πολύ ψηλό και καλύπτει σχεδόν το ήμισυ του συνόλου τους, 47% έναντι 39% των αντρών. Αντίθετα οι άντρες δηλώνουν συχνότερα ότι είναι "ελάχιστοι", με ποσοστό 51% που μειώνεται κατά δέκα εκατοστιαίες μονάδες για τις γυναίκες και



φθάνει το 41%.

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι οι εκτιμήσεις των δύο φύλων διαφέρουν και ότι αυστηρότερες στην κρίση τους είναι οι γυναίκες. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με τις προηγούμενες που αφορούσαν την επίδοση των μαθητών, γιατί σε όλες οι γυναίκες δήλωναν πιο έντονη δυσαρέσκεια και μεγαλύτερη διάθεση αρνητικής αξιολόγησης των μαθητών σε σχέση με τους άντρες.

Οι διαφορές που εντοπίσαμε ανάμεσα στα δύο φύλα έχουν σχέση με την άνιση εκπροσώπησή τους στους κλάδους, όπου παρατηρούνται σημαντικές ποσοτικές αποκλίσεις:

Πίνακας 3.14

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον κλάδο και την απάντηση στην ερώτηση για τους μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους.

| Κ λ ά δ ο ι | Πολλοί | Αρκετοί | Ελάχιστοι |
|---------------------------------------|--------|---------|-----------|
| Θεολόγοι | - | 36 | 64 |
| Φιλολόγοι | 16 | 51 | 33 |
| Μαθηματικοί | 17 | 60 | 22 |
| Φυσικοί | 22 | 53 | 24 |
| Ξένων Γλωσσών | 19 | 45 | 35 |
| Οικονομολόγοι | - | 37 | 63 |
| Μηχανικοί | 04 | 57 | 39 |
| Νομικοί | 33 | 27 | 40 |
| Ιατροί - Γεωπόνοι | 06 | 31 | 63 |
| Τεχνολόγοι μηχανικοί | 06 | 40 | 54 |
| Πτυχιούχοι ΤΕΙ | - | 13 | 87 |
| Πτυχιούχοι Μέσων και Κατωτέρων Σχολών | 05 | 20 | 75 |

$$\chi^2 = 29.89.$$



Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, καθώς και η θέση τους στη σχολική ιεραρχία επηρεάζει τις εκτιμήσεις τους. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με τα μεγαλύτερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων και με μικρότερα οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων.

Στη δεύτερη παρατηρείται επίσης το ίδιο φαινόμενο με μικρές αποκλίσεις, ενώ στην τρίτη τα ποσοστά είναι μεγαλύτερα για τους εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων και μικρότερα για τους εκπαιδευτικούς των γενικών μαθημάτων πλην των θεολόγων, των οποίων το μάθημα έχει ηθικοπλαστικό χαρακτήρα.

Οι διαφορές αυτές συμπίπτουν και ενισχύουν τα προηγούμενα συμπεράσματά μας για τη σχολική επίδοση των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ. Δικαιολογούν επίσης την υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στη δεύτερη απάντηση, γιατί οι περισσότερες διδάσκουν, όπως γνωρίζουμε, μαθήματα γενικής παιδείας. Μας προσφέρουν τέλος και πάλι ενδείξεις ότι οι μαθητές των ΤΕΛ έχουν καλύτερη επίδοση στα εργαστηριακά μαθήματα και όχι στα θεωρητικά που απαιτούν πλήρη και σαφή κατανόηση αφηρημένων εννοιών, με τις οποίες, εξ αιτίας του κοινωνικομορφωτικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσαν, δεν είναι εξοικειωμένοι.

Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα έχουν σχέση, σε μεγάλο βαθμό, και με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα, επηρεάζει τις σχετικές εκτιμήσεις τους.



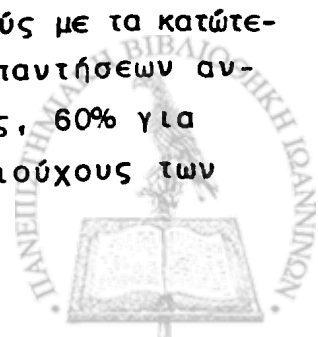
Πίνακας 3.15

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και την απάντηση στην ερώτηση για τους μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα.

| Μαθητές | Πτυχιούχοι ΑΕΙ | | Πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|-----------|-------------------|-----|-------------------|-----|--------------------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Πολλοί | 48 | 15 | 5 | 04 | 4 | 06 |
| Αρκετοί | 154 | 49 | 45 | 36 | 11 | 18 |
| Ελάχιστοι | 113 | 36 | 74 | 60 | 48 | 76 |
| Σύνολο | 315 | 100 | 124 | 100 | 63 | 100 |

$\chi^2 = 47.66$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι: Οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ εκπροσωπούνται στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων με το υψηλότερο ποσοστό 15%, που μειώνεται με σημαντική διαφορά στο 4% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και στο 6% για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. Την ίδια κλιμάκωση, και με μεγαλύτερη ακόμη διαφορά, παρουσιάζουν τα ποσοστά και στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς κρίνουν ότι είναι αρκετοί οι μαθητές με χαμηλή επίδοση. Είναι 49% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ, 36% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και 18% για τους εκπαιδευτικούς με τα κατώτερα διπλώματα. Στην τρίτη όμως κατηγορία των απαντήσεων αντιπροσωπεύονται και είναι 76% για τους τελευταίους, 60% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και 36% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ.



Οι μεγάλες αυτές διαφορές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν πολύ συχνότερα το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και ότι αξιολογούν με διαφορετικά και αυστηρότερα κριτήρια τους μαθητές τους. Ενισχύουν τα όσα επίσης αναφέραμε για τους κλάδους των εκπαιδευτικών και τις παρόμοιες διαφορές που διαπιστώσαμε.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν παρουσιάζουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις. Η μεταβλητή αυτή δε φαίνεται να επηρεάζει τις εκτιμήσεις τους και γι' αυτό παραλείπουμε την παράθεση του σχετικού πίνακα. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, που όπως φαίνεται από τα αναλυτικά δεδομένα του πίνακα 3.16, είναι μια μεταβλητή που διαφοροποιεί αισθητά τα ποσοστά εκπροσώπησης του δείγματος στις τρεις κατηγορίες των απαντήσεων.

Πίνακας 3.16

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τους μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα.

| Μαθητές | 5 - 6 | | 6 - 10 | | 11 - 15 | | 16 - 20 | | 20 κ.ε. | |
|-----------|--------|-----|--------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Πολλοί | 25 | 13 | 22 | 14 | 9 | 08 | 0 | 0 | 1 | 05 |
| Αρκετοί | 89 | 47 | 67 | 44 | 33 | 31 | 15 | 50 | 6 | 32 |
| Ελάχιστοι | 77 | 40 | 66 | 43 | 65 | 61 | 15 | 50 | 12 | 63 |
| Σύνολο | 191 | 100 | 155 | 101 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$$\chi^2 = 19.12$$



Παρατηρώντας τις κατανομές των ποσοστών διαπιστώνουμε ότι οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα από 10 χρόνια επαγγελματικής σταδιοδρομίας εκτιμούν συχνότερα από τους συναδέλφους τους ότι είναι "πολλοί" οι μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με τα υψηλότερα ποσοστά, 13% και 14%, τα οποία απέχουν αισθητά από τα επόμενα. Αυτά είναι 8% για τους έχοντες 11-15 χρόνια, 5% για τους έχοντες πάνω από 20 και 0% για τους έχοντες 16-20, αφού κανένας απ' αυτούς δε επέλεξε την απάντηση "πολλοί", και τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται μοιράζονται εξίσου στις δύο επόμενες κατηγορίες. Έχουμε έτσι ενδείξεις ότι οι ανήκοντες στην κατηγορία αυτή αξιολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια στους μαθητές τους. Ενδεχόμενα όμως να αντιμετωπίζουν και τα λιγότερα προβλήματα στη διδακτική πράξη, γιατί οι περισσότεροι απ' αυτούς διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης και έχουν πτυχία ΤΕΙ ή Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. Αυτοί οι παράγοντες, όπως είδαμε προηγουμένως, επηρεάζουν τις εκτιμήσεις τους με αποτέλεσμα να δηλώνουν ότι είναι μικρός ο αριθμός των μαθητών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα.

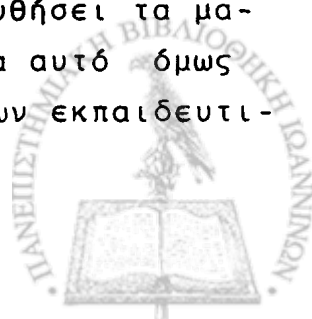
Αν εξαιρέσουμε την περίπτωση των εκπαιδευτικών αυτών, και στη δεύτερη κατηγορία τα ποσοστά ακολουθούν την ίδια κλιμάκωση. Είναι 47% για τους έχοντες 0-5 χρόνια υπηρεσίας, 44% για τους έχοντες 6-10 και μειώνονται αισθητά κατά δεκατρείς και πλέον εκατοστιαίες μονάδες για τους έχοντες 11-15 και πάνω από 20, 31% και 32% αντίστοιχα. Στην τρίτη όμως, που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς δήλωσαν "ελάχιστοι", η κλιμάκωση ακολουθεί την αντίθετη φορά, γιατί τα ποσοστά είναι μικρότερα για τους νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς: 40% και 43% για τους έχοντες 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα και αυξημένα κατά είκοσι και πλέον εκατοστιαίες μονάδες, 61% και 69% αντίστοιχα, για τους έχοντες 11-15 και πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας.

Το γενικότερο συμπέρασμα το οποίο εξάγουμε απ' αυτές τις διαφοροποιήσεις είναι ότι η αρχαιότητα επηρεάζει τις



εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και ότι οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί βρίσκουν πολύ μεγαλύτερο τον αριθμό των μαθητών που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Το συμπέρασμα αυτό συμπίπτει και ενισχύει το προηγούμενο στο οποίο καταλήξαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών. Για την ερμηνεία του είναι αναγκαίο να λάβουμε και πάλι υπόψη μας ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά πανεπιστημιακό δίπλωμα και διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας. Όπως είδαμε οι δύο τελευταίες μεταβλητές παίζουν καθοριστικό ρόλο στις εκτιμήσεις τους και τις διαφοροποιούν από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που διδάσκουν τα μαθήματα ειδικεύσεως και κυρίως-τα εργαστηριακά. Επίσης, να λάβουμε υπόψη μας προηγούμενες διαπιστώσεις ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν τη μεγαλύτερη διάθεση απόρριψης των μαθητών τους και συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους τους υποτιμούν συχνά. Αυτή η αρνητική αξιολόγηση μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι επηρεάζει τις εκτιμήσεις τους για την επίδοση των μαθητών, τις κάνει αυστηρότερες. Ο συνδυασμός αυτών των δεδομένων, πέρα από τη βοήθεια που μας παρέχει για την ερμηνεία των συμπερασμάτων, μας προσφέρει επιπλέον ενδείξεις ότι το μαθητικό κοινό των ΤΕΛ δεν ικανοποιεί τις προσδοκίες των νεότερων εκπαιδευτικών, δε διαθέτει τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανταποκρίνονται στο πρότυπο των μαθητών που θα ήθελαν να διδάσκουν. Οι ενδείξεις αυτές θα επιβεβαιωθούν και πάλι από τα δεδομένα που θα περιγράψουμε στα επόμενα κεφάλαια.

Το γενικότερο όμως συμπέρασμα που εξάγεται από την ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σ' αυτή την ερώτηση είναι ότι: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ένας μεγάλος αριθμός από τους μαθητές των ΤΕΛ αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα στην καθημερινή διδακτική πράξη, αδυνατεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα και να συμμετάσχει σ' αυτά. Το συμπέρασμα αυτό όμως γεννά ένα εύλογο ερώτημα: ποια είναι η στάση των εκπαιδευτι-



κών απέναντι σ' αυτούς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και παρουσιάζουν μια εντελώς παθητική στάση στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία; Με άλλα λόγια ποια είναι η στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας που, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους, είναι ιδιαίτερα αυξημένο στα ΤΕΛ; Μια σχετική ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς μας προσφέρει ενδιαφέρουσες για το πρόβλημα αυτό πληροφορίες. Γι αυτό το λόγο θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια αναλυτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους.

5 . Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση.

Η ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς ήταν κλειστή και περιλάμβανε τρεις απαντήσεις, από τις οποίες μπορούσαν να επιλέξουν όποια περιέγραφε τη στάση που κρατούν συνήθως απέναντι στους μαθητές εκείνους που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αφομοίωση της διδασκόμενης ύλης. Έλεγε ακριβώς το εξής:

"Τι συμβουλεύετε συνήθως τους μαθητές σας, όταν έχουν πολύ χαμηλή επίδοση στο σχολείο;"

- α) Να μελετούν περισσότερο
- β) να διακόψουν τη φοίτηση και να ασχοληθούν με κάποια δουλειά
- γ) να γραφτούν στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σ' αυτή την ερώτηση και τα συμπεράσματα στα οποία θα οδηγηθούμε από τις κατανομές τους έχουν ενδιαφέρον και για έναν επιπλέον λόγο: οι συμβουλές που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για τους σχολικούς και επαγγελματικούς προσανατολισμούς τους, αφού αξιολογούν την επίδοσή τους, είναι μια άτυπη μορφή επιλογής και διάκρισης των μαθητών που συμβάλλει στην συντήρηση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, που το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο αναπαράγει. Και αυτό συμβαίνει, γιατί η α-



ξιολόγηση στηρίζεται στις ίδιες αρχές και τους ίδιους κανόνες που ισχύουν για τις θεσμοθετημένες μορφές επιλογής (π.χ. βαθμολογία, εξετάσεις) που διαχωρίζουν τους "ικανούς" από τους "ανίκανους" για τη συνέχιση των σπουδών τους μαθητές ή τους στρέφουν σε διαφορετικές και άνισες μορφές εκπαίδευσης.

Στον πίνακα 3.17 που ακολουθεί περιγράφονται οι κατανομές των απαντήσεων σε κάθε κατηγορία για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος και παράλληλα για το κάθε φύλο.

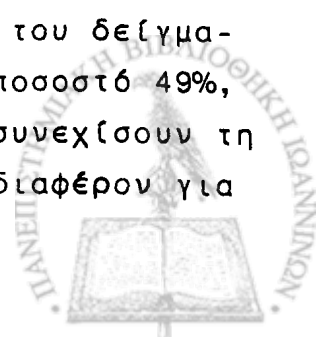
Πίνακας 3.17

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την απάντηση στην ερώτηση για τη στάση τους απέναντι στη σχολική αποτυχία

| | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Να μελετούν περισσότερο | 137 | 47 | 109 | 52 | 246 | 49 |
| Να διακόψουν το σχολείο | 48 | 16 | 30 | 14 | 78 | 16 |
| Να γραφτούν στις ΤΕΣ | 103 | 35 | 64 | 31 | 167 | 33 |
| Δεν απάντησαν | 5 | 02 | 6 | 03 | 11 | 02 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

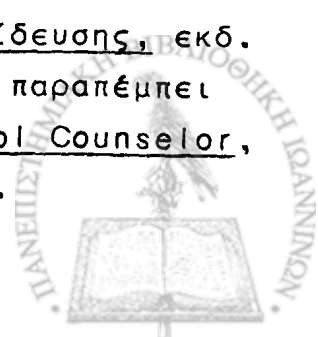
$\chi^2=2.56$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.

Από τα δεδομένα του πίνακα για το σύνολο του δείγματος διαπιστώνουμε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί, ποσοστό 49%, συμβουλεύουν τους "αδύνατους" μαθητές τους να συνεχίσουν τη φοίτηση στο λύκειο και να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για



τα μαθήματά τους, να καταβάλουν μεγαλύτερη ατομική προσπάθεια για τη βελτίωση της επίδοσής τους. Οι άλλοι μισοί, ποσοστό επίσης 49%, δεν θεωρούν τη λύση αυτή ως την καταλληλότερη και συμβουλεύουν συνήθως τους μαθητές να διακόψουν τη φοίτηση στο λύκειο και να στραφούν σε κατώτερες μορφές εκπαίδευσης ή να εγκαταλείψουν οριστικά το σχολείο. Συγκεκριμένα, το 33% θεωρεί καλύτερη λύση να εγκαταλείψουν τα ΤΕΛ, αλλά να γραφούν στις Τεχνικοεπαγγελματικές Σχολές, που προσφέρουν σε βραχύ διάστημα, ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και προετοιμάζουν τους μαθητές τους για την άμεση ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Το υπόλοιπο 16% τάσσεται υπέρ της οριστικής εγκατάλειψης του σχολείου και προφανώς υπέρ της άμεσης ένταξης στην αγορά εργασίας, σε θέση ανειδίκευτου εργάτη. Τα δεδομένα αυτά έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί μαρτυρούν ότι ένα υψηλό ποσοστό, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, θεωρεί την χαμηλή επίδοση επαρκές αίτιο να στραφούν οι μαθητές σε κατώτερες μορφές εκπαίδευσης ή να διακόψουν οριστικά τις σπουδές τους. Μας προσφέρουν επίσης ενδείξεις, που ενισχύουν προηγούμενα συμπεράσματά μας, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται την κύριαρχη αντίληψη ότι το σχολείο πρέπει να αποκλείει όσους δεν έχουν τις απαραίτητες "ικανότητες" να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, να χωρίζει τους μαθητές με βάση την επίδοσή τους και να τους προσανατολίζει σε διαφορετικές και άνισες ως προς τις προοπτικές τους μορφές εκπαίδευσης. Έχουν επίσης ενδιαφέρον, αν τα εξετάσουμε σε συνδυασμό με τα πορίσματα μελετών και ερευνών¹ που έγιναν σε άλλες χώρες και απέδειξαν ότι οι συμβουλές των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστικότερα αποτελέσματα στους μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως συμ-

1. Βλ. σχετικά O.Banks, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987, σ. 324, όπου παραπέμπει στη μελέτη του D.J.Armor, The American School Counselor, εκδ. Russell Sage Foundation, New York 1969.



βαίνει και με την πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ. Στην περίπτωση αυτή μας προσφέρουν ενδείξεις ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών παίζει ουσιαστικό ρόλο και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον των "αδύνατων" μαθητών.

Οι διαφορές στα ποσοστά που προέκυψαν από τη διασταύρωση με το φύλο, δείχνουν ότι η μεταβλητή αυτή επηρεάζει σε μικρό βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία. Οι γυναίκες πιο συχνά από τους άντρες συμβουλεύουν τους μαθητές τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο λύκειο, καταβάλλοντας μεγαλύτερες προσπάθειες, γιατί στη σχετική απάντηση εκπροσωπούνται με ποσοστό 52%, ενώ οι άντρες με ποσοστό 47%. Αντίθετα, οι τελευταίοι συμβουλεύουν συχνότερα τους μαθητές τους να διακόψουν τη φοίτηση στο λύκειο και εκπροσωπούνται στις δύο επόμενες κατηγορίες απαντήσεων με συνολικό ποσοστό 51% που μειώνεται για τις γυναίκες στο 45%. Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες που συμβουλεύουν τους μαθητές να διακόψουν οριστικά το σχολείο καλύπτουν το 16% του συνόλου τους, ενώ οι γυναίκες το 14%. Επίσης οι άντρες που συμβουλεύουν τους μαθητές να γραφούν στις ΤΕΣ για ταχύρρυθμη επαγγελματική εκπαίδευση καλύπτουν το 35%, ενώ οι γυναίκες το 31%.

Οι διαφορές αυτές μας προσφέρουν ενδείξεις ότι οι άντρες αντιμετωπίζουν με πιο συντηρητικό πνεύμα από τις γυναίκες το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και πιστεύουν συχνότερα ότι είναι προτιμότερο οι "αδύνατοι" μαθητές να προσανατολίζονται σε κατώτερες μορφές εκπαίδευσης ή να αναζητούν κάποια απασχόληση ως ανειδίκευτοι εργάτες. Στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους αυτών μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι παίζει καθοριστικό ρόλο το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Την υπόθεσή μας αυτή ενισχύουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται στη συνέχεια στον πίνακα 3.18.



Πίνακας 3.18

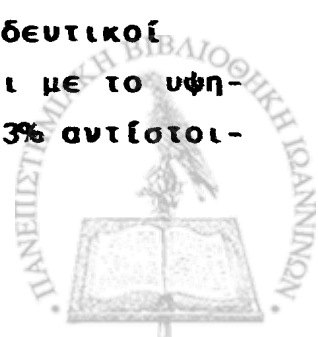
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και την απάντηση στην ερώτηση για τη στάση τους απέναντι στη σχολική αποτυχία.

| Στάση των Εκπαιδευτικών | Πτυχιούχοι ΑΕΙ | | Πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|----------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------------|------------|
| | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % |
| Να μελετούν περισσότερο | 163 | 52 | 62 | 50 | 22 | 35 |
| Να διακόψουν το σχολείο | 58 | 18 | 12 | 10 | 8 | 13 |
| Να γραφούν στις ΤΕΣ | 91 | 29 | 46 | 37 | 29 | 47 |
| Δεν απάντησαν | 4 | 01 | 4 | 03 | 3 | 05 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 316 | 100 | 124 | 100 | 62 | 100 |

$\chi^2=14.53$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ό-
τι:

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανώτερα διπλώματα τάσσονται συχνότερα υπέρ της συνέχισης των σπουδών και συμβουλεύουν τους μαθητές τους να μελετούν προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται είναι 52% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ, 50% για τους πτυχιούχους ΤΕΙ και μειώνονται σημαντικά στο 35% για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. Στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς τάσσονται υπέρ της διακοπής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ εκπροσωπούνται και πάλι με το υψηλότερο ποσοστό 18%, που μειώνεται στο 10% και 13% αντίστοι-



χα για τις δύο επόμενες κατηγορίες. Στην τρίτη όμως κατηγορία η κλιμάκωση των ποσοστών αλλάζει φορά, γιατί εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό 47% οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, ακολουθούν με 37% οι πτυχιούχοι ΤΕΙ και με 29% οι πτυχιούχοι ΑΕΙ.

Οι διαφορές αυτές μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι συνδέονται με τις στενές συντεχνιακές διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών με τα κατώτερα διπλώματα και με την επιθυμία τους να συντηρηθούν και να αναπτυχθούν οι ΤΕΣ, σχολές στις οποίες διδάσκουν τα περισσότερα μαθήματα. Έτσι θα μπορέσουν να ενισχύσουν τη θέση τους στο δίκτυο της Τεχνικής Εκπαίδευσης και να επιβάλουν πιο εύκολα τις διεκδικήσεις τους¹. Ίσως όμως, αν εξετασθούν από μια άλλη οπτική γωνία, να αποτελούν ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί με τα κατώτερα διπλώματα αντιμετωπίζουν με πιο συντηρητικό πνεύμα την επέκταση της σχολικής φοίτησης στο λύκειο για όλους τους μαθητές, η οποία θεωρείται πλέον ως ένα θετικό βήμα για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, γιατί προσφέρει στα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα τη δυνατότητα να αποκτήσει ευρύτερο επίπεδο μόρφωσης.

Σε πολύ μικρότερο βαθμό από το επίπεδο των σπουδών επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία η κοινωνική τους προέλευση, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.19.

1. Ως το χρόνο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης δεν ήταν μέλη της Ο.Λ.Μ.Ε. Είχαν ιδιαίτερη συνδικαλιστική ομοσπονδία την Ο.Λ.Τ.Ε.Ε. και ταυτόχρονα συντηρούσαν τις παλαιότερες κλαδικές συνδικαλιστικές τους οργανώσεις (π.χ. Σύλλογος Εκπαιδευτικών Υπομηχανικών, Σύλλογος Εργοδηγών Εκπαιδευτικών, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Γενικών Μαθημάτων κτλ.), με τις οποίες διεκδικούσαν στενά συντεχνιακά τους προνόμια.



Πίνακας 3.19

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τη στάση τους απέναντι στη σχολική αποτυχία.

| Στάση των Εκπαιδευτικών | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|-------------------------|---------------------|-----|---------------|-----|----------------------|-----|---------------|-----|
| | Αστική Τάξη | | Μεσαία Στρώμ. | | Μικροα/τικά Στρώματα | | Λαϊκές Τάξεις | |
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Να μελετούν περισσότερο | 12 | 48 | 69 | 52 | 85 | 47 | 80 | 42 |
| Να διακόψουν το σχολείο | 4 | 16 | 21 | 16 | 22 | 12 | 31 | 19 |
| Να γραφούν στις ΤΕΣ | 9 | 36 | 38 | 29 | 71 | 39 | 49 | 30 |
| Δεν απάντησαν | 0 | 0 | 4 | 03 | 4 | 02 | 3 | 02 |
| Σύνολο | 25 | 100 | 132 | 100 | 182 | 100 | 163 | 100 |

$\chi^2 = 7.39.$

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων τα ποσοστά εκπροσώπησης δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Το ίδιο συμβαίνει και στη δεύτερη, στην οποία όμως αξίζει να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με τη χαμηλότερη κοινωνική προέλευση τάσσονται συχνότερα από τους άλλους υπέρ της οριστικής εγκατέλειψης του σχολείου. Η υψηλότερη εκπροσώπηση τους αποτελεί ένδειξη ότι θεωρούν άσκοπη τη συνέχιση των σπουδών για όσους δεν έχουν ικανοποιητική επίδοση, αφού δεν εγγυάται καμιά σχολική ή επαγγελματική προοπτική. Η αντίληψη τους αυτή μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι συνδέεται με τις αξίες που ισχύουν στο κοινωνικό περιβάλλον που οι ίδιοι μεγάλωσαν για το σχολείο και γενικότερα τη μόρφωση. Αυτή



φαίνεται πως αντιμετωπίζεται μόνο ως επενδυτικό αγαθό, το οποίο αξίζει να αποκτήσει ο μαθητής μόνο όταν εξασφαλίζει την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων τα ποσοστά διαφοροποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και από την αστική τάξη θεωρούν συχνότερα σκόπιμο οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση να στραφούν προς τις Τεχνικοεπαγγελματικές Σχολές, για να εξασφαλίσουν σύντομα επαγγελματικό πτυχίο. Τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται είναι 39% και 36% αντίστοιχα, ενώ μειώνονται στο 30% για όσους προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις και στο 29% για όσους προέρχονται από τα μεσαία στρώματα. Η υψηλή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τα ευνοημένα στρώματα και τα μικροαστικά αποτελεί ένδειξη ότι οι προερχόμενοι από αυτά αποδέχονται συχνότερα τη λειτουργία ενός επιλεκτικού εκπαιδευτικού δικτύου, το οποίο θα διαθέτει πολλές διεξόδους και διάφορες βαθμίδες σχολείων προκειμένου να διοχετεύονται σ' αυτές οι μαθητές ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση. Ενισχύει επίσης τα προηγούμενα συμπεράσματά μας σύμφωνα με τα οποία οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική λειτουργία του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου.

Η διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας μας δίνει ενδιαφέροντα στοιχεία για την επίδραση της μεταβλητής αυτής στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα 3.20, οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους τους μαθητές να μελετούν περισσότερο, προκειμένου να βελτιώσουν την επίδοσή τους και εκπροσωπούνται στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων με το υψηλότερο ποσοστό 63%.



Πίνακας 3.20

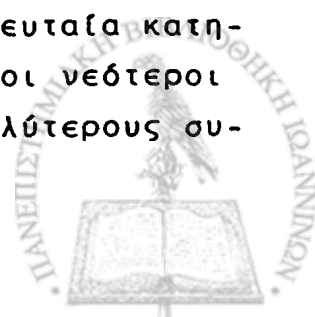
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τη στάση τους απέναντι στη σχολική αποτυχία.

| Στάση των Εκπαιδευτικών | 0 - 5 απ.αρ. % | | 6 - 10 απ.αρ. % | | 11-15 απ.αρ.% | | 16-20 απ.αρ. % | | 20 κ.ε. απ.αρ. % | |
|-------------------------|-------------------------|-----|--------------------|-----|------------------|-----|-------------------|-----|---------------------|-----|
| | Να μελετούν περισσότερο | 100 | 52 | 78 | 50 | 43 | 40 | 13 | 43 | 12 |
| Να διακόψουν το σχολείο | 24 | 13 | 27 | 17 | 18 | 17 | 8 | 27 | 1 | 05 |
| Να γραφούν στις ΤΕΣ | 60 | 31 | 48 | 39 | 44 | 41 | 9 | 30 | 6 | 32 |
| Δεν απάντησαν | 7 | 04 | 2 | 01 | -2 | 02 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 191 | 100 | 155 | 100 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$$\chi^2 = 14.53.$$

Το ίδιο προτείνει και η πλειοψηφία των νεότερων εκπαιδευτικών που έχουν λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας, αφού τα σχετικά ποσοστά για τις δύο κατηγορίες είναι 52% και 50%, ενώ μειώνονται αισθητά για τις δύο επόμενες και είναι 40% για όσους έχουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας, και 43% για όσους έχουν 16-20. Οι τελευταίοι, συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, συμβουλεύουν τους μαθητές με χαμηλή επίδοση να διακόψουν οριστικά το σχολείο. Εκπροσωπούνται με ποσοστό 27%, που μειώνεται στο 17% για όσους έχουν 5-15 χρόνια υπηρεσίας, στο 13% για όσους έχουν 0-5 και στο 5% για τους αρχαιότερους

Οι διαφορές αυτές, αν εξαιρέσουμε την τελευταία κατηγορία των εκπαιδευτικών, αποτελούν ένδειξη ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται συχνότερα από τους μεγαλύτερους συ-



ναδέλφους τους υπέρ της συνέχισης της σχολικής φοίτησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους. Έχουν δηλαδή μια πιο προωθημένη, πιο προοδευτική αντίληψη για την επέκταση της φοίτησης μέχρι τα 18, ακόμη και για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αφομοίωση των προσφερόμενων σχολικών γνώσεων.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν 10-15 χρόνια υπηρεσίας και όπως γνωρίζουμε διδάσκουν σε μεγάλο βαθμό μαθήματα ειδίκευσης συμβουλεύουν τους μαθητές να εγγραφούν στις Τεχνικοεπαγγελματικές Σχολές συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Εκπροσωπούνται στη σχετική κατηγορία με το υψηλότερο ποσοστό 41%, το οποίο μειώνεται κατά μέσο όρο δέκα εκατοστιαίες μονάδες για τους υπόλοιπους. Έχουμε ήδη αναφέρει προηγουμένως ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης με την απάντηση αυτή εκφράζουν έμμεσα τις συντεχνιακές τους διεκδικήσεις και την επιθυμία τους να ισχυροποιηθεί ο θεσμός της Τεχνικής Εκπαίδευσης στην οποία οφείλουν το επάγγελμά τους, και κατ'επέκταση η θέση τους στη σχολική ιεραρχία.

Πριν κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό, αξίζει να επισημάνουμε για μια ακόμη φορά το συμπέρασμα που προκύπτει από τις γενικές κατανομές του δείγματος: οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να διακόπτουν τη φοίτηση όσοι μαθητές έχουν χαμηλή επίδοση και να εγγραφούν σε σχολές ταχύρρυθμης επαγγελματικής εκπαίδευσης ή να στραφούν αμέσως προς την αγορά εργασίας, ενώ οι άλλοι μισοί να συνεχίσουν τις σπουδές τους καταβάλλοντας μεγαλύτερες προσπάθειες. Το συμπέρασμα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί μας δίνει ενδείξεις ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών τοποθετείται αρνητικά απέναντι στην προοπτική επέκτασης της σχολικής φοίτησης στις δύο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμη ότι αποδέχεται και συμβάλλει με τη στάση του στη διατήρηση του επιλεκτικού ρόλου που παίζει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο, γιατί μ'αυτή αναγκάζει τους "αδύνατους" μαθητές των ΤΕΛ να εσωτερικεύσουν τη σχολική αποτυχία και



να αυτοαποκλείονται τελικά από τα λύκεια που εξασφαλίζουν καλύτερες σχολικές και επαγγελματικές προοπτικές. Έτσι δικαιώνουν και νομιμοποιούν την κοινωνική επιλογή που το σχολείο γενικότερα αναπαράγει.

6 . Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας

Το θέμα της σχολικής αποτυχίας, όπως είπαμε στην εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου, αποτελεί το κεντρικό ζήτημα ενός μεγάλου μέρους των ερευνών και των μελετών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, γιατί συνδέεται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, που διαχωρίζει τους "καλούς" και "κακούς" μαθητές και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Έχει μάλιστα μεγάλη σημασία η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το θέμα αυτό και ιδιαίτερα για τα αίτια που την προκαλούν, γιατί αποτελούν τους κύριους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό το λόγο, θέσαμε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος και δύο ακόμη ερωτήσεις, προκειμένου να αποκτήσουμε όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεών τους για τα αίτια στα οποία οφείλεται η σχολική αποτυχία των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ. Η πρώτη ερώτηση ήταν κλειστή και περιλάμβανε επτά κατηγορίες απαντήσεων, από τις οποίες έπρεπε να σημειώσουν όποια αναφερόταν στο βασικότερο, κατά τη γνώμη τους, λόγο που την προκαλεί.

Οι κατηγορίες των απαντήσεων ήταν:

- α. Τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα.
- β. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα τεχνικά λύκεια.
- γ. Η έλλειψη βάσεων από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- δ. Οι περιορισμένες πνευματικές ικανότητες των μαθητών.
- στ. Η έλλειψη εργατικότητας των μαθητών.
- ζ. Κάτι άλλο

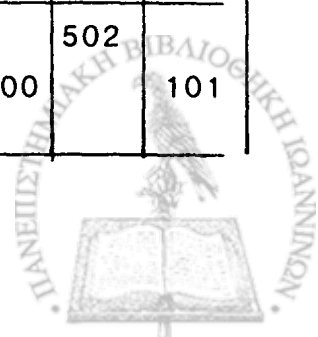
Η έβδομη κατηγορία έδινε τη δυνατότητα σ' όσους εκπαιδευτικούς δε καλύπτονταν από τις προηγούμενες να γράψουν την προσωπική τους άποψη.



Πίνακας 3.21

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας.

| Αίτια Αποτυχίας | Άνδρες | | Γυναίκες | | Συνολο | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ακατάλληλα αμαλυτικά προγράμματα | 26 | 09 | 23 | 11 | 49 | 10 |
| Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής | 22 | 08 | 11 | 05 | 33 | 07 |
| Κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών | 40 | 14 | 23 | 11 | 63 | 13 |
| Ελλείψεις βάσεων από προηγούμενες βαθμίδες | 147 | 50 | 102 | 49 | 249 | 48 |
| Πνευματική ανικανότητα των μαθητών | 14 | 05 | 4 | 02 | 18 | 04 |
| Έλλειψη εργατικότητας των μαθητών | 38 | 13 | 41 | 20 | 79 | 16 |
| Κάτι άλλο | 5 | 02 | 3 | 01 | 8 | 02 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 0 | 2 | 01 | 3 | 01 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 101 | 209 | 100 | 502 | 101 |



$\chi^2=9.28$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη απ' αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.

1. Από τα δεδομένα για το σύνολο του δείγματος διαπιστώνουμε ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί, ποσοστό 48%, θεωρούν ως βασικότερη αιτία της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ την έλλειψη βάσεων από τις προηγούμενες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα μικρότερο ποσοστό, μειωμένο κατά τριάντα και πλέον εκατοστιαίες μονάδες, ο το 16%, αποδίδει τη σχολική αποτυχία στην έλλειψη εργατικότητας από μέρους των μαθητών, στην αδιαφορία τους δηλαδή για την αφομοίωση της διδασκόμενης ύλης. Τα ποσοστά αυτά πλησιάζουν τα προηγούμενα που περιγράψαμε για τα αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αποδίδει τη σχολική αποτυχία στις μειωμένες ικανότητες των μαθητών, αφού μειώνεται από 16% στο 4%. Η διαφορά αυτή μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με τη μορφή των δύο ερωτήσεων. Η πρώτη ερώτηση ήταν ανοικτή και οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν αυθόρμητα, ενώ η δεύτερη ήταν κλειστή, η διατύπωση της σχετικής φράσης σαφής και δηκτική, οπότε προτίμησαν την πιο ουδέτερη απάντηση, που αναφέρεται στα κενά των μαθητών αλλά δεν ορίζει άμεσα ποιος έχει την ευθύνη γι'αυτά.

Στα άλλα δύο αίτια, που έχουν σχέση με την εσωτερική λειτουργία των ΤΕΛ, αποδίδει τη σχολική αποτυχία το 17% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 10% αποδίδει την ευθύνη στα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και το 7% στις ελλείψεις των ΤΕΛ ως προς την υλικότεχνική υποδομή.

Στις δύο αυτές κατηγορίες των απαντήσεων εκπροσωπούνται με τα μεγαλύτερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων. Στην πρώτη αποδίδει τη σχολική αποτυχία το 19% του συνόλου τους, έναντι του 8% του συνόλου των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα και στη δεύτερη το 16% έναντι του 8% των εκπαιδευτικών των ΤΕΙ, του 3% των εκπαιδευτικών που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας και του 5% των εκπαιδευτικών των γενικών μαθημάτων. Τα

ποσοτικά αυτά δεδομένα δείχνουν ότι η συχνότητα αναφοράς σ' αυτές τις κατηγορίες των απαντήσεων επηρεάζονται από το περιεχόμενο και το χαρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Η υψηλή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών των εργαστηρίων στις δύο αυτές κατηγορίες των απαντήσεων, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι έχει σχέση με τις ιδιαίτερες συντεχνιακές διεκδικήσεις τους, που είναι ο άμεσος εξοπλισμός των εργαστηρίων και η αύξηση ωρών για τις πρακτικές ασκήσεις στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα.

Ειδικότερα, η συχνή αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα έχει σχέση με τη διαμάχη που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ΤΕΛ με στόχο να διατηρήσει ή να αυξήσει η ειδικότητα ή ο κλάδος τους τις ώρες διδασκαλίας στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Ο "κοινός αντίπαλος" όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης είναι οι καθηγητές των γενικών μαθημάτων (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί κτλ.), οι οποίοι διδάσκουν τα "πιο δύσκολα" μαθήματα και κατέχουν την υψηλότερη θέση στη σχολική ιεραρχία. Η αναφορά δηλαδή στα αναλυτικά προγράμματα από τους εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων, εκφράζει έμμεσα την επιθυμία τους να αναβαθμίσουν τον υποβαθμισμένο ρόλο τους στα ΤΕΛ και θα τη συναντήσουμε επανειλημμένα στις απαντήσεις τους σε επόμενες ερωτήσεις.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αποδίδει τη σχολική αποτυχία των μαθητών στο κοινωνικό τους περιβάλλον καλύπτει μόνο το 13% του συνόλου τους, και αξίζει εδώ να υπενθυμίσουμε ότι στην προηγούμενη ανοικτή ερώτηση για τα αίτια των δυσκολιών κανείς δεν αναφέρθηκε σ' αυτό. Τα στοιχεία, σε συνδυασμό με τις κατανομές των ποσοστών στις άλλες απαντήσεις, δείχνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδίδει την αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου στους ίδιους και συχνότερα στα σχολικά συστήματα. Αυτό φαίνεται καλύτερα στο συνοπτικό πίνακα που ακολουθεί και παρουσιάζει τα ποσοστά εκπροσώπησης σε τρεις γενικότερες κατηγορίες:



σης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, το οποίο, παρά τις προφανείς επιπτώσεις του, παραμένει άλυτο.

Για να ολοκληρώσουμε την περιγραφή των δεδομένων που αφορούν το σύνολο του δείγματος πρέπει να αναφέρουμε ότι ένα μικρό ποσοστό, 2%, προτίμησε να δώσει στην ερώτηση μια δική του απάντηση. Αυτή αναφέρονταν συχνά στην έλλειψη επαγγελματικής κατοχύρωσης των αποφοίτων και αποτελεί ένδειξη ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συνδέει τη σχολική αποτυχία με τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων, την αξία του πτυχίου τους στην αγορά εργασίας.

2. Το φύλο δε διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τὰ αίτια της σχολικής αποτυχίας, όπως φαίνεται από τις σχετικές κατανομές στον πίνακα 3.22 οι διαφορές των ποσοστών εκπροσώπησης σ'όλες τις κατηγορίες των απαντήσεων ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες δεν υπερβαίνουν τις τρεις εκατοστιαίες μονάδες. Εξαίρεση αποτελούν τα ποσοστά στην απάντηση που αναφέρεται στην έλλειψη εργατικότητας των μαθητών, που διαφέρουν κατά επτά εκατοστιαίες μονάδες και είναι 13% για τους άντρες και 20% για τις γυναίκες. Αντίθετα, το επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων και το γεγονός αυτό μας παρέχει ενδείξεις ότι η μεταβλητή αυτή δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των αντρών και των γυναικών, αλλά είναι άλλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους. Η διασταύρωση των απαντήσεων με το επίπεδο εκπαίδευσης μας έδωσε τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.23.

Παρατηρώντας τις κατανομές των ποσοστών διαπιστώνουμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών αποδίδουν συχνότερα από τους άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος τη σχολική αποτυχία στα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα των ΤΕΛ. Εκπροσωπούνται στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων με ποσοστό 18%, που μειώνεται στο 8% και 9% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και των ΑΕΙ αντίστοι-



Πίνακας 3.22

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα αίτια στα οποία αποδίδουν τη σχολική αποτυχία.

| Αίτια | απ.αρ. | % |
|------------------------------|--------|-----|
| Σχολικό σύστημα | 331 | 65 |
| Μαθητές | 97 | 20 |
| Κοινωνικό περιβάλλον μαθητών | 63 | 13 |
| Κάτι άλλο | 8 | 02 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 01 |
| Σύνολο | 502 | 101 |

Από τις κατανομές των ποσοστών φαίνεται ότι το 85% των εκπαιδευτικών αποδίδει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στις ελλείψεις του σχολείου και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και παραβλέπει ή αγνοεί τον καθοριστικό ρόλο που παίζει στην επίδοση των μαθητών το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας τους¹. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί προέρχεται από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΤΕΛ, τα σχολεία δηλαδή τα οποία συγκεντρώνουν μαθητές κυρίως από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αποτελεί επίσης ένδειξη πως λίγοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής και ιδιαίτερα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, λίγοι ασχολούνται με τη μελέτη σχετικών βιβλίων. Τέλος, καθιστά φανερό ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να επανεξετασθεί το πρόβλημα της παιδαγωγικής μόρφωσης και επιμόρφω-

1. Παρόμοια ποσοτά προέκυψαν από τη σχετική έρευνα που έγινε σε φιλολόγους καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης, βλ. Μ. Καΐλα, "Η σχολική αποτυχία και πώς την αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι", Νεοελληνική Παιδεία, τευχ.5, έτος 2ο, Αθήνα 1986, σ.16.



Πίνακας 3.23

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας.

| Αίτια | Πτυχιούχοι ΑΕΙ | | Πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|--|----------------|------------|----------------|-----------|-----------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα | 27 | 09 | 10 | 08 | 11 | 18 |
| Ελλείψεις υλικότεχνικής υποδομής | 10 | 03 | 12 | 10 | 11 | 18 |
| Κοινωνικό περιβάλλον μαθητών | 43 | 14 | 10 | 08 | 10 | 16 |
| Έλλειψη βάσεων από προηγούμενες βαθμίδες | 174 | 55 | 60 | 48 | 15 | 24 |
| Πνευματική ανικανότητα μαθητών | 11 | 03 | 4 | 03 | 3 | 05 |
| Έλλειψη εργατικότητας μαθητών | 44 | 14 | 24 | 19 | 11 | 18 |
| Κάτι άλλο | 3 | 01 | 4 | 03 | 1 | 02 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 01 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 315 | 100 | 124 | 99 | 62 | 101 |

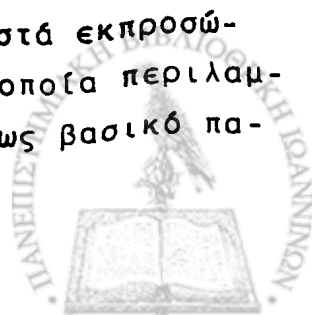
$\chi^2 = 43.83.$

χα. Στα πιθανά αίτια που προκαλούν την υψηλή εκπροσώπηση τους αναφερθήκαμε προηγουμένως κατά την περιγραφή των διαφορών που παρουσιάζονται ανάμεσα στους κλάδους. Την ίδια κλιμάκωση, και μάλιστα με μεγαλύτερες αποκλίσεις, παρουσιάζουν τα ποσοστά στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς αποδίδουν τη σχολική αποτυχία



στην ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή των ΤΕΛ. Είναι 18% για τους πτυχιούχους Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, 10% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και μόνο 3% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ. Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα διπλώματα δε θεωρούν την υποδομή των σχολείων τους προσδιοριστικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών, αλλά, όπως φαίνεται από τα ποσοστά εκπροσώπησης στην τέταρτη κατηγορία των απαντήσεων, τις βάσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές κατά τη φοίτησή τους στις δύο προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα ποσοστά αυτά είναι 55% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ, 48% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ, μόνο 24% για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών και συμφωνούν με τα αντίστοιχα που περιγράψαμε στην ερώτηση για τις δυσκολίες των μαθητών. Επιβεβαιώνουν έτσι για μια ακόμη φορά, το συμπέρασμα που προέκυψε από προηγούμενες απαντήσεις τους ότι οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης συνδέουν συχνότερα τη σχολική αποτυχία με το περιορισμένο γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν οι μαθητές των ΤΕΛ. Στην έλλειψη εξυπνάδας αναφέρονται, όπως είδαμε, λίγοι εκπαιδευτικοί και το επίπεδο εκπαίδευσής τους δε φαίνεται να επιδρά στις εκπροσωπήσεις τους. Μικρή επίδραση ασκεί επίσης και στην επόμενη κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρεται στην έλλειψη εργατικότητας του μαθητή, στην οποία τα ποσοστά είναι: 14% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ, 19% και 18% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών αντίστοιχα. Οι διαφορές αυτές, σχεδόν όμοιες με εκείνες που διαπιστώσαμε στην προηγούμενη ερώτηση για τις δυσκολίες των μαθητών, επιβεβαιώνουν το προηγούμενο συμπέρασμά μας ότι οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δε θεωρούν, στον ίδιο βαθμό με τους άλλους συναδέλφους τους, την εργατικότητα βασικό αίτιο για τη σχολική αποτυχία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοστά εκπροσώπησης στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων, στην οποία περιλαμβάνονται όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικό πα-



ράγοντα της σχολικής αποτυχίας το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ. Είναι 14% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ, 8% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και 16% για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο και το κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης πιστεύουν συχνότερα ότι το μη ευνοημένο περιβάλλον, από το οποίο προέρχονται, κατά κανόνα, οι μαθητές των ΤΕΛ είναι βασική αιτία για τη χαμηλή επίδοσή τους. Το γεγονός αυτό μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται σε διαφορετικούς παράγοντες. Από τις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών, οι κάτοχοι πανεπιστημιακού διπλώματος ενδεχόμενα να έχουν διδαχθεί, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, μαθήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και να γνωρίζουν τα σχετικά με τη σχολική αποτυχία πορίσματα της. Αντίθετα οι πτυχιούχοι των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών που προέρχονται, όπως είπαμε στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας, στη συντριπτική τους πλειοψηφία από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ενδεχόμενα να επηρεάζονται από τα προσωπικά τους βιώματα, από τις αντιξοότητες που οι ίδιοι αντιμετώπισαν, εξαιτίας της κοινωνικής τους προέλευσης, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας. Την υπόθεση αυτή επιβεβαιώνουν τα στοιχεία του πίνακα 3.24 που ακολουθεί, από τα οποία προκύπτει ότι η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τις τοποθετήσεις τους και ιδιαίτερα μάλιστα σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων που αποδίδει τη σχολική αποτυχία των μαθητών στην κοινωνική τους προέλευση.



Πίνακας 3.24

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας

| Αίτια | Αστική τάξη απ.αρ.% | Μεσαία στρώματα απ.αρ.% | Μικροαστικά στρώματα απ.αρ. % | Λαϊκά στρώματα απ.αρ.% |
|--|------------------------|----------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| Ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα | 3 12 | 14 11 | 17 09 | 15 09 |
| Ελλειψη υλικοτεχνικής υποδομής | 2 08 | 6 05 | 12 07 | 13 08 |
| Κοινωνικό περιβάλλον | 2 08 | 15 11 | 20 11 | 26 16 |
| Ελλειψη βάσεων από προηγούμενες βαθμίδες | 13 52 | 69 52 | 91 50 | 76 47 |
| Πνευματική ανικανότητα μαθητών | 1 04 | 4 03 | 6 03 | 7 04 |
| Ελλειψη εργατικότητας μαθητών | 4 16 | 19 14 | 34 19 | 22 14 |
| Κάτι άλλο | 0 0 | 3 02 | 1 01 | 4 02 |
| Δεν απάντησαν | 0 0 | 2 02 | 1 01 | 0 0 |
| Σύνολο | 25 100 | 132 100 | 182 101 | 163 100 |

$\chi^2 = 12.48.$



Τα δεδομένα του πίνακα μας οδηγούν συγκεκριμένα στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Τα ποσοστά εκπροσώπησης δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στην πρώτη και δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των ΤΕΛ. Το ίδιο συμβαίνει και στην πέμπτη κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρεται στις πνευματικές ικανότητες των μαθητών. Στην τρίτη όμως κατηγορία, που αναφέρεται στην επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος τα ποσοστά παρουσιάζουν μια αυξητική τάση από τις ανώτερες προς τις κατώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Είναι 8% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα και 16% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις. Η κλιμάκωση αυτή δείχνει ότι όσο χαμηλότερο είναι το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο συχνότερα αυτοί θεωρούν το μη ευνοημένο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών τους βασικό αίτιο για τη σχολική αποτυχία. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τη σχετική υπόθεση που κάναμε για τα δεδομένα του προηγούμενου πίνακα, σύμφωνα με την οποία η υψηλή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών με το κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης στην απάντηση που αποδίδει τη σχολική αποτυχία στην κοινωνική προέλευση, οφείλεται στα προσωπικά τους βιώματα και στις αντιξοότητες που οι ίδιοι αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Κλιμάκωση παρουσιάζουν επίσης τα ποσοστά εκπροσώπησης στην τέταρτη κατηγορία των απαντήσεων που αποδίδει τη σχολική αποτυχία στην έλλειψη υποδομής των μαθητών από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Είναι όμοια 52%, για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικές τάξεις και μειώνονται στο 50% για όσους προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και στο 47% για όσους προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από κοινωνικό περιβάλλον πιο ευνοημένο θεωρούν συχνότερα τις ελλείψεις των μαθη-

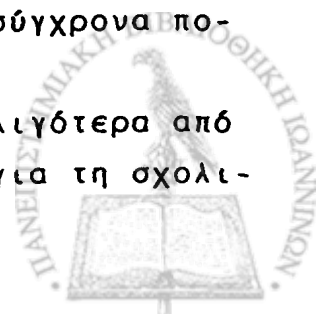


τών από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης βασικό αίτιο της σχολικής αποτυχίας. Η αντίληψή τους αυτή έχει σχέση και με το επίπεδο σπουδών τους, που είναι κατά κανόνα υψηλό και στην επίδραση του οποίου αναφερθήκαμε προηγουμένως. Τέλος, στην κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρεται στην έλλειψη εργατικότητα των μαθητών τα ποσοστά σχεδόν συμπίπτουν με τα αντίστοιχα που περιγράψαμε στην ερώτηση για τις δυσκολίες των μαθητών και δεν μας προσφέρουν καμιά καινούργια πληροφορία.

Η διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δείχνει ότι η μεταβλητή αυτή επηρεάζει επίσης σε μικρό βαθμό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η εικόνα που παρουσιάζουν οι κατανομές των αριθμητικών και ποσοτικών δεδομένων περιγράφεται στον πίνακα 3.25 που ακολουθεί:

Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τα ποσοστά εκπροσώπησης στις δύο πρώτες κατηγορίες των απαντήσεων, οι οποίες αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στις συνθήκες που επικρατούν στα ΤΕΛ, και συγκεκριμένα στα αναλυτικά προγράμματα και στην υλικοτεχνική τους υποδομή. Στην τρίτη, που αναφέρεται στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, είναι μεγαλύτερες και τα σχετικά ποσοστά είναι: 8% για όσους έχουν 0-5 χρόνια υπηρεσίας, 15%, 14% και 13% για όσους έχουν αντίστοιχα 6-10, 11-15 και 16-20 χρόνια υπηρεσίας και 21% για τους αρχαιότερους. Η κλιμάκωση και η αυξητική τάση που παρουσιάζουν, όσο μεγαλώνει η αρχαιότητα, δεν ήταν αναμενόμενες, αφού σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πιο προοδευτικές απόψεις και μεγαλύτερη ενημέρωση από τους αρχαιότερους για τα σύγχρονα παιδαγωγικά προβλήματα. Αποτελούν ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους από την καθημερινή εμπειρία που τους προσφέρει η σχολική πραγματικότητα, παρά από τη μελέτη βιβλίων παιδαγωγικού περιεχομένου που τους ενημερώνουν για τα σύγχρονα προβλήματα των Επιστημών της Αγωγής.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας θεωρεί πρωταρχικό παράγοντα για τη σχολι-

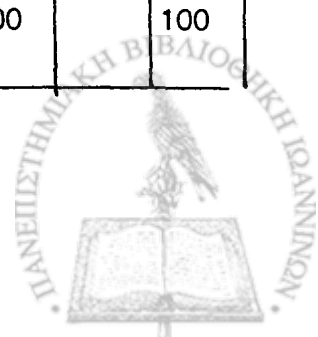


Πίνακας 3.25

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας.

| Αίτια | 0 - 5 | | 6 - 10 | | 11 - 15 | | 16 - 20 | | 20 κ.ε. | |
|--|--------|-----|--------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα | 15 | 08 | 16 | 10 | 13 | 12 | 3 | 10 | 2 | 11 |
| ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής | 14 | 07 | 7 | 05 | 9 | 08 | 2 | 07 | 1 | 05 |
| Κοινωνικό περιβάλλον μαθητών | 16 | 08 | 24 | 15 | 15 | 14 | 4 | 13 | 4 | 21 |
| Έλλειψη βάσεων από προηγούμενες βαθμίδες | 102 | 54 | 80 | 52 | 48 | 45 | 11 | 37 | 8 | 42 |
| Πνευματική ανικανότητα μαθητών | 3 | 02 | 4 | 03 | 7 | 07 | 3 | 10 | 1 | 05 |
| Έλλειψη εργατικότητας μαθητών | 35 | 18 | 22 | 14 | 13 | 12 | 6 | 20 | 3 | 16 |
| Κάτι άλλο | 4 | 02 | 2 | 01 | 2 | 02 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 01 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 03 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 191 | 100 | 155 | 100 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

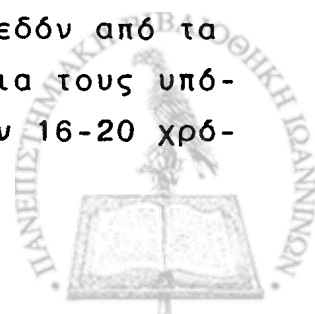
$\chi^2 = 28.29.$



κή αποτυχία των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ την έλλειψη βάσεων από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με παραπλήσια ποσοστά, 53% και 52%, που μειώνονται στο 45% για όσους έχουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας, στο 37% για όσους έχουν 16-20 και το 42% για τους αρχαιότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Οι διαφορές αυτές μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι σχετίζονται με το επίπεδο εκπαίδευσης και το χαρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν, παράγοντες που, όπως είδαμε, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις τους. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κατά κανόνα μαθήματα γενικής παιδείας φαίνεται ότι θεωρούν το μορφωτικό επίπεδο που διαθέτουν οι μαθητές από την προηγούμενη σχολική πορεία τους, βασικό προσδιοριστικό παράγοντα για την επίδοσή τους στο λύκειο. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει το προηγούμενο που προέκυψε από τις απαντήσεις τους για τα αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και ενισχύουν για μια ακόμη φορά την άποψη που διατυπώσαμε ότι αντιμετωπίζουν με αρνητική διάθεση τους μαθητές που γράφονται στα ΤΕΛ.

Στην έλλειψη διανοητικών ικανοτήτων αποδίδει τη σχολική αποτυχία ένα μικρό μόνο ποσοστό, 2% και 3%, των εκπαιδευτικών που έχουν λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας και το 5% των αρχαιότερων, το οποίο δε συμπίπτει με το αντίστοιχο για τα αίτια των δυσκολιών που περιγράψαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Εξαίρεση αποτελούν οι έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας, που εκπροσωπούνται και πάλι με ποσοστό όμοιο 10%.

Διαφορές παρουσιάζονται και στην επόμενη κατηγορία των απαντήσεων που αποδίδει τη σχολική αποτυχία στην έλλειψη εργατικότητας, αλλά είναι μικρότερες από τις προηγούμενες. Τα ποσοστά είναι σχεδόν όμοια για τους έχοντες 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας, 18% και 14% αντίστοιχα (τα προηγούμενα 16% και 14%), μειώνονται στο 12% για όσους έχουν 11-15 και διαφέρουν κατά δέκα εκατοστιαίες μονάδες σχεδόν από τα προηγούμενα, ενώ παρουσιάζουν μικρές διαφορές για τους υπόλοιπους, στους οποίους είναι 20% για όσους έχουν 16-20 χρό-



νια υπηρεσίας και 16% για τους αρχαιότερους.

Οι διαφορές αυτές, όπως προαναφέραμε για τα συνολικά ποσοστά, μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι οφείλονται στην κλειστή μορφή της ερώτησης και υποδηλώνουν έμμεσα τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αναφερθούν σε αίτια που δεν υποτιμούν ρητά τις ατομικές ικανότητες των μαθητών και δεν υποβαθμίζουν την προσωπική παρέμβαση και συμβολή των ίδιων στη γνωστική διαδικασία.

Από τα δεδομένα που παραθέσαμε στην ενότητα αυτή εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

α. Στη λειτουργία των ΤΕΛ και στις ελλείψεις τους αποδίδουν συχνότερα τη σχολική αποτυχία οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα ειδικεύσεως.

β. Πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στο πρόβλημα της επίδρασης που ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών στην επίδοσή τους είναι οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί, οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που έχουν τα κατώτερα διπλώματα και οι πτυχιούχοι ΑΕΙ, που έχουν μεγαλύτερη ενημέρωση στα παιδαγωγικά θέματα.

Το τελευταίο συμπέρασμά μας σε συνδυασμό με τα αναλυτικά δεδομένα μας δίνει όμως γενικότερα ενδείξεις ότι: α) λίγοι, ακόμη και από τους νεότερους εκπαιδευτικούς, διδάχτηκαν στις σχολές βασικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης που φοίτησαν μαθήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, β) λίγοι επίσης παρακολουθούν τα συνέδρια των συνδικαλιστικών οργανώσεών τους, τις επιστημονικές ανακοινώσεις και συζητήσεις που γίνονται για τη σχολική αποτυχία, γ) λίγοι διαβάζουν βιβλία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά και παρουσιάζουν μελέτες ή έρευνες ξένων και ελλήνων επιστημόνων.

Γενικότερα, μας δίνουν ενδείξεις ότι δεν είναι επαρκής η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα σύγχρονα συμπεράσματα των Επιστημών της Αγωγής, ώστε με τη βοήθειά τους να ξεπεράσουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το σχολείο και τις σχέσεις του με την εκπαίδευση, οι οποίες συμβάλλουν στην



αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας μέσα από τις διάφορες βαθμίδες του και τους τύπους εκπαίδευσης που προσφέρουν¹.

7. Μέτρα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης

Η δεύτερη ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος προκειμένου να σχηματίσουμε μια πιο συγκεκριμένη εικόνα για το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, ήταν ανοικτή και είχε στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί. Συγκεκριμένα, τους ζητούσαμε μ' αυτή να αναφέρουν τα μέτρα που έπρεπε, κατά τη γνώμη τους, να ληφθούν για να υμβάλουν θετικά ή να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ. Η διερεύνηση της υποκειμενικής τους αυτής αντίληψης έχει ενδιαφέρον, γιατί συνδέεται με τη γεικότερη αντίληψή τους για τη σχολική αποτυχία και για το ρόλο που μπορεί να παίξουν το σχολείο και οι ίδιοι, ως βασικοί συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, στην αντιμετώπισή της. Τα συμπεράσματα στα οποία θα οδηγηθούμε από τα εμπειρικά δεδομένα, θα μας προσφέρουν επίσης ενδείξεις, αν οι αντιλήψεις τους συμβάλλουν στη συντήρηση του βασικού ρόλου του σχολείου που είναι η νομιμοποίηση και δικαίωση της κοι-

1. Ενδιαφέρουσες πληροφορίες, απόψεις και προτάσεις για το πρόβλημα αυτό διατυπώθηκαν στο Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ (Θεσσαλονίκη 2-5 Απρίλη 1987), τα πρακτικά του οποίου περιλαμβάνονται στον τόμο: Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών, ΟΛΜΕ, Αθήνα 1988.



ωνικής επιλογής, παρά τη φαινομενική του ουδετερότητα¹.

Η ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς έλεγε ακριβώς: "Ποια μέτρα, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσαν να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών σας και ν' αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση."

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί περιελάμβαναν ποικίλες προτάσεις, οι οποίες όμως με βάση τα συμπεράσματά τους, χωρίστηκαν σε τέσσερις γενικές κατηγορίες:

α. Στην πρώτη συγκάταλέγονται όσοι αναφέρονται στις δύο προηγούμενες από το λύκειο βαθμίδες της εκπαίδευσης, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Προτείνουν αναβάθμιση της λειτουργίας τους και βελτίωση των προσφερομένων σ' αυτές γνώσεων, ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτούν τις απαραίτητες βάσεις και να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επομένων βαθμίδων, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

β. Στη δεύτερη, όσοι αναφέρονται στο σύστημα αξιολόγησης που ισχύει στην Πρωτοβάθμια, κυρίως όμως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προτείνουν την αλλαγή του, με στόχο την αυστηρότερη επιλογή των μαθητών στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, πολύ συχνά, την επαναφορά των εισαγωγικών εξετάσεων για το λύκειο, ώστε οι πολύ "αδύνατοι" μαθητές να στρέφονται σε κατώτερες μορφές εκπαίδευσης.

γ. Στην τρίτη, όσοι αναφέρονται σε βελτιώσεις που αφορούν την εσωτερική λειτουργία των Τ.Ε.Λ. Προτείνουν βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και εκσυγχρονισμό του περιεχομένου των γνώσεων που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια, ποιοτική αναβάθμιση της μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε τα σχολεία

1. Βλ. την περιγραφή του ρόλου αυτού στο άρθρο του Π.Μπουρντιέ, "Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία", που περιέχεται μεταφρασμένο στο βιβλίο της Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π. σ.357-391.



αυτά, που υπολειπόμενα και είναι υποβαθμισμένα να προσφέρουν καλύτερη και αποτελεσματικότερη για το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον των μαθητών εκπαίδευση.

δ. Στην τέταρτη, όσοι συνδέουν τη βελτίωση της επίδοσης με την επαγγελματική κατοχύρωση των μαθητών. Προτείνουν την προσαρμογή της λειτουργίας των ΤΕΛ στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Επίσης την ολοκληρωμένη επαγγελματική εξειδίκευση των μαθητών, ώστε να είναι άμεση η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και να καλύπτει τις σύγχρονες απαιτήσεις του καταμερισμού εργασίας. Γενικότερα τον εξορθολογισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σύνδεσή της Τεχνικής Εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και την τεχνολογική εξέλιξη.

Στον πρώτο πίνακα 3.26 περιγράφονται οι κατανομές των ποσοστών στις τέσσερις κατηγορίες των απαντήσεων, που μόλις περιγράψαμε, για το σύνολο του δείγματος και το φύλο.

Πίνακας 3.26

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την απάντηση στην ερώτηση για τα μέτρα βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών.

| Μέτρα Βελτίωσης | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|--|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Βελτίωση στις προηγούμενες εκ/τικές βαθμίδες | 21 | 07 | 19 | 09 | 40 | 08 |
| Αυστηρή αξιολόγηση των μαθητών | 43 | 15 | 19 | 09 | 62 | 12 |
| Βελτιώσεις στη λειτουργία των ΤΕΛ | 147 | 50 | 115 | 55 | 262 | 52 |
| Επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων | 65 | 22 | 45 | 22 | 110 | 22 |
| Δεν απάντησαν | 17 | 06 | 11 | 05 | 28 | 06 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$$\chi^2 = 4.28$$

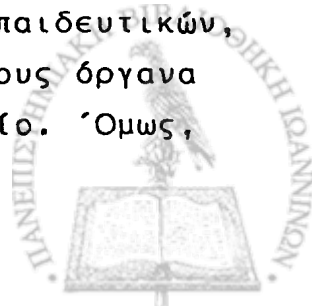
Τα ποσοτικά δεδομένα για το σύνολο των εκπαιδευτικών δείχνουν:

1. Ότι οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί του δείγματος, ποσοστό 52%, συνδέουν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με συγκεκριμένες αλλαγές στην εσωτερική λειτουργία των ΤΕΛ. Συχνά προτείνουν αύξηση των δαπανών για την Τεχνική Εκπαίδευση, ώστε να βελτιωθεί η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους, να εξοπλισθούν με σύγχρονα μηχανήματα τα εργαστήρια, να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών κατά τάξη: "την αύξηση των δαπανών για να λειτουργήσουν ολιγομελή τμήματα, για να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία εποπτικά μέσα σύγχρονα, για να εξοπλιστούν τα εργαστήρια".

Προτείνουν επίσης βελτιώσεις στα αναλυτικά προγράμματα και εκσυγχρονισμό του περιεχομένου των μαθημάτων, των σχολικών βιβλίων: "Βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών, συγγραφή κατάλληλων που να περιέχουν γνώσεις χρήσιμες στην καθημερινή ζωή και το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν".

Προτείνουν ακόμη το διορισμό προσωπικού ειδικευμένου στις σύγχρονες γνώσεις, αναβάθμιση των σπουδών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας στα εργαστήρια, συστηματική και τακτική ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στις σύγχρονες γνώσεις του αντικειμένου που διδάσκουν και αλλαγή του συστήματος επιμόρφωσης.

Με τις προτάσεις αυτές ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν έμμεσα τη διαμαρτυρία τους για τα υλικά μέσα που τίθενται από το κράτος στη διάθεσή τους και τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για να ανανεώσουν τις γνώσεις τους προκειμένου να ασκήσουν περισσότερο αποτελεσματικά, κατά την αντίληψή τους, το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα συγκεκριμένα μέτρα που προτείνουν θυμίζουν τις διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών, τις οποίες προβάλλουν συχνά τα συνδικαλιστικά τους όργανα για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας στο σχολείο. Όμως,

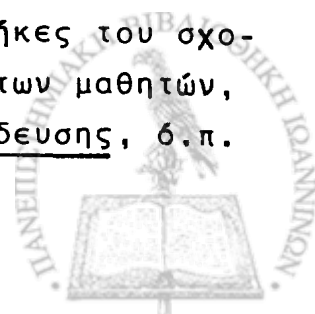


παρότι πρόκειται για συνδικαλιστικές προτάσεις, έχουν ενδιαφέρον, γιατί μέσα απ' αυτές φαίνεται η συλλογική αντίληψη που έχουν για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με αυτή, η σχολική αποτυχία μπορεί να καταπολεμηθεί με τεχνικά και οικονομικά μέσα, όπως π.χ. ολιγομελή τμήματα ή αριότερη υλικοτεχνική υποδομή¹. Μια τέτοια αντίληψη δεν επιρρίπτει την ευθύνη για τη σχολική επίδοση στο μαθητή και αυτό είναι οπωσδήποτε θετικό στοιχείο. Όμως, αν την εξετάσει κανείς με κριτική διάθεση, θα διαπιστώσει ότι ενισχύει έμμεσα την παραδοσιακή αντίληψη πως το σχολείο, ως θεσμός, και η διδασκαλία, ως παιδαγωγική πρακτική, είναι έννοιες ουδέτερες, απαλλαγμένες από οποιαδήποτε κοινωνική λειτουργία.

Σχεδόν το 1/4 του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, ποσοστό 22%, θεωρεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών την επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων. Πιστεύει μ' άλλα λόγια, ότι η αποτελεσματικότητα του πτυχίου στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων θα μπορούσε ν' αποτελέσει βασικό κίνητρο στους μαθητές προκειμένου να εντείνουν τις προσπάθειές τους: "Να κατοχυρώσουν επαγγελματικά τους πτυχιούχους για να δώσουν στους μαθητές κίνητρα για να διαβάσουν. Αφού ξέρουν ότι τους περιμένει η ανεργία είναι δυνατό να ενδιαφερθούν για τα μαθήματα;".

Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία και φαίνεται απ' αυτές να πιστεύουν πως οι δυσόλωνες ή οι ανύπαρκτες επαγγελματικές προοπτικές, είναι αυτές που αποκαρδιώνουν τους μαθητές των ΤΕΛ, τους ωθούν σε μια αρνητική στάση απέναντι στη

1. Η αντίληψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα της γνωστής έρευνας που διεξήγαγε ο Coleman σε σχολεία της Αμερικής, σύμφωνα με τα οποία οι υλικές συνθήκες του σχολείου επηρεάζουν σε μικρό βαθμό την επίδοση των μαθητών, βλ. σχετικά O.Banks, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π. σ. 356-357.



μάθηση. Η πίστη τους αυτή αποτελεί ένδειξη ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει με οξυμμένη κοινωνική ευαισθησία το πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών αυτών που, οπωσδήποτε, εξαιτίας της κοινωνικής τους προέλευσης, αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, και αντιλαμβάνεται την αρνητική επίδραση που ασκεί αυτή στη σχολική επίδοσή τους.

Ένα μικρότερο ποσοστό από το σύνολο του δείγματος, το 12% προτείνει την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης και την επαναφορά των εισιτηρίων εξετάσεων για το λύκειο. Επικρίνει συχνά την κατάργησή τους και υποστηρίζει ότι λειτουργούσαν ως μέσο πίεσης στους μαθητές με θετικά αποτελέσματα, γιατί τους ανάγκαζαν να μελετούν περισσότερο. Η αντίληψη που διαπερνά μέσα από τις απαντήσεις όσων εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία είναι ότι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με την αυστηρή αξιολόγηση των μαθητών σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, ώστε να αποκλείονται όσοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και οι υπόλοιποι να εντείνουν ακόμη περισσότερο τις προσπάθειές τους. Οι προτάσεις τους αποτελούν για μια ακόμη φορά ένδειξη ότι είναι αντίθετοι στην προοπτική επέκτασης της σχολικής φοίτησης που, όπως προαναφέραμε, δίνει το δικαίωμα σε όλους τους μαθητές να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στις δύο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι δηλαδή αντίθετοι σ' ένα μέτρο που έχει στόχο τη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αφού εκείνοι που αποκλείονται με τα διάφορα συστήματα εξετάσεων, και μάλιστα στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε υψηλά ποσοστά προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις.

Τέλος, το υπόλοιπο 8% του συνόλου των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις δύο προηγούμενες βαθμίδες της Εκπαίδευσης, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, δηλαδή τους δύο κύκλους της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επικρίνει την ποιότητα των παρεχομένων στο διάστημα αυτό σχολικών γνώσεων, το διδακτικό



έργο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις δύο βαθμίδες και θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στο λύκειο την ποιοτική αναβάθμιση του επιπέδου εκπαίδευσης που προσφέρεται στη διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης. Η αναφορά αυτή από μια πλευρά αποτελεί ένδειξη ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η στοιχειώδης εκπαίδευση στη διανοητική ανάπτυξη του μαθητή. Από την άλλη όμως αποτελεί ένδειξη ότι θέλουν να αποφύγουν την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία, την αρνητική αξιολόγηση του σχολείου στο οποίο εργάζονται και του έργου τους και προτιμούν να τη μεταθέτουν στις προηγούμενες βαθμίδες.

2. Το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, ώστε να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών. Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων και τα δύο φύλα εκπροσωπούνται με παρόμοια ποσοστά που διαφέρουν κατά δύο μόνο εκατοστιαίες μονάδες, ενώ στην τέταρτη με εντελώς όμοια. Στη δεύτερη οι άντρες εκπροσωπούνται με ποσοστό 15%, το οποίο μειώνεται στο 9% για τις γυναίκες και η διαφορά αυτή δείχνει ότι συνδέουν συχνότερα την επίδοση των μαθητών με την αυστηρή, αξιολόγηση και υπερασπίζονται την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, που αναπαράγει την κοινωνική διαίρεση. Στην τρίτη όμως εκπροσωπούνται με μεγαλύτερο ποσοστό, 55%. οι γυναίκες, το οποίο μειώνεται στο 50% για τους άντρες. Η διαφορά αυτή δείχνει ότι οι γυναίκες συνδέουν συχνότερα την επίδοση των μαθητών με τις συνθήκες που επικρατούν στα ΤΕΛ, με τη δεδομένη δηλαδή πραγματικότητα που ισχύει σ' αυτό και διαμορφώνεται από υλικούς και τεχνικούς παράγοντες.

Οι διαφορές που εντοπίσαμε σχετίζονται με το επίπεδο εκπαίδευσης που επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και μάλιστα σε συνδυασμό με την ειδίκευσή τους. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων μ' αυτή τη μεταβλητή παρουσιάζονται στον πίνακα 3.27.



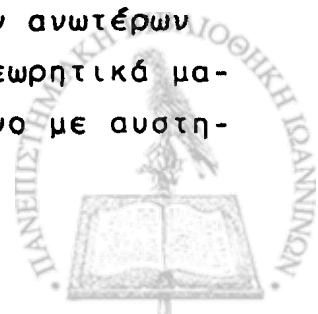
Πίνακας 3.27

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον κλάδο και την απάντηση στην ερώτηση για τα μέτρα βελτίωσης της επίδοσης

| Μέτρα Βελτίωσης | Εκ/τικοί Γενικών Μαθ/των | | Εκ/τικοί ειδ/τητας Πτυχ/χοι Α.Ε.Ι. | | Εκ/τικοί ειδ/τητας πτυχ/χοι Τ.Ε.Ι. | | Εκ/τικοί εργ/ρίων | |
|---|--------------------------|----|------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|-------------------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Βελτίωση στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες | 22 | 09 | 8 | 09 | 7 | 06 | 3 | 09 |
| Αυστηρή αξιολόγηση μαθητών - Εξετάσεις | 36 | 15 | 10 | 12 | 11 | 09 | 5 | 09 |
| Βελτίωση στη λειτουργία των Τ.Ε.Λ. | 114 | 48 | 51 | 59 | 70 | 57 | 27 | 47 |
| Επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων | 47 | 19 | 11 | 13 | 31 | 25 | 21 | 37 |
| Δεν απάντησαν | 17 | 08 | 6 | 07 | 4 | 03 | 1 | 02 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 236 | 99 | 86 | 100 | 123 | 100 | 57 | 100 |

$\chi^2=21.96$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι: Οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας που έχουν πτυχίο ΑΕΙ, οι δύο δηλαδή κατηγορίες των κλάδων που έχουν το ανώτερο επίπεδο σπουδών, εκπροσωπούνται με τα μεγαλύτερα ποσοστά στις δύο πρώτες κατηγορίες των απαντήσεων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, που είναι πτυχιούχοι των ΤΕΙ και τους εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων. Τα ποσοστά είναι 24% και 21% έναντι 15% και 14% αντίστοιχα και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των ανωτέρων στη σχολική ιεραρχία κλάδων, που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα προτιμούν ένα μαθητικό δυναμικό επιλεγμένο με αυστη-

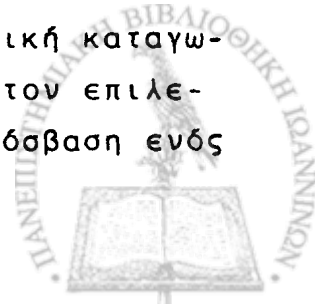


ρότητα και προτείνουν αναβάθμιση των σπουδών κατά τη διάρκεια της 9χρονης εκπαίδευσης και επαναφορά του συστήματος των εξετάσεων.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων και οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ, εκπροσωπούνται με ποσοστά 37% και 25% αντίστοιχα έναντι 13% για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας, πτυχιούχους ΑΕΙ και 19% για τους εκπαιδευτικούς των γενικών μαθημάτων, από τα οποία φαίνεται ότι προτείνουν συχνότερα, ως βασικό μέτρο βελτίωσης της επίδοσης, την επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων. Η υψηλή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών με τα κατώτερα διπλώματα στην κατηγορία αυτή των απαντήσεων αποτελεί ένδειξη πως αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευαισθησία το πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών τους. Η ευαισθησία τους αυτή μπρούμε βάσιμα να υποθέσουμε πως συνδέεται με τη χαμηλή, κατά κανόνα, κοινωνική τους προέλευση και αυτό επιβεβαιώνεται από τα σχετικά δεδομένα που θα περιγράψουμε στη συνέχεια στον πίνακα 3.28.

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων τα ποσοστά δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές. Η εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα με το μικρότερο ποσοστό 4%, που απέχει κατά τρεις και πλέον μονάδες από τα αντίστοιχα για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αξίζει να επισημανθεί, γιατί αποτελεί ένδειξη, ότι δε θεωρούν τις βελτιώσεις στις προηγούμενες βαθμίδες παράγοντα σημαντικό για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Αντίθετα, πιστεύουν πως η επαναφορά των εισαγωγικών εξετάσεων και η αυστηρότερη αξιολόγηση θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά για μια τέτοια προοπτική. Αυτό φαίνεται από το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, που είναι 20% και μειώνεται στο 12% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις άλλες τρεις κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Η διαφορά αυτή αποτελεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανώτερη κοινωνική καταγωγή προτιμούν συχνότερα να συντηρήσει το σχολείο τον επιλεκτικό του χαρακτήρα, έστω κι αν αποκλείει την πρόσβαση ενός



Πίνακας 3.28

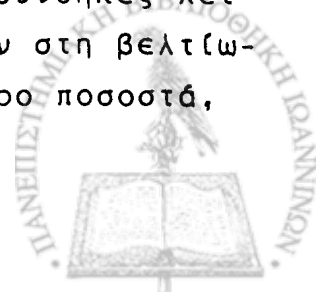
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τα μέτρα βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

| Μέτρα βελτίωσης σχολικής επίδοσης | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|--|----------------------------|-----|--------------------------------|-----|-------------------------------------|----|-------------------------------|-----|
| | Αστική Τάξη απ.αρ. % | | Μεσαία Στρώματα απ.αρ. % | | Μικροαστικά Στρώματα απ.αρ. % | | Λαϊκά Στρώματα απ.αρ. % | |
| Βελτίωση στις προηγούμενες εκ/τικές βαθμίδες | 1 | 04 | 11 | 08 | 17 | 09 | 11 | 07 |
| Αυστηρή αξιολόγηση των μαθητών - Εξετάσεις | 5 | 20 | 16 | 12 | 22 | 12 | 19 | 12 |
| Βελτιώσεις στη λει- τουργία των ΤΕΙ | 14 | 56 | 76 | 58 | 98 | 54 | 74 | 45 |
| Επαγγελματική κατοχύρωση αποφοίτων | 3 | 12 | 20 | 15 | 37 | 20 | 50 | 31 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 08 | 9 | 07 | 8 | 04 | 9 | 06 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 25 | 100 | 132 | 100 | 182 | 99 | 163 | 101 |

$\chi^2 = 15.73$. Η τιμή του χ^2 είναι μικρότερη απ'αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.

μεγάλου ποσοστού μαθητών από τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις τρεις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες εκπροσωπούνται με σχεδόν όμοια υψηλά ποσοστά που δείχνουν πως δε θεωρούν ικανοποιητικές τις συνθήκες λειτουργίας των ΤΕΛ και κατάλληλες για να συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους. Με το μικρότερο ποσοστά,



45%, εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, οι οποίοι αναφέρονται συχνότερα στην επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων και τη θεωρούν κίνητρο για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους. Το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται είναι 31% και μειώνεται κλιμακωτά στο 20% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα κατώτερα μικροαστικά στρώματα, στο 15% και 12% για όσους προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Η υψηλή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα αποτελεί ένδειξη ότι αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευαισθησία το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών τους, οι οποίοι έχουν συνήθως την ίδια μ'αυτούς κοινωνική καταγωγή. Δικαιολογεί επίσης, όπως προαναφέραμε, την υψηλότερη εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών με τα κατώτερα διπλώματα σ'αυτή την κατηγορία των απαντήσεων, όταν λάβουμε υπόψη μας ότι προέρχονται και οι ίδιοι από τα χαμηλότερα στρώματα.

Γενικότερα οι κατανομές των εκπαιδευτικών μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική προέλευση είναι ισχυρός διαφοροποιητικός παράγοντας των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της χαμηλής σχολικής επίδοσης και ιδιαίτερα όσων προέρχονται από τις δύο ακραίες κοινωνικές τάξεις, την αστική και τα λαϊκά στρώματα. Οι διαφορές που παρουσιάζουν μας προσφέρουν επίσης ενδείξεις ότι οι αντιλήψεις τους εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό τα συμφέροντα της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονται. Η αυστηρή αξιολόγηση, η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου που χωρίζει τους "ικανούς" από τους "ανεπίδεκτους" για μάθηση και αποκλείει τους δεύτερους από τη συνέχιση των σπουδών τους ευνοεί όσους προέρχονται από περιβάλλον μορφωτικά και οικονομικά προνομιούχο, σαν αυτό των εκπαιδευτικών που εντάσσονται στην αστική τάξη. Από την άλλη πλευρά η επαγγελματική κατοχύρωση των μαθητών που φοιτούν στα ΤΕΛ είναι ανάγκη, γιατί οι περισσότεροι έχουν εργατική ή αγροτική προέλευση και αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μέσο που θα τους εξασφαλίσει το επαγγελματικό τους μέλλον, όπως το αντιμετωπίζουν συχνά όσοι εκπαι-



δευτικοί προέρχονται από λαϊκά στρώματα και γνωρίζουν από την προσωπική τους εμπειρία, τις αναστολές που προκαλεί στους μαθητές των ΤΕΛ το μη προνομιούχο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Σε ενδιαφέροντα επίσης συμπεράσματα μας οδηγούν οι κατανομές των ποσοστών που προέκυψαν από τη συσχέτιση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Παραθέτουμε στη συνέχεια τον πίνακα 3.29, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά.

Πίνακας 3.29

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στο ερώτημα για τα μέτρα βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών.

| Μέτρα βελτίωσης | 0 - 5 | | 6 - 10 | | 11 - 15 | | 16 - 20 | | 20 κ.ε. | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | απ.ορ. | % | απ.ορ. | % | απ.ορ. | % | απ.ορ. | % | απ.ορ. | % |
| Βελτίωση στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες | 17 | 09 | 13 | 08 | 5 | 05 | 2 | 07 | 3 | 16 |
| Αυστηρότερη αξιολόγηση μαθητών - Εξετάσεις | 22 | 12 | 17 | 11 | 15 | 14 | 4 | 13 | 4 | 21 |
| Βελτίωση στη λειτουργία των ΤΕΛ | 107 | 56 | 78 | 51 | 55 | 51 | 17 | 57 | 5 | 26 |
| Επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων | 31 | 16 | 42 | 27 | 24 | 22 | 6 | 20 | 7 | 37 |
| Δεν απάντησαν | 14 | 07 | 5 | 03 | 8 | 07 | 1 | 03 | 0 | 0 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 191 | 100 | 155 | 100 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$$\chi^2 = 19.53$$

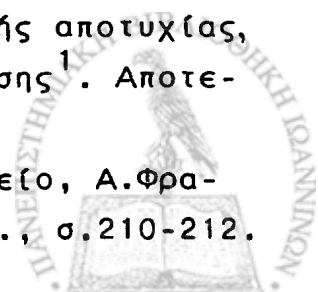


Τα δεδομένα του πίνακα μας οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, ότι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με την αναβάθμιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις δύο προηγούμενες βαθμίδες, στις οποίες αποκτούν, κατά τη γνώμη τους, βάσεις οι μαθητές για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν στη συνέχεια τις αυξημένες απαιτήσεις του λυκείου. Εκπροσωπούνται στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων με το υψηλότερο ποσοστό, 16%, το οποίο μειώνεται κατά επτά και πλέον εκατοστιαίες μονάδες στους υπόλοιπους. Η διαφορά αυτή ενδεχόμενα να αποτελεί ένδειξη ότι κατανοούν, εξαιτίας της εμπειρίας τους, σε μεγαλύτερο βαθμό τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η υποχρεωτική εκπαίδευση στο σχολικό μέλλον των μαθητών. Ενδεχόμενα όμως να αποτελεί ένδειξη της διάθεσης των εκπαιδευτικών αυτών ν' αποσείσουν κάθε ευθύνη για την επίδοση των μαθητών από τους ίδιους και να τη μεταθέσουν στην ποιότητα των γνώσεων και το έργο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις προηγούμενες βαθμίδες.

Οι αρχαιότεροι επίσης εκπαιδευτικοί προτείνουν συχνότερα την επαναφορά των εισιτηρίων για το λύκειο εξετάσεων και τη θεσμοθέτηση ενός αυστηρότερου συστήματος αξιολόγησης σ' όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με ποσοστό 21% που μειώνεται κατά επτά και πλέον μονάδες στους υπόλοιπους. Η διαφορά αυτή αποτελεί ένδειξη ότι αποδέχονται συχνότερα από τους άλλους τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου και αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και συντηρητικό πνεύμα τα μέτρα που έχουν στόχο την προαγωγή των μαθητών, χωρίς εμπόδια, ως το λύκειο. Δηλαδή τα μέτρα που πλήττουν περισσότερο τους μαθητές από τα μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι αντιμετωπίζουν συχνότερα το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, που συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης¹. Αποτε-

1. Βλ. σχετικά και μάλιστα για το ελληνικό σχολείο, Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π., σ.210-212.

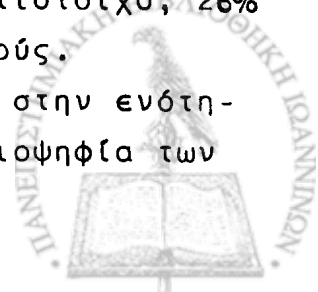


λεί επίσης ένδειξη ότι αγνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα σύγχρονα πορίσματα των Ειστημών της Αγωγής για το ρόλο της αξιολόγησης και των επιλεκτικών μηχανισμών στην αναπαταγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας που το διπλό δίκτυο αναπαράγει.

Από την κατανομή όμως των ποσοστών στην τέταρτη κατηγορία των απαντήσεων, που αναφέρεται στην επαγγελματική κατοχύρωση των μαθητών, φαίνεται ότι οι αρχαιότεροι στην υπηρεσί εκπαιδευτικοί είναι πιο ευαισθητοποιημένοι για την επίδραση που ασκεί η απουσία της στη σχολική επίδοση των μαθητών. Εκπροσωπούνται με ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, 37%, που καλύπτει το 1/3 και πλέον του συνόλου τους και διαφέρει αισθητά από τα επόμενα που είναι: 20% για τους έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας, 22% για τους έχοντες 11-15, 27% για τους έχοντες 6-10 και 16% για τους νεότερους με λιγότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας. Οι διαφορές αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη χρησιμότητα των πτυχίων και πιστεύουν ότι επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των μαθητών το ενδεχόμενο της ανεργίας, το δυσόλινο επαγγελματικό μέλλον. Το γεγονός αυτό μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με τη χαμηλή κοινωνική τους προέλευση, η οποία, όπως είδαμε, μεγαλώνει το ποσοστό εκπροσώπησης στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων.

Η πλειοψηφία των νεότερων στην υπηρεσία εκπαιδευτικών, ποσοστό 56%, θεωρεί ότι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με την παρέμβαση των αρμοδίων φορέων και την προσφορά από μέρος τους των υλικών και τεχνικών μέσων που θα βελτιώσουν την εσωτερική λειτουργία των ΤΕΛ. Το ίδιο συμβαίνει και για τους έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι εκπροσωπούνται με όμοιο σχεδόν ποσοστό, 57%. Όσοι όμως έχουν 6-10 και 11-15 χρόνια υπηρεσίας εκπροσωπούνται με μικρότερα, σχεδόν όμοια ποσοστά 50% και 51%, τα οποία διαφέρουν κατά πολλές εκατοστιαίες μονάδες από το αντίστοιχο, 28% για τους αρχαιότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς.

Από τα αναλυτικά δεδομένα που περιγράψαμε στην ενότητα αυτή συνάγεται το ακόλουθο συμπέρασμα: η πλειοψηφία των

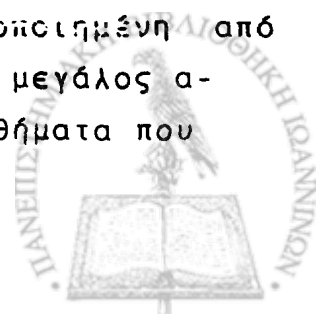


εκπαιδευτικών του δείγματος αποδίδει τη σχολική αποτυχία στην ανεπαρκή λειτουργία του σχολικού συστήματος ή στην πλημμελή προσπάθεια των μαθητών, όπως και σε προηγούμενες απαντήσεις. Γι αυτό το λόγο θεωρεί ότι η επίδοση των μαθητών θα μπορούσε να βελτιωθεί με την αύξηση των δαπανών για τις υλικές ανάγκες των ΤΕΛ και την αναβάθμιση, τον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου των γνώσεων που προσφέρουν. Ακόμη προτείνουν τη θεσμοθέτηση ενός ανστηρότερου συστήματος αξιολόγησης που θα αναγκάσει τους μαθητές να καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες. Το συμπέρασμα αυτό μας προσφέρει ενδείξεις ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραγνωρίζει την κοινωνική λειτουργία του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου και προτείνει μέτρα που συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας που το σχολείο αναπαράγει. Οι ενδείξεις αυτές καθιστούν φανερή την ανάγκη να γίνει ριζική αναμόρφωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη γνώση των σύγχρονων παιδαγωγικών απόψεων, κυρίως για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας και απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός κοινωνικά δικαιότερου σχολείου.

Σ υ μ π ε ρ ά σ μ α τ α

Τα εμπειρικά δεδομένα που περιγράψαμε στο κεφάλαιο αυτό, το οποίο έχει ως κεντρικό θεματικό άξονα τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές των ΤΕΛ, οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος υποτιμά ρητά τους μαθητές των ΤΕΛ. Θεωρεί την εγγραφή τους σ' αυτά αποτέλεσμα της έλλειψης των απαραίτητων ικανοτήτων και για να την ερμηνεύσει προσφεύγει στην παραδοσιακή ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων.
2. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένη από την επίδοση των μαθητών και δηλώνει ότι ένας μεγάλος αριθμός τους αδυνατεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα που διδάσκει.



3. Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν τη χαμηλή επίδοση των μαθητών επαρκές αίτιο για να διακόψουν τις σπουδές τους ή να στραφούν σε κατώτερες μορφές εκπαίδευσης, δηλαδή έχουν την αντίληψη ότι πρέπει να εγκαταλείπουν το σχολείο όσοι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις του.
4. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ως βασικά αίτια για τις δυσκολίες των μαθητών να κατανοήσουν τη διδασκόμενη ύλη και για τη σχολική αποτυχία γενικότερα: α) την έλλειψη βάσεων και τη γλωσσική ανεπάρκεια από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, δηλαδή, τη μη αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού συστήματος, β) Τους ίδιους τους μαθητές, είτε γιατί δεν εργάζονται όσο χρειάζεται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων, είτε γιατί δε διαθέτουν τις απαιτούμενες διανοητικές ικανότητες. Ένα μικρό μόνο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος συνδέει τη σχολική αποτυχία των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση, που είναι κατά κανόνα χαμηλή.
5. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την αύξηση των κονδυλίων για την κάλυψη των υλικοτεχνικών αναγκών που έχουν τα ΤΕΛ και τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας τους, όπως και την επαναφορά του αυστηρού συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, τα βασικά μέτρα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών.

Τα συμπεράσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσκολλημένοι στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και ότι εξακολουθούν να πιστεύουν πως η άνιση σχολική επίδοση των μαθητών οφείλεται στα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Συμβάλλουν έτσι στη συντήρηση της ιδεολογίας των φυσικών ανισοτήτων που νομιμοποιεί και διαιώνίζει το κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που το διπλό δίκτυο επιτελεί.



Ε. Οι εκπαιδευτικοί και η αντίληψή τους για τον φυλετικό καταμερισμό της εργασίας

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από το διπλό δίκτυο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους τομείς ειδίκευσης που περιλαμβάνουν τα ΤΕΛ. Για το συγκεκριμένο θέμα έχουμε κάνει ήδη λόγο στο πρώτο μέρος της εργασίας, όπου παραθέτουμε μάλιστα αριθμητικά στοιχεία, τα οποία αποδεικνύουν ότι οι σχολικές επιλογές των κοριτσιών και των αγοριών, μετά το τέλος της ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διαφοροποιούνται¹. Σύμφωνα μ'αυτά, τα ποσοστά συμμετοχής στα Γενικά και τα Τεχνικοεπαγγελματικά Λύκεια είναι άνισα. Η πλειοψηφία των κοριτσιών προτιμά τα Γενικά Λύκεια και η μειοψηφία που εγγράφεται στα ΤΕΛ σε ορισμένους τομείς ειδίκευσης, οι οποίοι οδηγούν σε επαγγέλματα που, κατά την ισχύουσα αντίληψη, ταιριάζουν περισσότερο στις γυναίκες, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να συνδυάσουν τις εργασιακές με τις οικογενειακές υποχρεώσεις και ταυτόχρονα να συνεισφέρουν συμπληρωματικά στο εισόδημα της οικογένειας².

Η δεδομένη αυτή πραγματικότητα που ισχύει και έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού, ερευνών και σε άλλες αναπτυγμένες κοι-

1. Βλ. παραπάνω σ.60-62.

2. Βλ. Ι.Αυδή-Καλκάνη, Φεμινισμός και εργασία στην Ελλάδα σήμερα, Νέοι Καιροί, Αθήνα 1988, σ.68, όπου αναφέρεται στο χαρακτήρα της γυναικείας εργασίας και Ρ.Κακλαμανάκη, Η θέση της Ελληνίδας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1984, σ.93-96.



νωνικοοικονομικά χώρες¹, όπου τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα, οι πατριαρχικές αντιλήψεις ασκούν μικρότερη επίδραση στους ρόλους των δύο φύλων, μας προσφέρει ενδείξεις ότι:

1. Οι μαθητές εξακολουθούν να επηρεάζονται στις σχολικές επιλογές τους από τις κοινωνικές αντιλήψεις που προσδιόριζαν και προσδιορίζουν ακόμη τους ρόλους των δύο φύλων, από τα σεξιστικά πρότυπα που χωρίζουν τα επαγγέλματα σε "αντρικά" και "γυναικεία".
2. Το εκπαιδευτικό σύστημα μόνο θεωρητικά παρέχει ίσες ευκαιρίες σχολικού και κατ'επέκταση επαγγελματικού προσανατολισμού στα δύο φύλα. Στην πράξη, προσφέρει στους μαθητές κατάρτιση και αναπτύσσει τις ικανότητές τους ανάλογα με τις ανάγκες του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Μεταδίδει επίσης την πατριαρχική ιδεολογία, ενδυναμώνει τα κοινωνικά στερεότυπα και μάλιστα στη ηλικία που οι ρόλοι των δύο φύλων αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο. Έτσι τα κορίτσια έχουν λιγότερες πιθανότητες από τα αγόρια να ακολουθήσουν όλους τους τύπους σπουδών και η μελλοντική απασχόλησή τους περιορίζεται σε μικρότερο αριθμό επαγγελμάτων που εντάσσονται στους μη παραγωγικούς κλάδους της οικονομίας και έ-

1. Για παράδειγμα: OCDE, Les femmes et l'égalité des chances, Paris, 1974* E.Sullerot, Women, Society and Change, Mc Graw-Hill, New York, 1971* M.Barret, Women's Oppression Today, Verso, London, 1980* S.Walby, Patriarchy of Work, Polity Press, Oxford, 1986 και ειδικά για τις επιλογές των κοριτσιών στα Τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία της Γαλλίας, Cl.Grignon, L'ordre des choses, δ.π., σ.96-97.



χουν χαμηλότερες αμοιβές¹.

3. Η εφαρμογή της ισότητας στην εργασία είναι πολύ δύσκολη. Η συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας των δύο φύλων², που έχει θεσμοθετηθεί πριν δεκαπέντε περίπου χρόνια, τα συγκεκριμένα μέτρα που πάρθηκαν για την ισότητα στην εργασία, τη συμμετοχή των γυναικών σε όλα τα επαγγέλματα, την πρόωση ακόμη και σε παραδοσιακά αντρικά³, δεν αρκούν, όταν οι ιδέες της ισότητας δεν έχουν αφομοιωθεί από το κοινωνικό σύνολο. Αποτέλεσμα αυτής της πραγματικότητας είναι να ζουν ακόμη σήμερα τα κορίτσια σ'ένα ανισότιμο καθεστώς, στο οποίο ο περιορισμός τους σε ορισμένα επαγγέλματα να θεωρείται ως αυτονόητη, φυσική, αναπόφευκτη συνέπεια, και όχι ως καταναγκασμός που επιβάλλεται από την παραδοσιακή ανδροκρατική νοοτροπία. Το σχολείο μάλιστα, ως θεσμός με κοινωνικό και ιδεολογικό χαρακτήρα, ενισχύει τη συντήρηση του φυλετικού καταμερισμού εργασίας, λειτουργεί δηλαδή ως μέσο παραγωγής και αναπαραγωγής της πατριαρχικής ιδεολογίας και πατριαρχικής δομής, ως μηχανή

-
1. Για τα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης βλ. G. Polydoridis, "Women's Participation in the Greek Educational System", Comparative Education, τευχ. 21, 3, 1985, σσ. 229-240. Επίσης, Μ. Ηλιού, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, δ.π., σ. 96, 222 και Ι. Αυδή-Καλκάνη, Φεμινισμός και εργασία στην Ελλάδα σήμερα, δ.π., σ. 114, όπου μας πληροφορεί ότι από τα 208 επαγγέλματα που αναφέρει ο ΟΑΕΔ μόνο στα 30 περίπου απασχολούνται γυναίκες.
2. Βλ. άρθρο 4 §2 και 22 του Συντάγματος του 1975.
3. Οι Ν. 1414/1984 και 1483/1980 είναι από τους βασικότερους που θεσπίζουν συγκεκριμένα μέτρα για την ισότητα στην εργασία. Βλ. σχετικά Κ. Πανταζή-Τζίφα, Η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα, Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1984, σ. 18-26.



νισμός, που συμβάλλει στη διατήρηση της ανισότητας των δύο φύλων¹.

Για το πρόβλημα αυτό θέσαμε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος δύο σχετικές ερωτήσεις, με τις οποίες καλούνταν να δικαιολογήσουν: α) το μαζικό προσανατολισμό των κοριτσιών προς τα Γενικά Λύκεια, και β) το μαζικό προσανατολισμό των κοριτσιών που φοιτούν στα ΤΕΛ στους τομείς ειδίκευσης, οι οποίοι οδηγούν σε "γυναικείες" απασχολήσεις. Αντικειμενικός στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε πώς ερμηνεύουν τον φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από τους δύο τύπους λυκείων και τους τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ. Επίσης, σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις τους ταυτίζονται με τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα, τις αξίες για το ρόλο των δύο φύλων που οριοθετούν τις σχολικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών/τριών, και στρέφουν συχνά τα κορίτσια σε απασχολήσεις με χαμηλές απολαβές, χωρίς προοπτικές ανέλιξης και κοινωνικό κύρος. Έτσι θα μπορέσουμε να διαπιστώσουμε, αν επαληθεύεται ή όχι η σχετική υπόθεση που διατυπώσαμε κατά το σχεδιασμό της έρευνας και έχουμε περιγράψει στο σχετικό κεφάλαιο.

Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την περιγραφή των εμπειρικών δεδομένων, έχουν, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για δύο κυρίως λόγους:

α) Ο φυλετικός καταμερισμός εργασίας αποτελεί ακόμη και σήμερα θεμελιώδες πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας. Παρά τα νομοθετικά μέτρα που πάρθηκαν μετά την πτώση της δικτατορίας και ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία με στόχο την ισότητα των δύο φύλων και την απελευθέρωση της γυναί-

1. Βλ. σχετικά Μ.Νασιάκου, "Διαφορές των δύο φύλων και ψυχολογική ταυτότητα", Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Β' και Γ' τετράμηνο, 1979, σ. 360 και τη μελέτη της Μ. David, The State, the Family and Education, Routledge and Kegan Paul, London 1980.



κας, το πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει, γιατί στο ευρύ κοινωνικό σύνολο συντηρείται το παραδοσιακό σύστημα αξιών που αναπαράγει την ανισότητα και οριοθετεί με ακρίβεια τους αντρικούς και γυναικείους ρόλους στην οικογένεια και την εργασία¹.

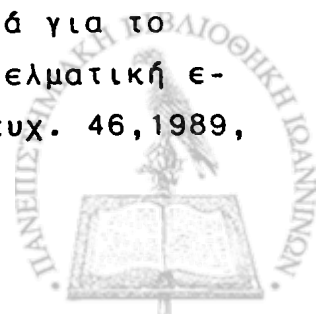
β) Η διερεύνηση των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πρόβλημα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας, ο οποίος αναπαράγεται μέσα από το διπλό δίκτυο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού, όπως προαναφέραμε, οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορούν να παρέμβουν στη σχολική πραγματικότητα και να της αλλάξουν προσανατολισμό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην αποδοχή ή απόρριψη των κοινωνικών στερεοτύπων για τα δύο φύλα που μεταφέρουν οι μαθητές από το κοινωνικό τους περιβάλλον². Ιδιαίτερη μάλιστα αξία έχουν για τους μαθητές των ΤΕΛ που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, στα οποία συντηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό οι παραδοσιακές αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων στην εργασία και την κοινωνική ζωή γενικότερα.

Η παρέμβασή τους μπορεί να πραγματοποιηθεί στην καθημερινή επαφή με τους μαθητές τους, στη διάρκεια της διδασκαλίας, στις αυθόρμητες συζητήσεις, κατά τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να τους μεταδώσουν μη παραδοσιακές ι-

1. Βλ. Κ.Τσουκαλά, Κράτος, κοινωνία και εργασία, ο.π., σ.

264 και Αν.Σασσούν, "Το κίνημα των γυναικών και η κληρονομιά του Γκράμσι", Ο Πολίτης, τευχ.79(8)1987, σ.74.

2. Για την προσαρμογή των νέων στα κοινωνικά στερεότυπα που τους προβάλλει το στενό ή ευρύ περιβάλλον βλ. E.F.Maccoby, N.C.Jaclyn, The psychology of Sex Differences, Stanford University Press, California, 1974. Ειδικά για το ρόλο των εκπαιδευτικών, βλ. Μ.Χαρίστου, "Η επαγγελματική επιλογή των κοριτσιών", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 46, 1989, σ. 71 και 77.



δέες για το ρόλο των δύο φύλων. Να ενθαρρύνουν επίσης τα δύο φύλα για μη σεξιστική επαγγελματική συμπεριφορά και ιδιαίτερα τα κορίτσια, ώστε να επιλέξουν λιγότερο παραδοσιακούς σχολικούς προσανατολισμούς, να στραφούν σε νέες μορφές εργασίας, σε δραστηριότητες παραδοσιακά αντρικές. Δηλαδή, να παρέμβουν διορθωτικά για να διευκολύνουν την κοινωνική κινητικότητα των κοριτσιών. Γενικότερα, μπορούν να απομυθοποιήσουν τις κοινωνικές αντιλήψεις για τις ιδιαιτερότητες των δύο φύλων, ώστε να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και να κατανοήσουν ότι οι βιολογικές διαφορές δεν προϋποθέτουν διαφορετικούς ρόλους στη ζωή και στην οικογένεια.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν ενδιαφέρον και για έναν επιπλέον λόγο: γιατί μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι επηρεάζουν τις σχολικές προσδοκίες τους από τα αγόρια και τα κορίτσια και οι προσδοκίες τους, αναπόφευκτα, καθορίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και πιθανόν την επίδοση των μαθητών κατά φύλα.

Οι δύο ερωτήσεις που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς για να διαπιστώσουμε πώς αντιλαμβάνονται και δικαιολογούν το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο αναφέρονταν, η μία στο μαζικό προσανατολισμό των κοριτσιών προς τα Γενικά Λύκεια και η άλλη στο μαζικό επίσης προσανατολισμό τους προς τους τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ που οδηγούν σε "γυναικεία" επαγγέλματα. Ήταν ανοιχτές, για να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και έλεγαν:



1η: "Από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία προκύπτει ότι τα ποσοστά των μαθητών κατά φύλο στα Γενικά Λύκεια είναι ίδια, ενώ στα ΤΕΛ το ποσοστό των κοριτσιών είναι πολύ μικρότερο από των αγοριών. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, τα κορίτσια προτιμούν τη φοίτηση στα Γενικά Λύκεια;"

2η: "Είναι διαπιστωμένο ότι από το σύνολο των κοριτσιών που εγγράφονται στα ΤΕΛ το μεγαλύτερο ποσοστό ακολουθεί τμήματα των Επαγγελματικών Λυκείων. Πού αποδίδετε αυτή την προτίμησή τους;"

Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν ποικίλες και αναφέρονταν σε πολλά επιμέρους θέματα που σχετίζονται με το ρόλο των δύο φύλων. Για να οδηγηθούμε σε σαφή συμπεράσματα και να διαπιστώσουμε αν επαληθεύεται ή όχι η σχετική υπόθεσή μας προτιμήσαμε να τις χωρίσουμε, και στις δύο περιπτώσεις, με βάση το περιεχόμενό τους σε δύο γενικές κατηγορίες:

α) Στην πρώτη συμπεριλάβαμε όσες αποδίδουν τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών σε συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι απορρέουν από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων και τις εγγενείς ικανότητές τους, δηλαδή ταυτίζονται με τα ισχύοντα κοινωνικά στερεότυπα.

β) Στη δεύτερη, όσες αναγνωρίζουν ότι οι επιλογές των κοριτσιών επηρεάζονται από τον κοινωνικά προκαθορισμένο ρόλο των δύο φύλων και ότι δεν είναι αποτέλεσμα κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, δηλαδή αμφισβητούν τα κοινωνικά στερεότυπα.

1. Η επιλογή του τύπου λυκείου από τα κορίτσια

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη ερώτηση για τον μαζικό προσανατολισμό των κοριτσιών προς τα Γενικά Λύκεια κατανέμονται για το σύνολο και το κάθε φύλο ως εξής:



Πίνακας 4.1

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για την προτίμηση του Γενικού Λυκείου από τα κορίτσια

| Δικαιολόγηση της επιλογής λυκείου | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|--|--------|-----|----------|----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα | 166 | 57 | 120 | 57 | 286 | 57 |
| Δεν οικειοποιείται τα κοινωνικά στερεότυπα | 102 | 34 | 80 | 38 | 182 | 36 |
| Δεν απάντησαν | 25 | 09 | 9 | 04 | 34 | 07 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 100 | 209 | 99 | 502 | 100 |

$\chi^2=3.63$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.



1. Από τα δεδομένα του πίνακα για το σύνολο του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι οι αντιλήψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με τα κοινωνικά στερεότυπα που ισχύουν για το ρόλο των δύο φύλων. Το 57% του συνόλου θεωρεί τη στροφή των κοριτσιών προς τα Γενικά Λύκεια αποτέλεσμα των εγγενών χαρακτηριστικών τους που καθορίζουν τις επιλογές τους. Οι συγκεκριμένοι λόγοι που προβάλλουν συχνά στις απαντήσεις τους είναι:

- Τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη κλίση στα θεωρητικά μαθήματα.
- Τα περισσότερα κορίτσια θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί και ο πιο "ομαλός" δρόμος για να πετύχουν στις ειδικές σχολές των ΑΕΙ είναι τα Γενικά Λύκεια.
- Το Γενικό Λύκειο προσφέρει στα κορίτσια ευρύτερη γενική μόρφωση, η οποία θα τα βοηθήσει να αναταποκριθούν καλύτερα στο μελλοντικό ρόλο της συζύγου και μητέρας.
- Για τα κορίτσια που δεν ελπίζουν να πετύχουν στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ, η καλύτερη λύση στον επαγγελματικό τομέα είναι μια θέση δημοσίου υπαλλήλου. Γι' αυτή την προοπτική είναι πιο αποτελεσματικό το απολυτήριο του Γενικού Λυκείου.
- Το σχολικό περιβάλλον των Γενικών Λυκείων είναι "πιο ήρεμο", "πιο σοβαρό" απ' αυτό των ΤΕΛ και δεν κινδυνεύει η εύθραυστη ηθική υπόσταση των κοριτσιών.
- Ποσοστό 36% του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος αναγνωρίζει ότι η μαζική στροφή των κοριτσιών προς τα Γενικά Λύκεια είναι αποτέλεσμα των παραδοσιακών αντιλήψεων που εξακολουθούν να ισχύουν στην ελληνική κοινωνία για το ρόλο των δύο φύλων.

2. Αντίθετα από τις προβλέψεις μας, οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι ασήμαντες. Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων άντρες και γυναίκες αντιπροσωπεύονται με το ίδιο ποσοστό, 57%. Στη δεύτερη κατηγορία οι άντρες εκπροσωπούνται με ποσοστό 34%, το οποίο αυξάνεται στο 38% για τις γυ-



ναίκες. Επίσης το ποσοστό των αντρών που δεν απάντησε στην ερώτηση είναι μεγαλύτερο κατά πέντε εκατοστιαίες μονάδες από το αντίστοιχο των γυναικών, 9% έναντι 4%. Η διαφορά αυτή και το μέγεθος του ποσοστού, που δε συναντιέται σε άλλους πίνακες, δείχνει ότι ένας σημαντικός αριθμός αντρών δεν επιθυμούσε καν να εκφράσει την γνώμη του για το ζήτημα. Η στάση τους αυτή είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στη συντηρητική τοποθέτησή τους, στη βαθιά ριζωμένη αντίληψη ότι είναι δεδομένοι οι ρόλοι των δύο φύλων και δεν έχει νόημα να τίγονται θέματα που σχετίζονται μ' αυτούς.

Η ομοιότητα των ποσοστών στις δύο κατηγορίες των απαντήσεων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί δείχνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά φύλο δε διαφοροποιούνται και ότι οι γυναίκες, που βιώνουν τις επιπτώσεις του φυλετικού καταμερισμού εργασίας, δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα αυτό με μεγαλύτερη από τους άντρες ευαισθησία. Επιπλέον η κατανομή των ποσοστών που αφορούν τις γυναίκες δείχνουν ότι η πλειοψηφία τους αποδέχεται τα κοινωνικά στερεότυπα που ισχύουν στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία και εμποδίζουν την ελεύθερη σχολική και κατ'επέκταση επαγγελματική επιλογή των κοριτσιών. Το συμπέρασμα αυτό μας προσφέρει ενδείξεις ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρότι είναι εργαζόμενες και έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τα κοινωνικά στερεότυπα που περιορίζουν τα δικαιώματα και τις ατομικές επιλογές του φύλου τους και συντηρούν την ανισότητα με το άλλο φύλο. Γενικότερα τα στοιχεία που περιγράψαμε μας προσφέρουν ενδείξεις ότι παρέμβαση των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη για να αλλάξουν οι νέες γενιές αντίληψη ως προς το θέμα αυτό, και να επιλέξουν το σχολικό και επαγγελματικό τους μέλλον απαλλαγμένες από τις φυλετικές προκαταλήψεις είναι περιορισμένες.

Πολύ μεγαλύτερη επίδραση από το φύλο ασκεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον φυλετικό καταμερισμό εργασίας η κοινωνική τους προέλευση. Τα ενδιαφέροντα πραγματικά



στοιχεία που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τη μεταβλητή αυτή περιγράφονται στον πίνακα 4.2.

Πίνακας 4.2

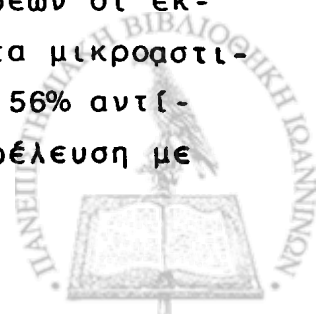
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για την προτίμηση του Γενικού Λυκείου από τα κορίτσια.

| Δικαιολόγηση της επιλογής του λυκείου | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|---|---------------------|-----|-----------------|-----|----------------------|-----|---------------|-----|
| | Αστική Τάξη | | Μεσαία στρώματα | | Μικρομεσαία στρώματα | | Λαϊκές Τάξεις | |
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα. | 18 | 72 | 67 | 51 | 102 | 56 | 99 | 61 |
| Δεν οικειοποιείται τα κοινωνικά στερεότυπα. | 5 | 20 | 59 | 45 | 67 | 37 | 51 | 31 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 08 | 6 | 05 | 13 | 07 | 13 | 08 |
| Σύνολο | 25 | 100 | 132 | 101 | 182 | 100 | 163 | 100 |

$\chi^2 = 9.27$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Τα 3/4 σχεδόν των εκπαιδευτικών που προέρχονται από την αστική τάξη ποσοστό 72%, ερμηνεύουν την επιλογή των κοριτσιών με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας. Στην ίδια κατηγορία των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα εκπροσωπούνται με ποσοστά 51% και 56% αντίστοιχα, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν λαϊκή προέλευση με



ποσοστό 61%.

Στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 45%, οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα εκπαιδευτικοί. Το αντίστοιχο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν μικροαστική καταγωγή είναι 37%, για τους προερχόμενους από τα λαϊκά στρώματα 31%, για τους προερχόμενους από την αστική τάξη μόνο 20%.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές που διαπιστώσαμε και για τις δύο κατηγορίες των απαντήσεων μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι: οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα αμφισβητούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους τα κοινωνικά στερεότυπα που οριοθετούν τις επιλογές των κοριτσιών και αναπαράγουν το φυλετικό καταμερισμό εργασίας. Αντίθετα, περισσότερο προσκολλημένοι σ'αυτά παραμένουν οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και τις λαϊκές τάξεις. Το συμπέρασμα αυτό έχει ενδιαφέρον, γιατί δείχνει ότι οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευαισθησία το θέμα της ισότητας των δύο φύλων και έχουν προωθημένες αντιλήψεις σχετικά μ'αυτό, παρότι στις προηγούμενες απαντήσεις τους για τους μαθητές των ΤΕΛ έδειχναν ότι είναι προσκολλημένοι σε μεγάλο βαθμό στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου. Μας προσφέρει επίσης την πληροφορία ότι οι προερχόμενοι από την αστική τάξη εκπαιδευτικοί, παρότι μεγάλωσαν σ'ένα ευνοημένο κοινωνικομορφωτικό περιβάλλον, αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο της γυναίκας. Δικαιολογημένη και αναμενόμενη ήταν μόνο η στάση των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, επειδή τα άτομα που ανήκουν σ'αυτά έχουν συνήθως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και παραμένουν προσκολλημένα στις κοινωνικές προκαταλήψεις. Την άποψή μας αυτή ενισχύουν και τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα οποία περιγράφονται στον πίνακα 4.3.



Πίνακας 4.3

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για την προτίμηση του Γενικού Λυκείου από τα κορίτσια.

| Δικαιολόγηση της Επιλογής Λυκείου | Πτυχιούχοι ΑΕΙ | | Πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|--|----------------|-----|----------------|-----|-----------------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα | 171 | 54 | 69 | 56 | 45 | 73 |
| Δεν οικειοποιείται τα κοινωνικά στερεότυπα | 122 | 39 | 46 | 37 | 14 | 23 |
| Δεν απάντησαν | 22 | 07 | 9 | 07 | 3 | 05 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 315 | 100 | 124 | 100 | 62 | 101 |

$\chi^2 = 7.24$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι: όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσκόλλησή τους στα κοινωνικά στερεότυπα που αναπαράγουν το φυλετικό καταμερισμό εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, βασίζονται σ'αυτά και δικαιολογούν την προτίμηση του Γενικού Λυκείου από τα κορίτσια σχεδόν τα 3/4 των εκπαιδευτικών που είναι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, ποσοστό 73%, που μειώνεται στο 56% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και στο 54% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ. Αντίθετα αμφισβητούν τα κοινωνικά στερεότυπα συχνότερα οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, ποσοστό 39%, που μειώνεται κατά δύο εκατοστιαίες μονάδες στο 37% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και με μεγάλη διαφορά στο 23% για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών.



Οι διαφοροποιήσεις αυτές που παρουσιάζονται και στις δύο κατηγορίες των απαντήσεων αποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον καταμερισμό εργασίας, που αναπαράγει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο, είναι άμεσα συνδεδεμένες με το μορφωτικό επίπεδο που διαθέτουν οι ίδιοι. Μας προσφέρουν ενδείξεις ότι η φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και γενικότερα η υψηλή πνευματική συγκρότηση βοηθάει τα άτομα να αμφισβητήσουν και να απορρίψουν τις καθιερωμένες για τα δύο φύλα αντιλήψεις να συμβάλουν στην εξάλειψη ή έστω τον περιορισμό της ανισότητας των δύο φύλων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παίζει ουσιαστικότερο ακόμη ρόλο, γιατί, όπως προαναφέραμε, μπορούν με τις αντιλήψεις τους να επηρεάσουν τους νέους να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους πάνω στο θέμα αυτό και ιδιαίτερα τα κορίτσια, ώστε να στραφούν σε μη παραδοσιακές επιλογές, να αποφύγουν τις συντηρητικές λύσεις. Γενικότερα να προσφέρουν κατά την καθημερινή παιδαγωγική πράξη στους νέους τις κατάλληλες λύσεις, για να συνειδητοποιήσουν τις διαστάσεις του προβλήματος της ανισότητας των δύο φύλων και να αλλάξουν την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση, παρά να αναπαράγουν τις συνθήκες ζωής των γονέων τους.

Πολύ μικρότερη επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το θέμα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας έχουν τα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό αποδεικνύεται από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση της μεταβλητής με τις απαντήσεις και περιγράφονται στον πίνακα 4.4.

Παρατηρώντας τις κατανομές των ποσοστών στις δύο κατηγορίες των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι οι νεότεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί αμφισβητούν συχνότερα τα κοινωνικά στερεότυπα που οριοθετούν τις σχολικές και επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών. Επίσης διαπιστώνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό, 26%, από τους αρχαιότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς δεν απαντά στην ερώτηση και αυτό πρέπει να το λάβουμε υπόψη μας για να οδηγηθούμε σε αντικειμενικά συμπεράσματα.



Πίνακας 4.4

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για την προτίμηση του Γενικού Λυκείου από τα κορίτσια.

| | 0 - 5 | | 6 - 11 | | 11-15 | | 16-20 | | 20 κ.ε | |
|---------------------------------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|
| | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % |
| Με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα | 109 | 57 | 91 | 59 | 53 | 50 | 23 | 77 | 10 | 53 |
| Όχι κοινωνικά στερεότυπα | 67 | 35 | 58 | 37 | 46 | 43 | 7 | 23 | 4 | 21 |
| Δεν απάντησαν | 15 | 08 | 6 | 04 | 8 | 07 | 0 | 0 | 5 | 26 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 191 | 100 | 155 | 100 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$$\chi^2 = 22.37.$$

Συγκεκριμένα, δικαιολογούν την προτίμηση των κοριτσιών προβάλλοντας λόγους που απορρέουν από τις καθιερωμένες για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας αντιλήψεις συχνότερα οι έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας, ποσοστό 77%, και οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί με ποσοστό 53%, που είναι μεν μικρό, γιατί δεν απαντούν όλοι, αλλά υπερδιπλάσιο του ποσοστού με το οποίο εκπροσωπούνται στη δεύτερη κατηγορία. Ακολουθούν, με ποσοστά 57% και 59% αντίστοιχα, οι έχοντες 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας και με το μικρότερο, 50%, οι έχοντες 11-15. Αντίθετη τάση ακολουθούν τα ποσοστά στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, αφού εκπροσωπούνται με τα χαμηλότερα, 23% και 21%, αντίστοιχα οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία που έχουν 16-20 και πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Με μεγαλύτερα κατά δώδεκα και πλέον εκατοστιαίες μονάδες οι νεότεροι και συγκεκριμένα με 15% οι έχοντες 0-5 και με 37% οι έχοντες 6-10. Με το υψηλότερο όμως απ' όλους εκπροσωπούνται, όπως ήταν αναμενόμενο, οι έχοντες 11-15 χρόνια υπηρεσίας, 43%.

Το γενικότερο συμπέρασμα που συνάγεται από τα δεδομένα που περιγράψαμε και τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη ερώτηση είναι ότι: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παραμένει προσκολλημένη στις παραδοσιακές, πατριαρχικές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων και δεν αμφισβητεί το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο, αλλά αντίθετα, συμβάλλει στη συντήρησή του. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται επίσης από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δεύτερη σχετική ερώτηση που περιγράφεται στη συνέχεια=

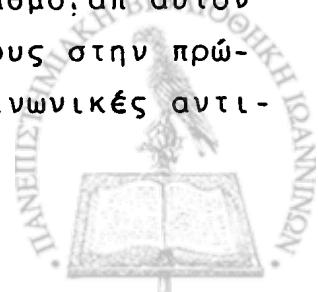
2. Η επιλογή του τμήματος ειδίκευσης των ΤΕΛ από τα κορίτσια

Όπως προαναφέραμε, η δεύτερη ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας σχετίζεται με το μαζικό προσανατολισμό των κοριτσιών προς ορισμένα τμήματα ειδίκευσης των ΤΕΛ, τα οποία οδηγούν σε επαγγέλματα που θεωρούνται "γυναικεία". Οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο του δείγματος και το κάθε φύλο παρουσιάζονται στον πίνακα 4.5.

Τίτλος

1. Από τα δεδομένα του πίνακα για το σύνολο του δείγματος διαπιστώνουμε ότι: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 61%, ερμηνεύει την επιλογή των κοριτσιών που φοιτούν στα ΤΕΛ με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα για τον καταμερισμό εργασίας και γενικότερα την παραδοσιακή ιδεολογία για το ρόλο των δύο φύλων. Μόνο το 35% τα αμφισβητεί και υποστηρίζει ότι αποτελούν τη βασική αιτία που προσανατολίζει τα κορίτσια προς ορισμένους τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ.

Τα συνολικά αυτά ποσοστά, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα του προηγούμενου πίνακα 4.4 διαφοροποιούνται και φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερο βαθμό, απ' αυτόν που διαπιστώσαμε περιγράφοντας τις απαντήσεις τους στην πρώτη ερώτηση, προσκολλημένοι στις παραδοσιακές κοινωνικές αντι-



λήψεις για το ρόλο των φύλων που αναπαράγουν το φυλετικό καταμερισμό εργασίας. Μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με το περιεχόμενο των ερωτήσεων: η δεύτερη ερώτηση σε σύγκριση με την πρώτη ήταν πιο ειδική και οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να τοποθετηθούν με περισσότερη "ειλικρίνεια" στο συγκεκριμένο θέμα. Οι λόγοι που προβάλλουν όσοι δικαιολογούν την επιλογή των κοριτσιών με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα, μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα:

Πίνακας 4.5

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους που επιλέγουν τα κορίτσια ορισμένα τμήματα ειδίκευσης των ΤΕΛ.

| Δικαιολόγηση της επιλογής | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|--|--------|-----|----------|----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αναπαράγει τα κοινωνικά στερεότυπα | 182 | 63 | 124 | 59 | 306 | 61 |
| Δεν οικειοποιείται τα κοινωνικά στερεότυπα | 95 | 33 | 80 | 38 | 175 | 35 |
| Δεν απάντησαν | 16 | 05 | 5 | 02 | 21 | 04 |
| Σύνολο | 293 | 101 | 209 | 99 | 502 | 100 |

$\chi^2=4.06$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.



- Τα επαγγέλματα "γραφείου" ταιριάζουν καλύτερα στις γυναίκες.
- Επαγγέλματα όπως του ηλεκτρολόγου, μηχανολόγου κτλ. απαιτούν ιδιαίτερα χαρίσματα, που μόνο τ'αγόρια διαθέτουν, π.χ. σωματική δύναμη, διάθεση για δράση, πρωτοβουλία, κτλ.
- Τα κορίτσια δεν τα καταφέρνουν στα ελεύθερα επαγγέλματα, δεν μπορούν να οργανώσουν μια δική τους επιχείρηση.
- Σε επαγγελματικούς χώρους που κυριαρχεί το αντρικό φύλο, π.χ. γκαράζ, εργοτάξιο, κινδυνεύει η ηθική υπόσταση της γυναίκας.

Οι λόγοι αυτοί φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, που περιλαμβάνονται στην πρώτη κατηγορία, δε βλέπουν τα εμπόδια που στρέφουν τα κορίτσια προς ορισμένες ειδικότητες ως κοινωνικά, αλλά ως φυσικά. Κι ακόμη υποτιμούν το γυναικείο φύλο, γιατί πιστεύουν ότι τα κορίτσια έχουν μειωμένες ικανότητες και είναι αδύνατο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ορισμένων επαγγελμάτων. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στην επόμενη ερώτηση για την επίδοση των δύο φύλων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας θεωρεί ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τ'αγόρια. Η διαπίστωση αυτή, στην οποία θα αναφερθούμε διεξοδικά αναλύοντας τα σχετικά δεδομένα στην επόμενη ενότητα, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα δείχνει πόσο βαθιά ριζωμένες είναι στους εκπαιδευτικούς οι πατριαρχικές αντιλήψεις, οι κοινωνικές προκαταλήψεις για τα δύο φύλα, οι οποίες τους ωθούν στην υποτίμηση των γυναικών και την υπαξιολόγηση της εργασίας τους¹.

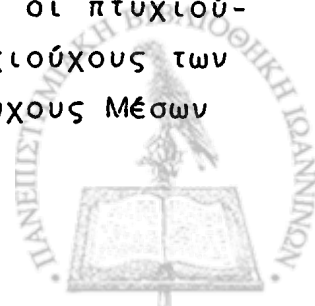
1. Για την αρνητική αξιολόγηση της εργασίας της γυναίκας γενικότερα, βλ. Ι.Αυδή-Καλκάνη, Φεμινισμός και εργασία στην Ελλάδα σήμερα, δ.π., σ.105-112.



2. Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα είναι επίσης μεγαλύτερες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες του πίνακα 4.1. Δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευαισθησία από τους άντρες συναδέλφους τους το ειδικότερο και πιο εμφανές πρόβλημα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας, που αναπαράγεται μέσα από τους τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των αντρών, που ερμηνεύει την επιλογή των κοριτσιών με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα καλύπτει το 63% του συνόλου τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών 59%. Από την άλλη πλευρά το ποσοστό των γυναικών που δεν οικειοποιείται τα κοινωνικά στερεότυπα καλύπτει το 38% του συνόλου τους, ενώ των αντρών το 33%. Γενικότερα όμως οι εκπροσωπήσεις των γυναικών ενισχύουν την άποψη που διατυπώσαμε παραπάνω ότι παραμένουν σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένες στις παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων.

Από τις διασταυρώσεις των απαντήσεων με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαπιστώσαμε και πάλι ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας και σ' αυτό. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής τους, τόσο συχνότερα αναγνωρίζουν ότι οι επιλογές των κοριτσιών είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών διακρίσεων και όχι των φυσικών χαρακτηριστικών τους.

Οι κατανομές των ποσοστών στον πίνακα 4.6 μας πληροφορούν ότι διαφοροποιούνται σημαντικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν δίπλωμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους συναδέλφους τους που είναι πτυχιούχοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι, με τα κατώτερα διπλώματα, εκπροσωπούνται στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων με το υψηλότερο ποσοστό, 73%, που καλύπτει σχεδόν τα 3/4 του συνόλου τους, και μειώνεται στο 60% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και στο 59% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ. Αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 38%, οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ, που μειώνεται στο 35% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και σε μεγάλο βαθμό στο 18% για τους πτυχιούχους Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών.



Πίνακας 4.6

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους που τα κορίτσια επιλέγουν ορισμένα τμήματα ειδίκευσης των ΤΕΛ.

| Αιτιολόγηση της επιλογής | Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. | | Πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι. | | Πτυχιούχοι Μ.Τ.Ε.Ε. | |
|---|---------------------------------|-----|-------------------|----|---------------------|-----|
| | Με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα | 184 | 59 | 75 | 60 | 45 |
| Δεν οικειοποιούνται τα κοινωνικά στερεότυπα | 120 | 38 | 44 | 35 | 11 | 18 |
| Δεν απάντησαν | 11 | 03 | 5 | 04 | 6 | 10 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 315 | 100 | 124 | 99 | 62 | 101 |

$\chi^2=13.09$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Οι διαφορές αυτές επιβεβαιώνονται προηγούμενα συμπεράσματά μας, γιατί δείχνουν και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί με τη βραχύτερη εκπαίδευση είναι προσκολλημένοι σε μεγάλο βαθμό στα κοινωνικά στερεότυπα που αναπαράγουν τις διακρίσεις των δύο φύλων στην εργασία και επηρεάζουν τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε τη διαπίστωση που κάναμε κατά τον έλεγχο των απαντήσεων, ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρονται με έμφαση σε ορισμένα "γυναικεία" χαρακτηριστικά, που υποτιμούν ρητά τη γυναίκα και τονίζουν την άμεση εξάρτησή της από το άλλο φύλο¹.

1. Για το θέμα της διάκρισης των δύο φύλων στα κοινωνικά στρώματα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης βλ. P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, La reproduction, ό.π., σ. 98.



Από τη διασταύρωση των απαντήσεων με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι ίδιες σχεδόν κατανομές με αυτές που περιλαμβάνει ο πίνακας 4.2. Γι αυτό το λόγο θεωρήσαμε περιττή την παρουσίαση και περιγραφή του σχετικού πίνακα και αρκετό να τονίσουμε ότι ισχύουν και πάλι τα ίδια συμπεράσματα και οι ενδείξεις στις οποίες οδηγήσαμε περιγράφοντας τον πίνακα 4.2.

Από τη διασταύρωση όμως των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών προέκυψαν πιο σαφή στοιχεία από τα προηγούμενα και παρουσιάζουμε τα σχετικά δεδομένα στον πίνακα 4.7.

Πίνακας 4.7.

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους που τα κορίτσια επιλέγουν ορισμένα τμήματα ειδίκευσης των ΤΕΛ.

| Αιτιολόγησης της επιλογής | Χρόνια Υπηρεσίας | | | | |
|--|------------------|------------|------------|-----------|-------------|
| | 0-5 | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 20-και πάνω |
| Με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα | 108 57 | 91 59 | 71 66 | 71 77 | 12 75 |
| Δεν οικειοποιείται τα κοινωνικά στερεότυπα | 71 37 | 60 39 | 33 31 | 7 23 | 4 19 |
| Δεν απάντησαν | 12 06 | 4 03 | 3 03 | 0 0 | 3 06 |
| Σύνολο | 191 100 | 155 100 | 107 100 | 30 100 | 19 100 |

$\chi^2 = 16.04$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.



Στον πίνακα 4.7 παρατηρούμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με λίγα και τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αιτιολογεί την επιλογή των κοριτσιών με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα είναι 57% για όσους έχουν 0-5 χρόνια υπηρεσίας και αυξάνεται κατά 20 εκατοστιαίες μονάδες για όσους έχουν 16-20 χρόνια υπηρεσίας και κατά 18 για όσους έχουν 20 και πάνω. Και αντίθετα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν οικειοποιούνται τα κοινωνικά στερεότυπα είναι 37% για όσους έχουν 0-5 χρόνια υπηρεσίας και μειώνεται κατά 18 εκατοστιαίες μονάδες για όσους έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Τα ποσοστά για τις μεσαίες κατηγορίες των εκπαιδευτικών ακολουθούν στην πρώτη περίπτωση μια κλιμακωτή αύξηση και στη δεύτερη μια κλιμακωτή μείωση, που μας δείχνει ότι τα χρόνια υπηρεσίας, κατά συνέπεια και η ηλικία, έχουν σχέση με τις αντιλήψεις τους για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας και γενικότερα για το θέμα της ισότητας των δύο φύλων.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας, έχουν ξεπεράσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις κοινωνικές προκαταλήψεις που συντηρούν τις διακρίσεις σε βάρος της γυναικείας εργασίας. Αντίθετα, οι αρχαιότεροι παραμένουν σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένοι στα κοινωνικά στερεότυπα που ισχύουν γι' αυτή. Το συμπέρασμά μας αυτό μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι νεότερες γενιές των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες στο θέμα της ισότητας των δύο φύλων. Η υπόθεση αυτή έχει επιπρόσθετο ενδιαφέρον, γιατί είναι ενδεικτική της μετεξέλιξης του συστήματος αξιών που προκαθορίζει το ρόλο των δύο φύλων μέσα στην ελληνική κοινωνία.



3. Επίδοση και φύλο

Τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις, έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν συνδυαστούν με τα δεδομένα που θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Προέρχονται από μια άλλη, διαφορετικού περιεχομένου ερώτηση, με την οποία ζητούσαμε από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν την επίδοση των μαθητών τους κατά φύλο και να δηλώσουν, αν έχουν καλύτερη τα αγόρια τα κορίτσια ή αν δε βρίσκουν καμιά διαφορά μεταξύ τους. Η ερώτηση ήταν κλειστή και περιελάμβανε τρεις συνολικά κατηγορίες απαντήσεων από τις οποίες έπρεπε να σημειώσουν τη μία.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το σύνολο του δείγματος και το κάθε φύλο παρουσιάζουν τις κατανομές που περιγράφονται στον πίνακα 4.8.

1. Από τα δεδομένα του πίνακα για το σύνολο του δείγματος διαπιστώνουμε ότι:

Οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί, ποσοστό 52%, θεωρούν ότι έχουν καλύτερη επίδοση τα κορίτσια από τα αγόρια¹. Ένα ποσοστό μικρότερο, κατά έντεκα εκατοστιαίες μονάδες, θεωρεί καλύτερη την επίδοση των αγοριών και μόνο το 4% δηλώνει ότι δε βρίσκει να υπάρχει καμιά διαφορά ανάμεσά τους.

1. Η άποψη των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από τα συμπεράσματα έρευνας που έγιναν πρόσφατα, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση από τ'αγόρια. Βλ. Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας, Οι αναστολές στην εφαρμογή και τη γενίκευση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο.π. σ.184.



Πίνακας 4.8

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για την επίδοση των μαθητών κατά φύλο.

| Επίδοση | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|---------------|--------|-----|----------|----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αγόρια | 157 | 54 | 47 | 22 | 204 | 41 |
| Κορίτσια | 112 | 38 | 149 | 71 | 261 | 52 |
| Ίδια | 10 | 03 | 10 | 05 | 20 | 04 |
| Δεν απάντησαν | 14 | 05 | 3 | 01 | 17 | 03 |
| Σύνολο | 293 | 100 | 209 | 99 | 502 | 100 |

$\chi^2=59.28$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

2. Στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας κατά φύλο παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με διπλάσιο σχεδόν ποσοστό, 71%, από τους άντρες συναδέλφους τους, 38%, θεωρούν καλύτερη την επίδοση των κοριτσιών. Από την άλλη πλευρά οι άντρες με ποσοστό 54% έναντι του 22% των γυναικών δηλώνουν ότι θεωρούν καλύτερη την επίδοση των αγοριών.



Τα ποσοτικά δεδομένα που περιγράψαμε, τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για τα δύο φύλα έχουν, όπως προαναφέραμε, ενδιαφέρον ιδιαίτερο, αν συνδυαστούν με τα προηγούμενα για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας. Στην περίπτωση αυτή δείχνουν πόσο βαθιά ριζωμένη είναι η πίστη των εκπαιδευτικών στις παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων και στα κοινωνικά στερεότυπα που υποτιμούν τη γυναικεία εργασία, αφού αναγνωρίζουν οι περισσότεροι την υπεροχή των κοριτσιών ως προς την επίδοση. Επίσης, τη μεγάλη προσκόλληση των γυναικών στα κοινωνικά στερεότυπα, αφού στις προηγούμενες σχετικές απαντήσεις τους δε διαφοροποιούνταν από τους άντρες και στην ερώτηση για την επίδοση των μαθητών δηλώνουν μαζικά σχεδόν ότι υπερτερούν τα κορίτσια.

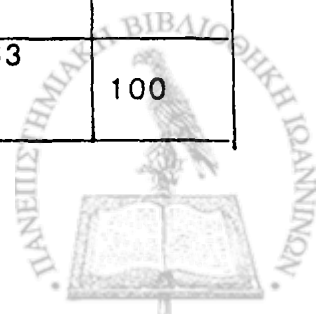
Στις εκτιμήσεις τους παίζει σημαντικό ρόλο το επίπεδο εκπαίδευσης τους, και το γεγονός αυτό δικαιολογεί ταυτόχρονα την υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στην απάντηση ότι έχουν καλύτερη επίδοση τα κορίτσια, αφού λάβουμε υπόψη πως οι περισσότερες έχουν πανεπιστημιακό δίπλωμα.

Στον πίνακα 4.9 παρουσιάζουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων μ'αυτή τη μεταβλητή.

Πίνακας 4.9

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και την απάντηση στην ερώτηση για την επίδοση των μαθητών κατά φύλο.

| Επίδοση | Πτυχιούχοι ΑΕΙ | | Πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|---------------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|--------------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αγόρια | 95 | 30 | 67 | 54 | 41 | 66 |
| Κορίτσια | 200 | 63 | 46 | 37 | 15 | 24 |
| Ίδια | 16 | 05 | 3 | 02 | 1 | 02 |
| Δεν απάντησαν | 4 | 01 | 8 | 06 | 6 | 08 |
| Σύνολο | 315 | 99 | 124 | 99 | 63 | 100 |



$\chi^2 = 60.61$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα κατώτερα διπλώματα θεωρούν συχνότερα από τους άλλους συναδέλφους τους καλύτερη την επίδοση των αγοριών. Το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται είναι 66%, που μειώνεται στο 54% για τους πτυχιούχους ΤΕΙ και στο 30% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ. Οι τελευταίοι που είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες, εκπροσωπούνται με υψηλό ποσοστό 63%, στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν καλύτερη την επίδοση των κοριτσιών. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ είναι 37% και για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών ακόμη μικρότερο, 24%.

Οι διαφορές αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης θεωρούν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ότι έχουν καλύτερη επίδοση τα κορίτσια. Η εκτίμησή τους αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ευκολότερα, αν λάβουμε υπόψη μας το προηγούμενο συμπέρασμά μας για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή έχουν ξεπεράσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις κοινωνικές προκαταλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων, επομένως μπορούν συχνότερα να αξιολογήσουν πιο αντικειμενικά την επίδοση των μαθητών τους κατά φύλο.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης θεωρούν συχνότερα ότι έχουν καλύτερη επίδοση τα αγόρια. Η εκτίμησή τους μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι συνδέεται και πάλι με τη βαθύτερη πίστη τους στα κοινωνικά στερεότυπα και τις κοινωνικές προκαταλήψεις, σύμφωνα με τις τοποίτες στα πρακτικά μαθήματα που απαιτούν χειρωνακτικές δεξιότητες έχουν καλύτερη επίδοση τα αγόρια.



Από τη διασταύρωση των απαντήσεων με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία που περιγράφονται στον πίνακα 4.10.

Πίνακας 4.10

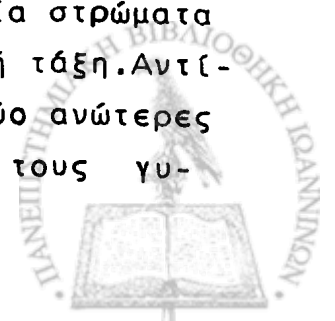
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για την επίδοση των μαθητών κατά φύλο.

| Επίδοση | Κοινωνική προέλευση | | | | | | | |
|---------------|---------------------|-----|-----------------|-----|----------------------|----|---------------|-----|
| | Αστική τάξη | | Μεσαία στρώματα | | Μικρομεσαία στρώματα | | Λαϊκές Τάξεις | |
| | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % |
| Αγόρια | 7 | 28 | 47 | 36 | 79 | 43 | 71 | 44 |
| Κορίτσια | 15 | 60 | 80 | 61 | 90 | 49 | 76 | 47 |
| Το ίδιο | 3 | 12 | 2 | 02 | 7 | 04 | 8 | 05 |
| Δεν απάντησαν | 0 | 0 | 3 | 02 | 6 | 03 | 8 | 05 |
| Σύνολο | 25 | 100 | 132 | 101 | 182 | 99 | 163 | 101 |

$$\chi^2 = 14.67.$$

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Θεωρούν συχνότερα καλύτερη την επίδοση των αγοριών οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις δύο χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες. Τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται είναι σχεδόν όμοια, 43% και 44% και μειώνονται στο 36% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και στο 28% για όσους προέρχονται από την αστική τάξη. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες, και είναι στην πλειοψηφία τους γυ-



ναίκες, θεωρούν καλύτερη την επίδοση των κοριτσιών. Εκπροσωπούνται με σχεδόν όμοια ποσοστά 60% και 61%, που μειώνονται στο 49% για όσους προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και στο 47% για όσους έχουν πατέρα εργάτη ή αγρότη.

Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλότερη κοινωνική προέλευση εκδηλώνουν συχνότερα θετική εκτίμηση για την επίδοση των αγοριών, παρά των κοριτσιών. Η διάθεσή τους αυτή αποτελεί ένδειξη, ότι αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη προκατάληψη τα κορίτσια, σε σύγκριση με τους άλλους συναδέλφους τους. Η προκατάληψη αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ευκολότερα, αν λάβουμε υπόψη ορισμένες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την περιγραφή των εμπειρικών δεδομένων στο κεφάλαιο με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις δύο προηγούμενες ενότητες. Σύμφωνα μ'αυτές, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση προέρχονται συνήθως από αγροτικές περιοχές, όπου συντηρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό οι κοινωνικές προκαταλήψεις για τις ικανότητες των γυναικών. Επίσης έχουν συχνότερα χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, το οποίο δεν τους δίνει τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τα κοινωνικά στερεότυπα για το ρόλο των φύλων. Η προσκόλλησή τους σ'αυτά επιβεβαιώθηκε άλλωστε από τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση, για το φυλετικό καταμερισμό εργασίας, με την οποία καλούνταν να δικαιολογήσουν τη μαζική στροφή των κοριτσιών προς τα Γενικά Λύκεια.

Τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα 4.11, σε σημαντικό βαθμό τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την επίδοση των δύο φύλων.

Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των νεοτέρων στην υπηρεσία εκπαιδευτικών θεωρεί ότι έχουν καλύτερη επίδοση τα κορίτσια. Στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με ποσοστό 63%, που μειώνεται αισθητά, κατά είκοσι εκατοστιαίες μονάδες, για τους υπόλοιπους. Αντίθετα, στην πρώτη εκπροσωπούνται με το μικρότερο, 31%, που αυξάνεται κλιμακωτά για τους υπόλοιπους και φθάνει το 47% για τους αρχαιότερους, με διαφορά δεκαέξι εκατοστιαίες μονάδες.



Πίνακας 4.11

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για την επίδοση των μαθητών κατά φύλο.

| | 0 - 5 | | 6 - 11 | | 11 - 15 | | 16 - 20 | | 20 κ.ε. | |
|---------------|--------|-----|--------|-----|---------|-----|---------|-----|---------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Αγόρια | 59 | 31 | 70 | 45 | 51 | 48 | 15 | 50 | 9 | 47 |
| Κορίτσια | 121 | 63 | 71 | 46 | 47 | 44 | 14 | 47 | 8 | 42 |
| Το ίδιο | 6 | 03 | 10 | 06 | 2 | 02 | 0 | 0 | 2 | 11 |
| Δεν απάντησαν | 5 | 03 | 4 | 03 | 7 | 07 | 1 | 03 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 191 | 100 | 155 | 100 | 107 | 101 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$$\chi^2 = 26.71.$$

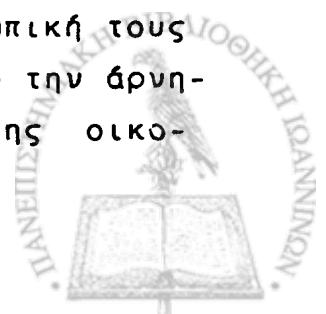
Οι διαφοροποιήσεις αυτές ενισχύουν το συμπέρασμα στο οποίο οδηγηθήκαμε από τα δεδομένα που προέκυψαν μετά τη διασταύρωση των απαντήσεων για τις σχολικές επιλογές των δύο φύλων με τα χρόνια υπηρεσίας. Σύμφωνα μ'αυτό, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν συχνότερα το φυλετικό καταμερισμό εργασίας και έχουν ξεπεράσει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές προκαταλήψεις για το ρόλο της γυναίκας. Ήταν λοιπόν πολύ πιθανότερο να αξιολογούν θετικά την επίδοση των κοριτσιών και να τη βρίσκουν καλύτερη από των αγοριών. Στην εκτίμησή τους ασκεί επίδραση τόσο το επίπεδο εκπαίδευσης που, όπως γνωρίζουμε, είναι κατά κανόνα υψηλό, όσο και το γεγονός ότι διδάσκουν συνήθως μαθήματα γενικής παιδείας.



Η βασική διαπίστωση στην οποία οδηγούμαστε από τα δεδομένα της ενότητας αυτής, σε συνδυασμό με τα δεδομένα των δύο προηγούμενων, είναι ότι: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά και δηλώνει ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο από τα αγόρια, παρότι χρησιμοποιεί για να δικαιολογήσει τις σχολικές επιλογές τους σεξιστικά επιχειρήματα, με τα οποία υποτιμούνται οι ικανότητες των γυναικών, υπαξιολογείται η εργασία τους. Η υποτίμηση και υπαξιολόγηση αυτή όμως είναι ένας έμμεσος, αλλά αποτελεσματικός τρόπος για να διατηρείται χωριστή η αντρική και γυναικεία αγορά εργασίας, για να προσανατολίζονται τα κορίτσια σε επαγγέλματα, τα οποία τα κρατούν στην κατώτερη θέση της επαγγελματικής πυραμίδας. Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συντηρεί την κρατούσα πατριαρχική αντίληψη για το ρόλο των δύο φύλων και ενισχύει την ανισότητά τους στην εργασία και γενικότερα στον τρόπο ζωής που τους επιβάλλουν οι επιλογές τους.

Απ'αυτή τη συλλογική τάση ελάχιστα διαφοροποιούνται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρότι το πρόβλημα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας θίγει άμεσα τις συνθήκες εργασίας και διαβίωσης του φύλου τους. Η προσκόλλησή τους στις παραδοσιακές αντιλήψεις για την εργασία, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι προέρχεται όχι μόνο από την επίδραση των μεταβλητών, που ήδη περιγράψαμε, αλλά και από τα προσωπικά τους βιώματα, τις εμπειρίες από τη δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα. Να οφείλεται δηλαδή στο γεγονός ότι οι ίδιες δεν κατάφεραν να αποκτήσουν σχέση με το επάγγελμα παρόμοια μ'αυτή των αντρών συναδέλφων τους, παρότι, τυπικά τουλάχιστον, εργάζονται κάτω από τις ίδιες συνθήκες και έχουν τις ίδιες οικονομικές απολαβές.

Η αδυναμία τους αυτή πιθανόν να οφείλεται στη διπλή καταπίεση που υφίστανται, προκειμένου να εκπληρώσουν τις εργασιακές και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, να διατηρήσουν την απαιτούμενη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική τους ζωή και την εργασία. Να προκαλείται ιδιαίτερα από την άρνηση του συζύγου να μοιρασθεί εξίσου τις ευθύνες της οικο-



γένειας¹ και γενικότερα από τις συνθήκες ζωής που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία, η οποία άμεσα υποτιμά τη γυναίκα, δεν της αφήνει περιθώρια για δημιουργική πορεία και εσωτερική ολοκλήρωση. Με βάση αυτή τη συλλογιστική, η προσκόλληση των γυναικών εκπαιδευτικών στα κοινωνικά στερεότυπα προσφέρει ενδείξεις πως έχουν οδηγηθεί σε μια αρνητική αντίληψη για την αξία και την προσφορά της εργασίας στη γυναίκα, ότι την αντιμετωπίζουν με παθητική ή απορριπτική στάση², εξαιτίας της προσωπικής τους διαπίστωσης πως αδυνατούν να ανταποκριθούν στα επαγγελματικά τους καθήκοντα, να επιδιώξουν μια επιτυχημένη καριέρα, έστω κι αν πέτυχαν τη σταδιοδρομία τους με κόπους ίσους ή μεγαλύτερους από τους άντρες.

Άλλοι παράγοντες που, οπωσδήποτε, συντελούν στο να παραμένουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσκολλημένες στις πατριαρχικές αντιλήψεις είναι: α) η άγνοιά τους για τα εργασιακά, οικογενειακά και κοινωνικά τους δικαιώματα, η οποία δεν τους αφήνει περιθώρια να αποκτήσουν κοινωνική και εργασιακή αντίληψη, τις υποτάσσει στην κυριαρχία του άντρα, β) η μη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις και τα γυναικεία κινήματα, με την οποία θα αποκτούσαν τις απαραίτητες εμπειρίες, ώστε να αγωνιστούν για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων που τυπικά και ουσιαστικά δικαιούνται, προκειμένου να επιτύχουν την πραγματική εξίσωση με τον άντρα στη ζωή και στην εργασία. Έτσι, ανημέρωτες και ανοργάνωτες ζουν καταπιεσμένες από ένα αίσθημα ανασφάλειας και παθητικής

-
1. Για τη διπλή επιβάρυνση της ελληνίδας από τις οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις, βλ. Λ.Μουσούρου, Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια, Εστία, Αθήνα, 1985, σ.94-95 και Ρ.Κακλαμανάκη, Η θέση της Ελληνίδας, δ.π., σ. 93.
 2. Στην αρνητική στάση της ελληνίδας απέναντι στην εργασία και τους παράγοντες που την προκαλούν αναφέρεται η Τ.Αυδή-Καλκάνη στο βιβλίο της Φεμινισμός και εργασία στην Ελλάδα σήμερα, δ.π., σ. 68-71.



υποταγής, που τους δημιουργεί η ισχύουσα σεξιστική νοοτροπία στον εργασιακό και κοινωνικό χώρο που κινούνται.

Σ υ μ π ε ρ ά σ μ α τ α

Τα γενικότερα συμπεράσματα, στα οποία οδηγηθήκαμε από την περιγραφή των δεδομένων στο κεφάλαιο αυτό, και αξίζει να τα επαναλάβουμε συνοπτικά είναι τα εξής:

1. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος βασίζεται στις παραδοσιακές στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων, προκειμένου να δικαιολογήσει το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από το εκπαιδευτικό δίκτυο. Παρουσιάζει έτσι τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών και τις διακρίσεις στην εργασία, που αυτές συνεπάγονται, ως φυσικές και αναπόφευκτες, προβάλλοντας επιχειρήματα, τα οποία απορρέουν από την ισχύουσα στην ανδροκρατική κοινωνία πατριαρχική ιδεολογία που διαχωρίζει τις λειτουργίες των δύο φύλων στην οικογένεια, στην αγορά εργασίας, την κοινωνία γενικότερα.
2. Παρότι αναγνωρίζει την υπεροχή των κοριτσιών στη σχολική επίδοση, υπαξιολογεί τη γυναικεία εργασία, υποτιμά γενικότερα το γυναικείο ρόλο και παρουσιάζει, με συγκεκριμένα σεξιστικά επιχειρήματα, ως φυσική την κοινωνική ανωτερότητα του άντρα. Εξακολουθεί δηλαδή να πιστεύει στην αυταρχική, αντιεπιστημονική αντίληψη ότι τα εγγενή χαρακτηριστικά των αντρών και των γυναικών είναι διαφορετικά, ότι υπάρχουν "χαρίσματα", "προτερήματα" που διαθέτουν μόνο οι άντρες. Γι αυτό ακριβώς το λόγο θεωρεί αναπόφευκτα και δικαιολογημένα τα εμπόδια που ορθώνονται και περιορίζουν τις επιλογές των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία, που συμβάλλουν έμμεσα στην άνιση μεταχείριση από την κοινωνία των δύο φύλων.



3. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε συνδέει τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών με την μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αλλά με τις ανάγκες της προσωπικής τους ζωής, κυρίως μ' αυτές που απορρέουν από το ρόλο τους στην οικογένεια, ως συζύγου και μητέρας. Θεωρεί ότι η εργασία είναι επικουρική απασχόληση για τη γυναίκα και πρέπει να είναι εύκολη, να μην την επιβαρύνει με ιδιαίτερες ευθύνες, ώστε να ανταποκριθεί στις οικογενειακές της υποχρεώσεις, που είναι φυσικές, αυτονόητες και τη βοηθούν να πλησιάσει την εικόνα της επιτυχημένης.

Τα παραπάνω συμπεράσματα μας προσφέρουν ενδείξεις πως είναι βαθιά επιβεβλημένη και βαθιά ριζωμένη στους εκπαιδευτικούς η πατριαρχική ιδεολογία για το ρόλο των δύο φύλων, πως ενισχύουν με τις αντιλήψεις τους το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από το σχολικό δίκτυο. Επομένως δεν μπορούν να παρέμβουν στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη και να αποτρέψουν τους μαθητές από μια παραδοσιακή λύση ή να υποστηρίξουν μια μη παραδοσιακή σχολική και επαγγελματική επιλογή. Γενικότερα να βοηθήσουν τις νέες γενιές των μαθητών να αμφισβητήσουν τα κοινωνικά στερεότυπα για τα δύο φύλα, τα οποία συντηρούνται σε μεγάλο βαθμό στο οικογενειακό τους περιβάλλον και ενισχύονται από τον τρόπο που παρουσιάζεται η γυναίκα στην τηλεόραση, τις διαφημίσεις, τον τύπο κτλ. Ενισχύονται ακόμη από την οργάνωση του σχολείου, τα σχολικά προγράμματα και τα εγχειρίδια, με τη στερεότυπη γλώσσα που χρησιμοποιείται σ' αυτά, τα θέματα που περιλαμβάνουν και αναφέρονται στις γυναίκες.

Η προσκόλληση όμως στις παραδοσιακές σεξιστικές αντιλήψεις αποκαλύπτει την έλλειψη γνώσης, κριτικής αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την ανισότητα των δύο φύλων, κατανόησης των επιπτώσεων που έχει στις σχέσεις τους και την κοινωνία γενικότερα. Είναι γνωστό πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, δε διδάσκονται σχετικά μαθήματα στη διάρκεια των σπουδών τους, ούτε στα επιμορ-



φωτικά προγράμματα που τυχόν έχουν παρακολουθήσει. Επιπλέον ζουν και οι ίδιοι σ'ένα κοινωνικό περιβάλλον που δίνει αδιάκοπα, και με ποικίλους τρόπους, στερεότυπη πληροφόρηση για τις βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές λειτουργίες των δύο φύλων. Επομένως, για να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί νοοτροπία είναι αναγκαίο να παρακολουθήσουν ειδικά προγράμματα, ενημερωτικά σεμινάρια που θα στηρίζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να τους πληροφορήσουν για τους μηχανισμούς που δημιούργησαν τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων και να τους ευαισθητοποιήσουν για το πρόβλημα της ανισότητας¹.

Η ευαισθητοποίηση αυτή θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν με κριτική στάση το πρόβλημα της ανισότητας και τα συμπτώματά της. Να αξιολογήσουν επίσης τις αντιλήψεις τους, να εντοπίσουν τους τρόπους που, συνειδητά ή ασυνείδητα, τις εξωτερικεύουν και να καταπολεμήσουν τελικά τις προκαταλήψεις τους. Να αντιληφθούν κυρίως ότι έχουν ένα μερίδιο ευθύνης για τη συντήρηση της ανισότητας στις νέες γενιές και ότι μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας αντισεξιστικής εκπαίδευσης, στον περιορισμό του φυλετικού καταμερισμού εργασίας που αναπαράγει το σχολείο, βοηθώντας τους μαθητές: α) να αντιμετωπίσουν με τη σειρά τους με κριτική σκέψη τις επιρροές που ασκεί το κοινωνικό τους περιβάλλον για να προσαρμοστούν στους παραδοσιακούς ρόλους των δύο φύλων, β) να

1. Πληροφορίες για σχετικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί σε όλες χώρες μας προσφέρουν τα πρακτικά του συνεδρίου της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των δύο φύλων με θέμα: Ισότητα και Εκπαίδευση, ό.π., ειδικά στις σ. 56-67, 75-90, όπου παρουσιάζονται αντίστοιχα οι εισηγήσεις της Άννας Τζίκου, "Εκπαίδευση: τα αίτια, το αποτέλεσμα ή ο ρυθμιστικός παράγοντας των ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα" και της Isabel Romao, "Αλλάζοντας τις αντιλήψεις δασκάλων και μαθητών για τους ρόλους των δύο φύλων".



επιλέξουν τέτοιου είδους σχολικούς και επαγγελματικούς προ-
σανατολισμούς που θα αμβλύνουν και θα εξαφανίσουν σταδιακά
το σεξικό διαχωρισμό των λειτουργιών ανάμεσα στους άντρες και
τις γυναίκες, τόσο στην επαγγελματική, όσο και στην οικογε-
νειακή και την κοινωνική δομή.



Ζ. Οι εκπαιδευτικοί και η αντίληψή τους για τα ΤΕΛ.

1. Τα ΤΕΛ: σχολεία δεύτερης κατηγορίας

Όπως είδαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας, στο οποίο περιγράφεται συνοπτικά η ιστορική εξέλιξη της ΤΕΕ, το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν συνολικά σ' αυτή δεν έχει υπερβεί, σχεδόν ποτέ μέχρι σήμερα, το 20% των μαθητών που συμμερίζουν τις σπουδές τους στα δημόσια σχολεία, μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης η θεσμοθέτηση των ΤΕΛ και η τυπική ισοτιμία τους με τα Γενικά Λύκεια, που προέβλεπε η σχετική νομοθεσία στη μεταρρύθμιση του 1967-77 και του 1985, αποδείχτηκαν ανεπαρκή μέτρα για να προσανατολίσουν τις επιλογές των μαθητών και να αλλάξουν τα ποσοστά ροής προς τα δύο εκπαιδευτικά δίκτυα. Η δεδομένη αυτή πραγματικότητα αποτελεί ένδειξη ότι εξακολουθεί να συντηρείται στην ελληνική κοινωνία η διάκριση των δύο μορφών εκπαίδευσης και η υποτίμηση της Τεχνικής. Γονείς και μαθητές θεωρούν τα σχολεία της κατώτερα ως προς την ποιότητα των προσφερομένων γνώσεων, καταφύγιο για τους "αδύνατους" μαθητές, τα οποία επιπλέον δεν προσφέρουν ούτε σχολικές, ούτε επαγγελματικές προοπτικές στους απόφοιτους¹.

Η υποτίμηση της Τεχνικής Εκπαίδευσης δεν είναι φαινόμενο αποκλειστικά ελληνικό. Συναντιέται σ' όλες τις χώρες, ακόμη και σ' αυτές που έχουν επιτύχει να στρέψουν στα σχολεία της πολύ υψηλά ποσοστά μαθητών. Πρόκειται δηλαδή για κοινό φαινόμενο, το οποίο συνδέεται με τον καταναμητικό ρό-

1. Για τη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην Τεχνική Εκπαίδευση, βλ. την άποψη του Γ.Μηλιού, "Η κρίση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ένας ιδιότυπος βιολογικός ρατσισμός)", Θέσεις, τευχ. 7, 1984, σσ.45-48.



λο του εκπαιδευτικού συστήματος και τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από τις διάφορες μορφές και τις βαθμίδες του. Αυτός ακριβώς ο ρόλος προσδιορίζει τελικά την κοινωνική αξία του κάθε δικτύου και είναι η βασική αιτία της υποτίμησης των τεχνικοεπαγγελματικών σχολείων. Στη συντήρηση και την ενίσχυσή της όμως παίζουν ρόλο και οι άλλοι παράγοντες. Ένας απ' αυτούς, με πρωταρχική μάλιστα σημασία, είναι η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για αυτά, επειδή αποτελούν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τους βασικούς φορείς της παιδαγωγικής διαδικασίας και μπορούν με την παρέμβασή τους ν' αλλάξουν τη δεδομένη σχολική πραγματικότητα.

Με βάση αυτή τη συλλογιστική, θέσαμε στους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας μια ανοιχτή ερώτηση που έλεγε:

"Είναι γνωστό ότι οι περισσότεροι απόφοιτοι του Γυμνασίου εγγράφονται στα Γενικά Λύκεια και όχι στα ΤΕΛ. Ποιός είναι κατά τη γνώμη σας ο κυριότερος λόγος που τα προτιμούν;".

Με την ερώτηση αυτή, η οποία, όπως είναι φανερό, αναφέρεται στο πρόβλημα της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ, επιδιώκαμε να διερευνήσουμε, αν αναγνωρίζουν ή όχι την ύπαρξη του προβλήματος και πώς τοποθετούνται απέναντι σ' αυτό. Τα στοιχεία που θα προκύψουν θα μας βοηθήσουν να διαπιστώσουμε, αν επαληθεύεται ή όχι η βασική υπόθεση της έρευνας ότι με τις αντιλήψεις τους οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη δεδομένη διάκριση των δύο δικτύων και την αναπόφευκτη κατωτερότητα των ΤΕΛ.

Κατά τον έλεγχο του περιεχομένου των απαντήσεων παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, παραδέχονται την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Ακόμη ότι πολλοί απ' αυτούς θα προτιμούσαν ταυτόχρονα να τοποθετηθούν απέναντι σ' αυτή, προβάλλοντας συγκεκριμένους λόγους για να δικαιολογήσουν την άποψή τους. Γι αυτό το λόγο κρίναμε σκόπιμο να χωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς, με βάση το περιεχόμενο των απαντήσεών τους σε τρεις ομάδες:



α) Στην πρώτη συμπεριλάβαμε όσους αναγνωρίζουν τη δεδομένη κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ, αλλά δεν εκφράζουν θετική ή αρνητική γνώμη γι αυτή, κρατούν δηλαδή ουδέτερη στάση.

β) Στη δεύτερη όσους την αναγνωρίζουν αλλά ταυτόχρονα την αμφισβητούν και προβάλλουν συγκεκριμένους λόγους για να δείξουν ότι είναι αδικαιολόγητη, δηλαδή υπερασπίζονται το θεσμό των ΤΕΛ.

γ) Στην τρίτη όσους την αναγνωρίζουν και ταυτόχρονα την αποδέχονται προβάλλοντας συγκεκριμένους λόγους για να αποδείξουν ότι είναι απόλυτα δικαιολογημένη, δηλαδή αξιολογούν αρνητικά το θεσμό των ΤΕΛ.

Η ομαδοποίηση αυτή, όπως είναι εμφανές, θα μας δώσει σαφείς πληροφορίες και θα μας βοηθήσει να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτιμούν να κρατήσουν ουδέτερη στάση και να τοποθετηθούν θετικά ή αρνητικά απέναντι στη δεδομένη κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και γενικότερα τη διάκριση των δύο δικτύων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο των εκπαιδευτικών και το κάθε φύλο περιγράφονται στον πίνακα 5.1 που ακολουθεί.



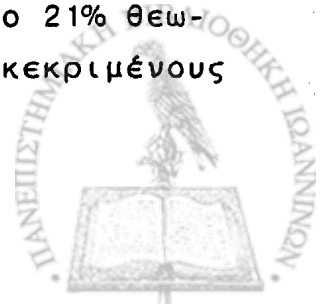
Πίνακας 5.1

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για την κοινωνική διάκριση Γενικών Λυκείων και ΤΕΛ.

| Στάση Εκπαιδευτικών | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-------------------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ουδέτερη | 121 | 41 | 95 | 45 | 216 | 43 |
| Η υποτίμηση είναι αδικαιολόγητη | 73 | 25 | 33 | 16 | 106 | 21 |
| Η υποτίμηση είναι δικαιολογημένη | 96 | 33 | 79 | 38 | 175 | 35 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 01 | 2 | 01 | 5 | 01 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 100 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$\chi^2=6.19$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

1. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι: Ένα εντυπωσιακά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, που καλύπτει το 43% του συνόλου τους, δεν τοποθετείται απέναντι στο πρόβλημα, προτιμά να κρατήσει ουδέτερη στάση. Από τους υπόλοιπους το μεγαλύτερο ποσοστό, 35%, αποδέχεται την κοινωνική διάκριση των δύο μορφών εκπαίδευσης και μόνο το 21% θεωρεί την υποτίμηση αδικαιολόγητη και προβάλλει συγκεκριμένους λόγους για να υπερασπισθεί το θεσμό των ΤΕΛ.

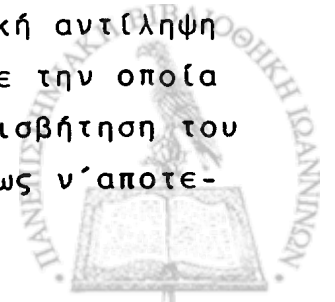


Οι εκπαιδευτικοί που περιλαμβάνονται στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων δεν θέλουν να δημοσιοποιήσουν την προσωπική τους άποψη, αναγνωρίζουν την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ, αλλά προτιμούν να αποστασιοποιηθούν απ'αυτή. Εξετάζοντας όμως κριτικά το περιεχόμενο των απαντήσεών τους διαπιστώσαμε ότι αναφέρονται ή περιγράφουν τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά των δύο τύπων λυκείου, στα οποία ακριβώς βασίζεται η κοινωνική αντίληψη που τα διαχωρίζει, υποτιμώντας ταυτόχρονα τα ΤΕΛ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ακόλουθη απάντηση που δίνει κάποιος εκπαιδευτικός:

"Τα ΤΕΛ θεωρούνται σχολεία κατώτερα, για τους αδύνατους μαθητές, που θέλουν να μάθουν μια τέχνη, ενώ τα Γενικά Λύκεια ανώτερα και εμπνέουν σιγουριά στους γονείς για το μέλλον των παιδιών τους".

Απαντήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο μας επιτρέπουν βάσιμα να υποθέσουμε ότι η ουδετερότητα μιας μερίδας εκπαιδευτικών κρύβει την αποδοχή της υποτίμησης. Η αποδοχή αυτή είναι αντικειμενικά σωστή, αφού τα ΤΕΛ είναι κατώτερα από τα Γενικά Λύκεια σχολεία. Επειδή όμως: α) συνοδεύεται από την αρνητική αξιολόγηση των μαθητών που φοιτούν σ'αυτά και β) αφήνει να εννοηθεί ότι βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να χωρίζει τους "ικανούς" από τους "ανίκανους", αποτελεί ένδειξη ότι και οι εκπαιδευτικοί, που κρατούν ουδέτερη στάση με τις αντιλήψεις τους, συμβάλλουν στη συντήρηση της διάκρισης των δύο μορφών εκπαίδευσης, γενικής και τεχνικής και της υποτίμησης των ΤΕΛ.

Αν όμως εξετάσουμε το περιεχόμενο των απαντήσεων από μια άλλη οπτική γωνία, οδηγούμαστε σε δύο συμπληρωματικές υποθέσεις: Το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που κρατά ουδέτερη στάση αποτελεί ίσως ένδειξη της νοοτροπίας που έχει μια μερίδα εκπαιδευτικών να μη δημοσιοποιεί τις απόψεις της για τη σχολική πραγματικότητα, την οποία υπηρετεί. Η νοοτροπία αυτή απορρέει από την παραδοσιακή αντίληψη για το ρόλο του "δημόσιου λειτουργού", σύμφωνα με την οποία είναι ανεπίτρεπτη από τους εκπαιδευτικούς η αμφισβήτηση του ρόλου και της λειτουργίας του σχολείου. Ίσως όμως ν'αποτε-



λεί ένδειξη της ευαισθησίας που έχει μια μερίδα εκπαιδευτικών, όταν καλείται να προβεί σε κάποια συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτική αξιολόγηση. Με βάση αυτή τη συλλογιστική, ενδέχεται μια μερίδα εκπαιδευτικών, που αποδέχεται την υποτίμηση, να μη δημοσιοποιεί την άποψή της, επειδή θεωρεί ότι πρόκειται για μια συντηρητική τοποθέτηση, με την οποία δε θέλει να ταυτιστεί.

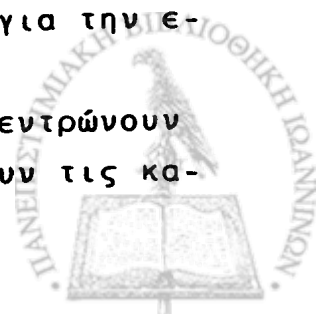
Το 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος που αποδέχεται την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ, υποστηρίζει την άποψη ότι είναι δικαιολογημένη η προτίμηση της πλειοψηφίας των μαθητών για τα Γενικά Λύκεια. Για να την τεκμηριώσει μάλιστα συγκρίνει τους δύο τύπους λυκείων και παρουσιάζει τα Γενικά Λύκεια ως σχολεία ανώτερα από τα ΤΕΛ που προσφέρουν καλύτερες συνθήκες για μάθηση. Συχνά επίσης προβάλλει ως καθοριστικό παράγοντα, που επιδρά και διαμορφώνει τις συνθήκες αυτές την ποιότητα του μαθητικού δυναμικού, την "υψηλή επίδοσή" τους, "το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση". Μια σχετική απάντηση, χαρακτηριστικό παράδειγμα της αντίληψης αυτής, παρουσιάζουμε στη συνέχεια:

"Τα Γενικά Λύκεια είναι σχολεία καλύτερα, συγκεντρώνουν τους μαθητές που έχουν σκοπό να μάθουν γράμματα, αντίθετα με τα Τεχνικά που συγκεντρώνονται όσοι δεν έχουν άλλη λύση και θέλουν να περάσει ο καιρός και να μάθουν μια τέχνη. Είναι φυσικό να στέλνουν οι γονείς τα παιδιά τους στα Γενικά Λύκεια".

Αξίζει να υπογραμμισθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία δεν περιγράφει τα Γενικά Λύκεια απλώς ως ανώτερα σχολεία, αλλά ως προθάλαμο για τα ΑΕΙ, που σαν τέτοια προσφέρουν:

- περισσότερες και ανώτερης ποιότητας γνώσης,
- εκπαιδευτικό προσωπικό με αυξημένα προσόντα,
- σχολικό περιβάλλον πιο ήρεμο και πιο αυστηρό,
- αρτιότερη και πιο αποτελεσματική προετοιμασία για την επιτυχία στις Γενικές Εξετάσεις.

Για τους λόγους αυτούς, υποστηρίζει, ότι συγκεντρώνουν μαθητικό πληθυσμό με υψηλή επίδοση και εξασφαλίζουν τις κα-



τάλληλες συνθήκες σ' όσους θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους:

"Τα Γενικά Λύκεια σε σχέση με τα ΤΕΛ προσφέρουν ασύγκριτα καλύτερο περιβάλλον, περισσότερες ευκαιρίες για κάθε μαθητή. Είναι σχολεία με καλύτερους καθηγητές και μαθητές και παρέχουν τις καλύτερες προϋποθέσεις σ' όσους θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους".

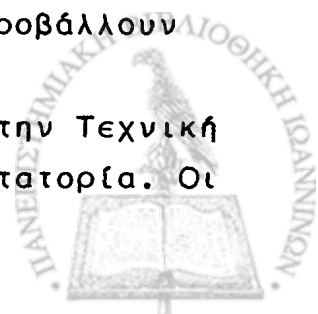
Από την άλλη πλευρά περιγράφει τα ΤΕΛ ως σχολεία δεύτερης κατηγορίας για τους ακόλουθους λόγους:

- Έχουν μεγάλες ελλείψεις στην υλικοτεχνική τους υποδομή και, κατά κανόνα, υπολειτουργούν.
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό τους έχει μειωμένα προσόντα.
- Προσφέρουν στους μαθητές αποσπασματικές γνώσεις, γενικές και ειδικές.
- Τους προετοιμάζουν για κάποιο ταπεινό, χειρωνακτικό επάγγελμα.
- Έλκουν μόνο τους "αδύνατους" μαθητές, αυτούς που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης.
- Το παιδαγωγικό κλίμα, που επικρατεί στα ΤΕΛ, είναι αρνητικό και μειώνει, αντί ν' αυξήσει, το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

Τα στοιχεία αυτά, που συνάγονται από το περιεχόμενο των απαντήσεων, μας πληροφορούν ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υποτιμά ρητά τα ΤΕΛ. Τα θεωρεί σχολεία που απευθύνονται αποκλειστικά στους "αδύνατους" μαθητές, λειτουργούν με μοναδικό σκοπό να προσφέρουν στοιχειώδεις επαγγελματικές γνώσεις, με τις οποίες θα βοηθηθούν να ενταχθούν άμεσα στην αγορά εργασίας, σε επαγγέλματα όμως με χαμηλές οικονομικές απολαβές και μειωμένο κοινωνικό κύρος.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναγνωρίζουν την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ, αλλά την αμφισβητούν ταυτόχρονα, για να δικαιολογήσουν την τοποθέτησή τους, προβάλλουν συγκεκριμένους λόγους, που αναφέρονται:

- Στην εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσαν για την Τεχνική Εκπαίδευση οι κυβερνήσεις, κυρίως μετά την δικτατορία. Οι



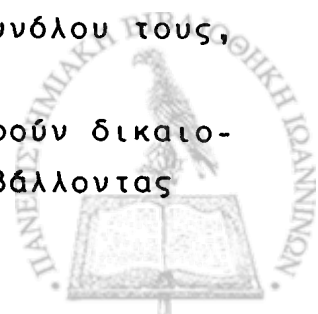
απόψεις τους στηρίζονται συχνά σε κάποια συγκεκριμένη πολιτική ιδεολογία και μερικές φορές έχουν αντιπολιτευτικό χαρακτήρα.

- Στη γενικότερη αδιαφορία που έδειχνε πάντα το κράτος για την Τεχνική Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τα σχολεία της να μένουν, μέχρι σήμερα, ανεπαρκή ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή, αποδιοργανωμένα και αποξενωμένα από την παραγωγική διαδικασία.
- Στην αρνητική προκατάληψη που συνεχίζει να συντηρείται στην ελληνική κοινωνία για κάθε είδους σχολεία, που προσφέρουν πέρα από τις θεωρητικές, και πρακτικές γνώσεις.
- Στη μορφωσιολατρία των Ελλήνων, οι οποίοι "προτιμούν να δουν τα παιδιά τους με στυλό και γραβάτα πίσω από ένα γραφείο, έστω και με άθλιο μισθό, παρά με κατσαβίδι και φόρμα τεχνίτη ...", όπως γράφει χαρακτηριστικά κάποιος από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην απάντησή του.

Μόνο τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς, που περιλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία, συνδέουν άμεσα την υποτίμηση των ΤΕΛ με την κοινωνική λειτουργία, την οποία επιτελούν μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαπίστωση αυτή είναι, κατά τη γνώμη μας, σημαντική, γιατί ενισχύει προηγούμενα συμπεράσματα που προέκυψαν από την περιγραφή των εμπειρικών δεδομένων και προσφέρουν ενδείξεις ότι είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τα σχολικά φαινόμενα και τα δικαιολογούν, με βάση το σύγχρονο κοινωνιολογικό προβληματισμό.

2. Τα δύο φύλα εκπροσωπούνται με διαφορετικά ποσοστά στις τρεις κατηγορίες των απαντήσεων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με τους άντρες:

- α) Συχνότερα κρατούν ουδέτερη στάση, αποφεύγουν να τοποθετηθούν απέναντι στο πρόβλημα της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ. Το σχετικό ποσοστό καλύπτει το 45% του συνόλου τους, έναντι του 41% των αντρών.
- β) Συχνότερα επίσης τοποθετούνται θετικά και θεωρούν δικαιολογημένη την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ, προβάλλοντας



συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι ενισχύουν την αντίληψη αυτή. Το σχετικό ποσοστό καλύπτει το 38% του συνόλου τους έναντι του 33% των αντρών.

γ) Σε μικρότερο βαθμό υπερασπίζονται το θεσμό των ΤΕΛ και αναφέρονται σε συγκεκριμένους λόγους για να ενισχύσουν την αξία τους. Το σχετικό ποσοστό καλύπτει μόνο το 16% του συνόλου τους, έναντι του 25% των αντρών.

Οι διαφορές στα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δεδομένη υποτίμηση των ΤΕΛ. Επίσης ότι οι γυναίκες συχνότερα από τους άντρες υποτιμούν ρητά τα σχολεία στα οποία εργάζονται. Σε ανάλογο συμπέρασμα είχαμε οδηγηθεί από τις κατανομές των δύο φύλων στην ερώτηση που διερευνούσαμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές των ΤΕΛ, στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η σύμπτωση αυτή των δεδομένων δείχνει ότι υπάρχει συνοχή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη διάθεση άρνησης τόσο τους μαθητές, όσο και τα σχολεία τους.

Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα μπορούν να εξηγηθούν ευκολότερα, αν λάβουμε υπόψη μας τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συσχέτιση των απαντήσεων με το επίπεδο εκπαίδευσης, την κοινωνική προέλευση και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό και τις ενδιαφέρουσες πληροφορίες που μας προσφέρουν τα περιγράψουμε στη συνέχεια αναλυτικά.

Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα 5.2, στον οποίο περιγράφονται οι κατανομές των απαντήσεων που προέκυψαν από τη διασταύρωσή τους με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι:

Τα ποσοστά εκπροσώπησης παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς κρατούν ουδέτερη στάση. Είναι όμοια για τους εκπαιδευτικούς με τα ανώτερα και κατώτερα διπλώματα, 42%, και αυξάνονται κατά πέντε εκατοστιαίες μονάδες, 47%, για



Πίνακας 5.2

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και την απάντηση στην ερώτηση για την κοινωνική διάκριση των δύο δικτύων.

| Στάση εκπαιδευτικών | Πτυχιούχοι ΑΕΙ | | Πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Πτυχιούχοι ΜΤΕΕ | |
|----------------------------------|----------------|------------|----------------|------------|-----------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ουδέτερη | 131 | 42 | 38 | 47 | 26 | 42 |
| Η υποτίμηση είναι αδικαιολόγητη | 54 | 17 | 34 | 27 | 18 | 29 |
| Η υποτίμηση είναι δικαιολογημένη | 126 | 40 | 32 | 26 | 17 | 27 |
| Δεν απάντησαν | 4 | 01 | 0 | 0 | 1 | 02 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 315 | 100 | 124 | 100 | 62 | 100 |

$\chi^2 = 15.07.$

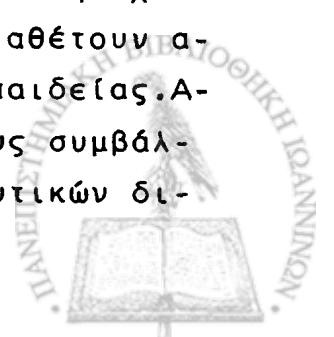
τους πτυχιούχους των ΤΕΙ, γεγονός που φανερώνει μεγαλύτερη διάθεση ουδετερότητας από μέρους τους.

Στη δεύτερη όμως κατηγορία των απαντήσεων οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ εκπροσωπούνται με το μικρότερο ποσοστό 17%, που αυξάνεται στο 27% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και στο 29% για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. Η κλιμάκωση των ποσοστών ακολουθεί την αντίθετη φορά στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων, που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν δικαιολογημένη την υποτίμηση των ΤΕΙ: είναι 40% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ και 26%, 27% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών αντίστοιχα.



Τα ποσοτικά δεδομένα που περιγράψαμε δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με τα κατώτερα διπλώματα αμφισβητούν συχνότερα από τους συναδέλφους τους με τα ανώτερα διπλώματα την κοινωνική διάκριση των δύο μορφών εκπαίδευσης και προσπαθούν, με τους λόγους που προβάλλουν, να υπερασπισθούν τον θεσμό των ΤΕΛ. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στην αντίληψη που έχουν για τα σχολεία στα οποία υπηρετούν για την κοινωνική λειτουργία τους, ανάλογα με εκείνη που διαπιστώσαμε σε προηγούμενη ερώτηση με την οποία διερευνούσαμε την αντίληψη για τους μαθητές τους. Αν μάλιστα συνδυαστούν τα δύο συμπεράσματα, μας προσφέρουν ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευαισθησία τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας στην αναπαραγωγή του οποίου συμβάλλει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο. Η στάση τους αυτή ίσως να οφείλεται στην ενδόμυχη διάθεσή τους να αξιολογήσουν έμμεσα θετικά τον εαυτό τους, αφού οι ίδιοι είναι πτυχιούχοι της Τεχνικής Εκπαίδευσης, διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης που έχουν τεχνικοεπαγγελματικό χαρακτήρα και κατέχουν, εξαιτίας του πτυχίου τους, χαμηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία. Ίσως όμως να οφείλεται και στην κοινωνική τους προέλευση, η οποία γνωρίζουμε ήδη ότι είναι χαμηλή και θα δούμε στη συνέχεια στον πίνακα 5.3 ότι επηρεάζει τις τοποθετήσεις τους, και ιδιαίτερα το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων που μας οδηγεί στο παραπάνω συμπέρασμα.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που έχουν πτυχίο ΑΕΙ, διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα και κατέχουν την υψηλότερη θέση στη σχολική ιεραρχία αντιμετωπίζουν συχνά με διάθεση απόρριψης τόσο τα ΤΕΛ όσο και τους μαθητές τους. Η διαπίστωση αυτή δικαιολογεί την υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων, αφού, κατά κανόνα διαθέτουν ανώτερα διπλώματα και διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας. Αποτελεί επίσης ένδειξη ότι, με τις αντιλήψεις τους συμβάλλουν στη συντήρηση της διάκρισης των δύο εκπαιδευτικών δι-



κτύων, μέσα από τα οποία αναπαράγεται ο κοινωνικός καταμερισμός εργασίας και αυτό ίσως να οφείλεται τόσο στο κύρος που τους προσδίδει το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσής τους στο σχολικό και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, όσο και στην απόσταση που τους χωρίζει από κάθε μορφής χειρωνακτική εργασία, με την οποία συνδέεται, ως ένα βαθμό, η εκπαίδευση στα τεχνικο-επαγγελματικά σχολεία.

Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό από το επίπεδο εκπαίδευσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στα δεδομένα όμως που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων μ' αυτή τη μεταβλητή μας προφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες.

Πίνακας 5.3

Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για την κοινωνική διάκριση των Γενικών Λυκείων και των ΤΕΛ.

| Στάση εκπαιδευτικών | Κοινωνική προέλευση | | | | | | | |
|----------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|----------------------|------------|---------------|------------|
| | Αστική τάξη | | Μεσαία στρώματα | | Μικροαστικά στρώματα | | Λαϊκές τάξεις | |
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ουδέτερη | 14 | 56 | 53 | 40 | 89 | 49 | 60 | 37 |
| Η υποτίμηση είναι αδικαιολόγητη | 4 | 16 | 26 | 20 | 38 | 21 | 38 | 23 |
| Η υποτίμηση είναι δικαιολογημένη | 7 | 28 | 52 | 39 | 53 | 29 | 63 | 39 |
| Δεν απάντησαν | 0 | 0 | 1 | 01 | 2 | 01 | 2 | 01 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 25 | 100 | 132 | 100 | 182 | 100 | 163 | 100 |

$\chi^2 = 8.91$

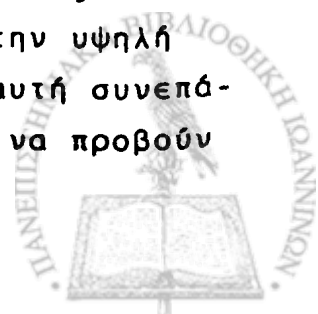


Παρατηρώντας τις κατανομές των ποσοστών στις τρεις κατηγορίες των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι:

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα προτιμούν να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται καλύπτει το 56% του συνόλου τους και είναι το πιο υψηλό, σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες, αφού: στους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα μειώνεται στο 40%, σ'όσους προέρχονται από τα μικροαστικά αυξάνεται στο 49% και σ'αυτούς που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις μειώνεται στο 37%. Οι τελευταίοι δείχνουν συχνότερα από τους άλλους συναδέλφους τους διάθεση να υπερασπισθούν τον θεσμό των ΤΕΛ και εκπροσωπούνται, στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, με το υψηλότερο ποσοστό, 23%, που μειώνεται κλιμακωτά στο 21% και 20% για τους εκαπιδευτικούς που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και στο 16% για του εκπαιδευτικούς που προέρχονται από την ανώτερη κοινωνικοοικονομικά τάξη. Στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς αποδέχονται και θεωρούν δικαιολογημένη την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 39%, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και τις λαϊκές τάξεις και με όμοιο σχεδόν ποσοστό, 28% και 29%, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και την αστική τάξη.

Οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετική κοινωνική καταγωγή, σ'όλες τις κατηγορίες των απαντήσεων, μας οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

α) Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, να μη δημοσιοποιούν τις απόψεις τους, να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Το γεγονός αυτό μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται στην υψηλή καταγωγή τους και τα κοινωνικά προνόμια που αυτή συνεπάγεται, γιατί αυτά περιορίζουν τη διάθεσή τους να προβούν



σε οποιουδήποτε είδους κοινωνικοπολιτική αξιολόγηση και ιδιαίτερα των σχολικών θεσμών που λειτουργούν ως βασικοί μηχανισμοί αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων.

- β) Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα προτιμούν συχνότερα να υπερασπισθούν τον θεσμό των ΤΕΛ. Η διάθεσή τους αυτή μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε πως συνδέεται με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, που είναι κατά κανόνα χαμηλό, και είδαμε προηγουμένως ότι επιδρά στη θετική τοποθέτησή τους. Ενδεχόμενα όμως να οφείλεται στην αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για το ρόλο των σχολικών μηχανισμών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας και την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν, εξαιτίας της κοινωνικής προέλευσης και της κοινωνικής τους θέσης, το πρόβλημα του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας στην αναπαραγωγή του οποίου συμβάλλει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο.
- γ) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα έχουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί τα νέα στοιχεία συμπίπτουν με τα αντίστοιχα που περιγράψαμε στο πέμπτο κεφάλαιο για τους μαθητές των ΤΕΛ. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκδηλώνουν έντονη διάθεση αρνητικής αξιολόγησης τόσο των ΤΕΛ, όσο και των μαθητών που φοιτούν σ'αυτά και θεωρούν συχνότερα δικαιολογημένη τη λειτουργία του άνισου εκπαιδευτικού δικτύου που χωρίζει τους "ικανούς" από τους "ανεπίδεκτους" για μάθηση μαθητές. Το συμπέρασμα αυτό μας προσφέρει ενδείξεις ότι οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συντήρηση της κατεστημένης κοινωνικής λειτουργία του σχολείου.
- δ) Η υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων, έχει σχέση με την κοινωνική προέλευση και το επίπεδο σπουδών τους, αφού γνωρίζουμε ήδη ότι προέρχονται συχνά από τα μεσαία στρώματα και ότι έχουν πανεπιστημιακό δίπλωμα.



Για να ολοκληρώσουμε την αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν αυτή την ερώτηση, θα περιγράψουμε στη συνέχεια τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών από τον πίνακα 5.4.

Πίνακας 5.4

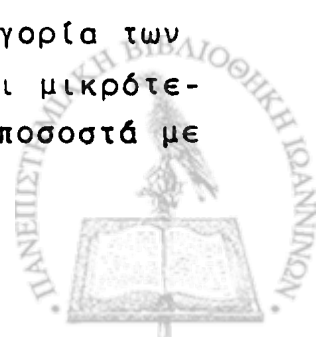
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για την κοινωνική διάκριση Γενικών Λυκείων και ΤΕΛ.

| Στάση εκπαιδευτικών | 0 - 5 απ.αρ. % | | 6 - 10 απ.αρ. % | | 11-15 απ.αρ. % | | 16-20 απ.αρ. % | | 21 κ.ε. απ.αρ. % | |
|-------------------------------------|-------------------|------------|--------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|---------------------|------------|
| Ουδέτερη | 88 | 46 | 63 | 41 | 47 | 44 | 14 | 47 | 4 | 21 |
| Η υποτίμηση είναι αδικαιολόγητη | 36 | 19 | 31 | 20 | 25 | 23 | 9 | 30 | 5 | 26 |
| Η υποτίμηση είναι δικαιολογημένη | 64 | 34 | 60 | 39 | 34 | 32 | 7 | 23 | 10 | 53 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 02 | 1 | 0 | 1 | 01 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 191 | 101 | 155 | 100 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$\chi^2 = 10.27.$

Παρατηρώντας λεπτομερώς τις κατανομές των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώνουμε ότι:

Οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί πολύ συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους προτιμούν να τοποθετηθούν, θετικά ή αρνητικά, απέναντι στην υποτίμηση των ΤΕΛ, παρά να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με ποσοστό 21% που είναι μικρότερο κατά 20 και πλέον εκατοστιαίες μονάδες από τα ποσοστά με

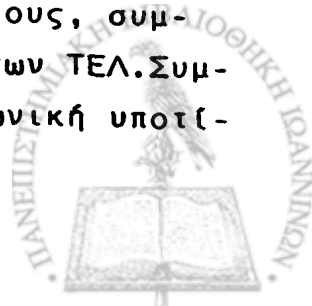


τα οποία εκπροσωπούνται οι υπόλοιπες κατηγορίες, και παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους.

Οι αρχαιότεροι επίσης στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται συχνότερα από τους νεότερους συναδέλφους τους το θεσμό των ΤΕΛ. Στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 30%, οι έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας, ακολουθούν οι έχοντες πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 26%, οι έχοντες 11-15 με 23% και οι νεότεροι που έχουν 6-10 και 0-5 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστά 20% και 19% αντίστοιχα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, ποσοστό 53%, αποδέχεται την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και προβάλλει συγκεκριμένους λόγους για να τη δικαιολογήσει. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη για τους μαθητές των ΤΕΛ, αφού στη σχετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί αυτοί έδειχναν τη μεγαλύτερη διάθεση να υπερασπισθούν τους μαθητές των ΤΕΛ, αμφισβητούσαν σε μεγάλο βαθμό τα κοινωνικά στερεότυπα από τα οποία απορρέει η κοινωνική υποτίμησή τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη ότι αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευαισθησία το πρόβλημα της κοινωνικής λειτουργίας του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου και αξιολογούν αρνητικά το θεσμό των ΤΕΛ, παρά τους μαθητές που στρέφονται στα σχολεία αυτά εξαιτίας της χαμηλής επίδοσής τους, που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο, όπως είδαμε βαθμό ότι οφείλεται στην κοινωνική προέλευσή τους.

Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος, θεωρούν συχνότερα δικαιολογημένη την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί. Τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται είναι: 34% για τους έχοντες 0-5 χρόνια υπηρεσίας και 39% για τους έχοντες 6-10. Μειώνεται όμως στο 32% για τους έχοντες 11-15 και σε μεγάλο βαθμό για τους έχοντες 16-20. Οι διαφορές αυτές μας προσφέρουν ενδείξεις ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, με τις αντιλήψεις τους, συμβάλλουν στη συντήρηση της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ. Συμπίπτουν μάλιστα με τις προηγούμενες για την κοινωνική υποτί-



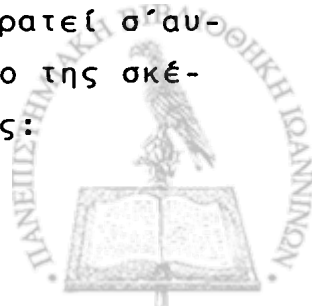
μηση των μαθητών, αφού και στην περίπτωση εκείνη οι νεότεροι έδειχναν με τις απαντήσεις τους τη μεγαλύτερη διάθεση απόρριψης των μαθητών τους και αξιολογούσαν αυστηρότερα την επίδοσή τους.

Το γενικότερο συμπέρασμα που συνάγεται από τα δεδομένα της ενότητας αυτής και αξίζει να επαναλάβουμε είναι ότι:

Ένα μόνο μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος αμφισβητεί την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και δείχνει διάθεση να υπερασπισθεί το θεσμό. Η μεγάλη πλειοψηφία τους προτιμά να μη δημοσιοποιήσει τις απόψεις της, αποφεύγει κάθε είδους αξιολόγηση ή υποτιμώρητά τα ΤΕΛ και θεωρεί την κοινωνική υποτίμηση απόλυτα δικαιολογημένη. Το συμπέρασμα αυτό μας παρέχει ενδείξεις ότι ο εκπαιδευτικός με τις αντιλήψεις τους ενισχύουν την ανισότητα των δύο εκπαιδευτικών δικτύων και τη δεδομένη κατωτερότητα των ΤΕΛ. Επαληθεύουν έτσι τη σχετική υποθέσή μας και επιπλέον καθιστούν φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν καμιά προσπάθεια στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη για ν'αλλάξουν την πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά, ως βασικοί φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα στα ΤΕΛ. Και οπωσδήποτε οι ατομικές ή μεμονωμένες προσπάθειες που ενδεχόμενα καταβάλλουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπερασπίζονται το θεσμό, δεν είναι ικανές να φέρουν θετικά αποτελέσματα και να δημιουργήσουν τις συνθήκες για μια τέτοια προοπτική.

2. Η κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ

Προκειμένου να συγκεντρώσουμε περισσότερα και πιο σαφή στοιχεία, τα οποία θα μας βοηθήσουν να σχηματίσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τα ΤΕΛ, τους ζητήσαμε να απαντήσουν σε μια άλλη ερώτηση, η οποία αναφέρονταν στην κατάσταση που επικρατεί σ'αυτά. Η ερώτηση ήταν διπλή, κλειστή ως προς το πρώτο της σκέλος και ανοικτή ως προς το δεύτερο. Έλεγε ακριβώς:



"Πώς χαρακτηρίζετε τη σημερινή κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ;"

- α) Ικανοποιητική
- β) Σχετικά ικανοποιητική
- γ) Προβληματική

Αν τη θεωρείτε "σχετικά ικανοποιητική" ή "προβληματική", για ποιους λόγους;"

Όπως είναι φανερό, με την ερώτηση αυτή επιδιώκαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των ΤΕΛ και να διαπιστώσουμε σε ποιους λόγους αναφέρονται για να δικαιολογήσουν τη δυσλειτουργία των σχολείων τους, στην περίπτωση που η εκτίμησή τους είναι αρνητική. Οι λόγοι αυτοί, δηλαδή οι εξηγήσεις που δίνουν για την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ, έχουν, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί μας προσφέρουν έμμεσα ενδείξεις, αν αποδέχονται ή όχι την κοινωνική λειτουργία των ΤΕΛ. Επίσης, αν συμβάλλουν ή όχι με τις αντιλήψεις τους στη διατήρηση της δεδομένης πραγματικότητας που επικρατεί σ'αυτά και διαμορφώνεται από το ρόλο που παίζουν, ως μέρος του σχολικού μηχανισμού, στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Οι κατανομές των απαντήσεων στο πρώτο σκέλος της ερώτησης για το σύνολο των εκπαιδευτικών και το κάθε φύλο παρουσιάζονται στη συνέχεια στον πίνακα 5.5.

1. Τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα 5.5 για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος δείχνουν ότι:

Μόνο ένα μικρό ποσοστό, το οποίο καλύπτει το 6%, χαρακτηρίζει την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ "ικανοποιητική". Το 42% τη χαρακτηρίζει "σχετικά ικανοποιητική" και το 52% "προβληματική". Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος είναι δυσαρεστημένη από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα που αντιμετωπίζει στα ΤΕΛ. Ενίσχυουν επίσης τα προηγούμενα συμπεράσματά μας, σύμφωνα με τα οποία ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έχει αρνητική αντίληψη και υποξιολογεί τόσο τα ΤΕΛ, όσο και τους μαθητές που εγγράφονται σ'αυτά.



Πίνακας 5.5

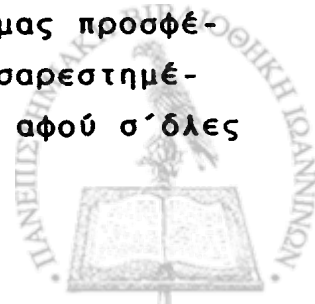
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ

| Κατάσταση στα ΤΕΛ | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-----------------------|--------|----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ικανοποιητική | 18 | 06 | 14 | 07 | 32 | 06 |
| Σχετικά ικανοποιητική | 139 | 47 | 70 | 33 | 209 | 42 |
| Προβληματική | 136 | 46 | 125 | 60 | 261 | 52 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 99 | 209 | 100 | 502 | 100 |

$\chi^2=9.97$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

2. Το φύλο επηρεάζει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στη δεύτερη και τρίτη κατηγορία των απαντήσεων και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, δηλώνει ότι είναι "ικανοποιητική" η κατάσταση το 6% των αντρών έναντι του 7%. "Σχετικά ικανοποιητική" τη χαρακτηρίζει ένα υψηλό ποσοστό αντρών που καλύπτει το 47% του συνόλου τους έναντι του 33% των γυναικών. Αντίθετα "προβληματική" χαρακτηρίζει την κατάση το 60% των γυναικών, έναντι του 46% των αντρών.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι οι άντρες αξιολογούν συχνότερα από τις γυναίκες με θετική διάθεση τη δεδομένη πραγματικότητα που επικρατεί στα ΤΕΛ. Αντίθετα, οι γυναίκες έχουν συχνότερα από τους άντρες τη γνώμη ότι η κατάσταση είναι πολύ άσχημη και η διαπίστωση αυτήμας προσφέρει ενδείξεις ότι είναι, σε μεγαλύτερο βαθμό, δυσαρεστημένες απ'αυτή. Η διαπίστωση αυτή ήταν αναμενόμενη, αφού σ'όλες



τις προηγούμενες απαντήσεις τους έδειχναν μεγαλύτερη διάθεση υποτίμησης των ΤΕΛ και των μαθητών τους και οι ενδείξεις επιβεβαιώνονται αρκετές φορές από τα δεδομένα που θα περιγράψουμε στις επόμενες ενότητες.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ο κλάδος στον οποίο ανήκουν με βάση το επίπεδο εκπαίδευσής τους και την ειδικότητά τους. Αυτό αποδεικνύουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διασταύρωση των κλάδων με τις απαντήσεις τους, τα οποία ταυτόχρονα εξηγούν, ως ένα βαθμό, και την άνιση εκπροσώπηση των δύο φύλων στις δύο τελευταίες κατηγορίες των απαντήσεων και περιγράφονται στον πίνακα 5.6.

Πίνακας 5.6

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον κλάδο και την απάντηση στην ερώτηση για την κατάσταση στα ΤΕΛ.

| Κατάσταση στα ΤΕΛ | Εκπαιδευτικοί Γενικών Μαθημάτων | | Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας Πτυχ/οι ΑΕΙ | | Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας πτυχ/οι ΤΕΙ | | Εκ/τικοί Εργ/ρίων | |
|-----------------------|---------------------------------|-----|---------------------------------------|-----|---------------------------------------|-----|-------------------|-----|
| Ικανοποιητική | 17 | 07 | 5 | 06 | 6 | 05 | 4 | 07 |
| Σχετικά ικανοποιητική | 75 | 32 | 40 | 47 | 61 | 50 | 33 | 58 |
| Προβληματική | 144 | 61 | 41 | 48 | 56 | 46 | 20 | 35 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 236 | 100 | 86 | 101 | 128 | 101 | 57 | 100 |

$\chi^2=20.38$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.



Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων οι διαφορές στα ποσοστά εκπροσώπησης είναι μικρές και δεν προσφέρουν καμιά ενδιαφέρουσα πληροφορία. Στη δεύτερη όμως, που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζουν την κατάσταση στα ΤΕΛ "σχετικά ικανοποιητική", με το υψηλότερο ποσοστό, 58%, εκπροσωπούνται οι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, το οποίο μειώνεται στο 50% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ στο 47% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ που διδάσκουν μαθήματα ειδικεύσεως και στο 32% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας. Η κλιμάκωση των ποσοστών ακολουθεί αντίθετη φορά στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζουν την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ "προβληματική". Είναι 61% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας, 48% για τους πτυχιούχους ΑΕΙ που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας, 46% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και 35% για τους πτυχιούχους των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, που ασχολούνται με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών.

Οι μεγάλες αποκλίσεις των ποσοστών στις τέσσερις κατηγορίες των κλάδων επηρεάζονται ιδιαίτερα από το περιεχόμενο και το χαρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν με βάση το επίπεδο σπουδών τους. Μας προσφέρουν ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν πανεπιστημιακά διπλώματα και ειδικά όσοι διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας αισθάνονται, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους συναδέλφους τους, δυσαρεστημένοι από την κατάσταση που αντιμετωπίζουν εργαζόμενοι στα ΤΕΛ. Δε συμβαίνει το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς με τα κατώτερα διπλώματα, αφού η πλειοψηφία τους αντιμετωπίζει με θετικότερη διάθεση και μεγαλύτερη επιείκεια την κατάσταση, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με τα ανώτερα διπλώματα. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τα προηγούμενα συμπεράσματά μας, τα οποία προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων για τους μαθητές των ΤΕΛ και την επίδοσή τους με την ίδια μεταβλητή.



Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει, σε μικρότερο όμως βαθμό, τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ είναι η κοινωνική τους προέλευση. Τα σχετικά δεδομένα περιγράφονται στον πίνακα 5.7.

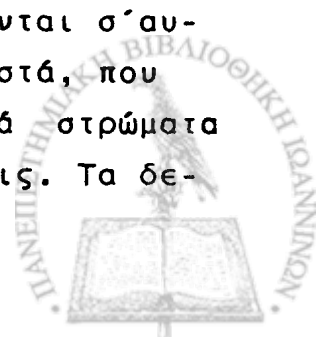
Πίνακας 5.7

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για την κατάσταση των ΤΕΛ.

| Κατάσταση στα ΤΕΛ | Αστική Τάξη | | Μεσαία στρώματα | | Μικροαστικά στρώματα | | Λαϊκές Τάξεις | |
|-----------------------|-------------|----------|-----------------|----------|----------------------|----------|---------------|--|
| | απαρ. % | απ.αρ. % | απ.αρ. % | απ.αρ. % | απ.αρ. % | απ.αρ. % | απ.αρ. % | |
| Ικανοποιητική | 2 | 8 | 8 | 14 | 8 | 8 | 05 | |
| | 08 | 06 | 08 | | | | | |
| Σχετικά ικανοποιητική | 9 | 46 | 35 | 84 | 70 | 43 | | |
| | 36 | 35 | 46 | | | | | |
| Προβληματική | 14 | 78 | 59 | 84 | 85 | 52 | | |
| | 56 | 59 | 46 | | | | | |
| Σ ύ ν ο λ ο | 25 | 132 | 100 | 182 | 163 | 100 | 100 | |
| | 100 | 100 | 100 | | | | | |

$\chi^2 = 6.33$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις πως δεν υπάρχει εξάρτηση.

Παρατηρώντας τις κατανομές των ποσοστών διαπιστώνουμε ότι: Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες κρίνουν, με όμοια περίπου ποσοστά, 36% και 35%, "σχετικά ικανοποιητική" την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις δύο χαμηλότερες κατηγορίες εκπροσωπούνται σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων με υψηλότερα ποσοστά, που είναι 46% για όσους προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και 43% για όσους προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις. Τα δε-



δομένα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα της προηγούμενης: ενόχτητας και ενισχύουν το συμπέρασμα στο οποίο είχαμε καταλήξει τότε, ότι οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους να υπερασπισθούν το θεσμό των ΤΕΛ, να αμφισβητήσουν την κοινωνική υποτίμησή τους.

Στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με τα μεγαλύτερα ποσοστά, 56% και 59%, οι προερχόμενοι από τις δύο ανώτερες κοινωνικές τάξεις εκπαιδευτικοί. Τα αντίστοιχα για τους προερχόμενους από τα μικροαστικά στρώματα και τις λαϊκές τάξεις μειώνονται στο 46% και 52%. Τα δεδομένα αυτά, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα από τη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση της κατάστασης που επικρατεί στα ΤΕΛ είναι συχνότερα αρνητική από τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα ευνοημένα κοινωνικά στρώματα και ιδιαίτερα από τα μεσαία. Η εκτίμησή τους ήταν αναμενόμενη και μπορεί να δικαιολογηθεί, αν λάβουμε υπόψη μας τα ευρήματα του πέμπτου κεφαλαίου από τα οποία οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τα κοινωνικά στερεότυπα στα οποία στηρίζεται η υποτίμηση των ΤΕΛ και των μαθητών τους.

Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μια μεταβλητή που διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τις εκτιμήσεις τους, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.8 που ακολουθεί.

Πίνακας 5.8

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ.

| Κατάσταση στα ΤΕΛ | 0 - 5 | | 6 - 10 | | 11-15 | | 16-20 | | 20 κ.ε. | |
|--------------------------|--------|-----|--------|----|--------|-----|--------|-----|---------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ικανοποιητική | 12 | 06 | 8 | 05 | 9 | 08 | 3 | 10 | 0 | 0 |
| Σχετικά ικανοποιητική | 72 | 38 | 58 | 37 | 53 | 50 | 14 | 47 | 12 | 63 |
| Προβληματική | 107 | 56 | 89 | 57 | 45 | 42 | 13 | 43 | 7 | 37 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 191 | 100 | 155 | 99 | 107 | 100 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$\chi^2 = 12.94.$

Παρατηρώντας τις κατανομές των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώνουμε ότι:

Στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί που έχουν 0-10 χρόνια υπηρεσίας εκπροσωπούνται με όμοια σχεδόν ποσοστά, τα οποία διαφοροποιούνται και παρουσιάζουν αυξητική τάση για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 10-20 χρόνια υπηρεσίας. Εξαίρεση αποτελούν οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί, που δεν εκπροσωπούνται καν στην απάντηση, αφού κανένας δε δήλωσε ότι η κατάσταση των ΤΕΛ είναι "ικανοποιητική". Η στάση τους αυτή ήταν, ως ένα βαθμό, αναμενόμενη, γιατί σύμφωνα με τα σχετικά δεδομένα που προέκυψαν από την προηγούμενη ερώτηση, οι έχοντες πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και τη θεωρούν δικαιολογημένη. Από τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται όμως στις δύο προηγούμενες κατηγορίες των απαντήσεων διαφαίνεται ότι δεν αξιολογούν την κατάσταση των ΤΕΛ με μεγάλη αυστηρότητα το 63% του συνόλου τους τη χαρακτηρίζει "σχετικά ικανοποιητική" και μόνο το υπόλοιπο 37% "προβληματική".

Το αντίθετο συμβαίνει με τους νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους έχοντες κάτω από 10 χρόνια υπηρεσίας. Και στις δύο τελευταίες κατηγορίες των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκπροσωπούνται με παραπλήσια ποσοστά, τα οποία όμως διαφοροποιούνται αισθητά από τα αντίστοιχα των υπολοίπων συναδέλφων τους. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζει την κατάσταση "σχετικά ικανοποιητική" το 38% και 37% όσων έχουν αντίστοιχα 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας, το 50% και το 47% όσων έχουν 11-15 και 16-20. Αντίθετα, χαρακτηρίζουν την κατάσταση "προβληματική" το 42% και 43% των εκπαιδευτικών που αναφερθήκαμε τελευταία και το 56% και 57% όσων έχουν 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας. Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί θεωρούν συχνότερα ότι η κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ είναι άσχημη και είναι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους δυσαρεστημένοι απ' αυτή. Η διαπίστωση αυτή



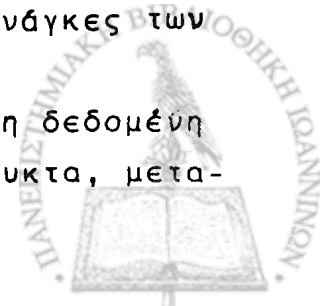
μπορεί να εξηγηθεί, αν λάβουμε υπόψη μας τα προηγούμενα δεδομένα που περιγράψαμε στην ενότητα αυτή σε συνδυασμό με τα δεδομένα για τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, από τα οποία γνωρίζουμε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συχνότερα πανεπιστημιακό δίπλωμα και διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας, προέρχονται επίσης συχνότερα από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες.

Πριν κλείσουμε την ενότητα αυτή επαναλαμβάνουμε το γενικό συμπέρασμα που προέκυψε από τις γενικές κατανομές των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι η κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ είναι "προβληματική". Μόνο ένα μικρό ποσοστό τη θεωρεί "ικανοποιητική" και δε φαίνεται δυσαρεστημένο απ' αυτή. Το συμπέρασμα αυτό έχει ενδιαφέρον, αν συσχετισθεί με τους λόγους που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την εκτίμησή τους, τους οποίους θα περιγράψουμε αναλυτικά στη συνέχεια.

3. Αίτια μη ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕΛ

Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης απάντησε το 94% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το ποσοστό που καλύπτει όσους δήλωσαν ότι η κατάσταση των ΤΕΛ είναι "σχετικά ικανοποιητική" ή "προβληματική". Οι απαντήσεις τους χωρίστηκαν, με βάση το περιεχόμενό τους, σε τρεις γενικές κατηγορίες, που περιλαμβάνουν:

- α) Η πρώτη, όσους εκπαιδευτικούς αποδίδουν τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ στην ανεπαρκή υποδομή τους, στα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, στην έλλειψη ορθολογικής οργάνωσης και σύνδεσης της Τέχνης Εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία, γενικότερα στην αδιαφορία με την οποία αντιμετωπίζει το κράτος τα προβλήματα και τις υλικές ανάγκες των σχολείων που υπηρετούν.
- β) Η δεύτερη, όσους αποδίδουν τη δυσλειτουργία στη δεδομένη κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ, η οποία, αναπόφευκτα, μετα-



βάλλει τα σχολεία αυτά σε καταφύγιο για τους "αδύνατους" μαθητές, που επηρεάζουν με την αδιαφορία τους για μάθηση αρνητικά το κλίμα του σχολείου και εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του.

γ) Η τρίτη, όσους δικαιολογούν τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ προβάλλοντας ταυτόχρονα λόγους που περιλαμβάνονται τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων. Δηλαδή, όσους αναφέρονται σε προβλήματα που απορρέουν από τις υλικές ελλείψεις και την ανεπαρκή οργάνωση των ΤΕΛ, σε συνδυασμό με τα προβλήματα που δημιουργεί στην ομαλή λειτουργία τους η χαμηλή ποιότητα των μαθητών που εγγράφονται σ'αυτά, λόγω της κοινωνικής υποτίμησής τους.

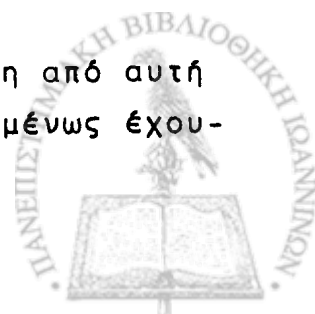
Τα δεδομένα που προέκυψαν για το σύνολο των εκπαιδευτικών και για το κάθε φύλο, από τη διασταύρωση της μεταβλητής με τις απαντήσεις, περιγράφονται στον πίνακα 5.9.

Πίνακας 5.9

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της μη ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕΛ.

| Αίτια | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Έλλειψη υποδομής | 124 | 45 | 60 | 31 | 184 | 39 |
| Κοινωνική υποτίμηση | 81 | 29 | 68 | 35 | 149 | 32 |
| Και τα δύο | 69 | 25 | 65 | 33 | 134 | 28 |
| Δεν απάντησαν | 3 | 01 | 3 | 02 | 6 | 01 |
| Σύνολο | 277 | 100 | 196 | 100 | 473 | 100 |

$\chi^2 = 9.93$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.



1. Παρατηρώντας πρώτα τα ποσοστικά δεδομένα που αφορούν το σύνολο διαπιστώνουμε ότι:

Οι τέσσερις από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος, ποσοστό 39%, αποδίδουν τη μη ικανοποιητική λειτουργία των ΤΕΛ, σε προβλήματα που σχετίζονται με την υποδομή και την οργάνωσή τους. Τα κυριότερα απ' αυτά, στα οποία αναφέρονται συχνά, είναι τα ακόλουθα:

- Η ακαταλληλότητα και η ανεπάρκεια των σχολικών κτιρίων, στα οποία στεγάζονται τα ΤΕΛ.
- Η έλλειψη σύγχρονου και κατάλληλου για την πρακτική εξάσκηση των μαθητών εξοπλισμού των εργαστηρίων.
- Η ποσοτική αλλά και ποιοτική ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η ακαταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, που έχει ως αποτέλεσμα να διδάσκονται οι μαθητές γνώσεις ξεπερασμένες, ανεπαρκείς ή και άχρηστες για τη μελλοντική επαγγελματική τους απασχόληση.
- Η απουσία ενδιαφέροντος από το κράτος για την οργανική σύνδεση της Τεχνικής Εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία, για την προσαρμογή της στις σύγχρονες και μελλοντικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, που έχει ως αποτέλεσμα την υπολειτουργία των σχολείων της.

Τα προβλήματα αυτά, υπογραμμίζουν συχνά, δεν επιτρέπουν "να γίνει μάθημα" και οι συνθήκες που επικρατούν δεν καλύπτουν τις στοιχειώδεις έστω ανάγκες για να επικρατήσει στην τάξη κλίμα ήρεμο και δημιουργικό, ικανό να καταστήσει παραγωγική την παιδαγωγική διαδικασία. Μια σχετική, χαρακτηριστική απάντηση ενός από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος λέει ακριβώς:

"Τα ΤΕΛ έχουν τέτοιες ελλείψεις που δεν καλύπτουν ούτε τις στοιχειώδεις ανάγκες για να γίνει μάθημα. Δεν υπάρχουν κτίρια, αίθουσες, εργαστήρια, όργανα για να εξασκηθούν οι μαθητές, μόνιμο προσωπικό. Τι είδους τεχνικά σχολεία είναι αυτά χωρίς εργαστήρια;"

Απαντήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο παρουσιάζουν τα ΤΕΛ ως σχολεία δεύτερης κατηγορίας, αποδιοργανωμένα, με τέτοιες



ανεπάρκειες που καθιστούν τις συνθήκες της σχολικής ζωής πολύ δύσκολες και καταπιέζουν καθημερινά τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του διδακτικού έργου.

Ένα άλλο ποσοστό, επίσης υψηλό, το 32% των εκπαιδευτικών του δείγματος, αποδίδει τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ σε αίτια που απορρέουν από την κοινωνική υποτίμησή τους. Το βασικότερο απ' αυτά, στο οποίο αναφέρονται όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που περιλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία, είναι η εγγραφή μαθητών με πολύ χαμηλή επίδοση, που κατέχονται, όπως αναφέρουν και σε προηγούμενες απαντήσεις τους, από αίσθημα αυτοϋποτίμησης, μετά τις αλλεπάλληλες σχολικές αποτυχίες τους και αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημα ή αντιδρούν αρνητικά σε κάθε μορφής γνωστική διαδικασία. Δείγμα αυτής της αντίληψης αποτελεί η σχετική απάντηση, που παραθέτουμε στη συνέχεια:

"Οι μαθητές που έρχονται στα ΤΕΛ δεν έχουν στόχους, δε θέλουν να μάθουν γράμματα. Είναι συνήθως παιδιά προβληματικά με χαμηλή νοημοσύνη από διαλυμένες ή πολύ φτωχές οικογένειες, που δε μπορούν να σταθούν σε άλλα σχολεία. Το επίπεδό τους είναι τόσο χαμηλό που είναι αδύνατο να γίνει μάθημα, αδύνατο να λειτουργήσουν τα ΤΕΛ σαν σχολεία".

Τά άλλα αίτια που προβάλλουν για να δικαιολογήσουν την άποψή τους, όσοι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων, μπορούν να συνοψισθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων είναι δύσκολη, γιατί οι ειδικές επαγγελματικές και οι ευρύτερες γνώσεις που αποκτούν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους είναι ανεπαρκείς και οι ίδιοι μη προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να εμπνεύσουν την εμπιστοσύνη των εργοδοτών.
- Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ΤΕΛ έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και δεν μπορούν, εξαιτίας του, να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργου.



- Οι καθηγητές που διδάσκουν στα Γυμνάσια έχουν αρνητική προκατάληψη για τα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης και τη μεταδίδουν στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα να τους προσανατολίζονται σ'αυτά οι απόφοιτοι με τη χαμηλότερη επίδοση.

Λίγοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την υποτίμηση των ΤΕΛ με την ιδιαίτερη κοινωνική λειτουργία, που αυτά υπηρετούν μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος ή τη χαμηλή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού τους με την κοινωνική προέλευσή του, δηλαδή με τον παράγοντα που σε μεγάλο βαθμό την προσδιορίζει. Λίγοι επίσης εκπαιδευτικοί συνδέουν την υποτίμηση των ΤΕΛ με την κοινωνική διάκριση της διανοητικής από τη χειρωνακτική εργασία, για την οποία πιστεύουν ότι προετοιμάζουν τα σχολεία αυτά τους μαθητές τους. Και στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, παρουσιάζουν τη διάκριση ως "φυσική" την κατωτερότητα της χειρωνακτικής εργασίας δικαιολογημένη με αποτέλεσμα να ενισχύουν, έμμεσα, την κοινωνική αντίληψη σύμφωνα με την οποία τα ΤΕΛ είναι σχολεία κατώτερα από τα Γενικά Λύκεια, γιατί οδηγούν ένα ποσοστό αποφοίτων σε χειρωνακτικά επαγγέλματα. Τέλος, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συνδέει την υποτίμηση των ΤΕΛ με την οικονομική και εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων που κατέλαβαν την εξουσία κυρίως μετά τη δικτατορία, στηριζόμενοι σ'ένα συγκεκριμένο προβληματισμό που βλέπει το ζήτημα αυτό ως άμεσα πολιτικό.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, που καλύπτουν το 28% του συνόλου όσων απάντησαν στην ερώτηση αυτή, για να δικαιολογήσουν τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ αναφέρονται σε στοιχεία που περιγράψαμε τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων. Το περιεχόμενο των απαντήσεών τους πολλές φορές είναι αντιφατικό, καθώς ο ένας λόγος που προβάλλουν αναιρεί τον άλλο. Παραθέτουμε για παράδειγμα την ακόλουθη απάντηση:

"Δεν είναι επαρκής η υποδομή των ΤΕΛ για να γίνει σωστή η εξάσκηση των μαθητών στα πρακτικά μαθήματα και οι μαθητές δεν έχουν καμιά διάθεση να μάθουν, αδιαφορούν για την



εξάσκησή τους".

Παρόμοιες απαντήσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν μια συγκεχυμένη αντίληψη του προβλήματος, μια ασαφή, απροσδιόριστη γνώμη για το ρόλο των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

2. Τα δύο φύλα εκπροσωπούνται με διαφορετικά ποσοστά στις τρεις κατηγορίες των απαντήσεων και η διαπίστωση αυτή αποτελεί απόδειξη ότι έχουν, ως ένα βαθμό, διαφορετική αντίληψη για τους λόγους που προκαλούν τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ. Συγκεκριμένα, οι άντρες αναφέρονται συχνότερα από τις γυναίκες στις υλικές και οργανωτικές ανεπάρκειες των ΤΕΛ, με ποσοστό 45% έναντι 31%. Αντίθετα οι γυναίκες αναφέρονται συχνότερα στην υποτίμηση των ΤΕΛ ή και σε στοιχεία από τις δύο κατηγορίες των απαντήσεων, με ποσοστά 35% έναντι 29% και 33% έναντι 25%.

Οι διαφορές που παρουσιάζουν τουλάχιστον στις πρώτες κατηγορίες, στις οποίες είναι σαφείς οι τοποθετήσεις τους, φανερώνουν : ότι οι γυναίκες αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Σε ανάλογα άλλωστε συμπεράσματα οδηγηθήκαμε από την επεξεργασία των δεδομένων και σε προηγούμενες ερωτήσεις, είτε αυτές αφορούσαν τα ΤΕΛ, είτε τους μαθητές τους. Διαπιστώσαμε επίσης ότι η στάση των δύο φύλων απέναντι στα διάφορα προβλήματα είχε σχέση με το επίπεδο σπουδών και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, την κοινωνική προέλευση ή τα χρόνια υπηρεσίας. Το ίδιο συμβαίνει και στην προκειμένη περίπτωση, γι αυτό παραθέτουμε στη συνέχεια τα σχετικά δεδομένα που προέκυψαν από τις διασταυρώσεις των απαντήσεων με τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Στον πρώτο πίνακα 5.10 που ακολουθεί περιγράφονται οι κατανομές των ποσοστών στις κατηγορίες των κλάδων, στις οποίες εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκουν.



Πίνακας 5.10

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον κλάδο και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της μη ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕΛ.

| Αίτια | Εκπαιδευτικοί Γενικών Μαθημάτων | | Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας Πτυχ/οι ΑΕΙ | | Εκπαιδευτικοί Ειδικότητας Πτυχ/οι ΤΕΙ | | Εκ/τικοί Εργ/ρίων | |
|----------------------------|---------------------------------|-----|---------------------------------------|-----|---------------------------------------|-----|-------------------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Έλλειψη οργάνωσης/υποδομής | 48 | 22 | 28 | 35 | 65 | 55 | 43 | 80 |
| Κοινωνική Υποτίμηση | 97 | 44 | 29 | 36 | 20 | 17 | 3 | 06 |
| Και τα δύο | 73 | 33 | 23 | 28 | 31 | 26 | 7 | 13 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 01 | 1 | 01 | 2 | 02 | 1 | 02 |
| Σύνολο | 220 | 100 | 81 | 100 | 118 | 100 | 54 | 101 |

$\chi^2=85.93$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε αμέσως ότι οι κατανομές των ποσοστών κατά κλάδο παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Στην πρώτη απάντηση, που αναφέρεται στις ελλείψεις των ΤΕΛ ως προς την οργάνωση και την υποδομή τους, εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 80%, οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων με τα κατώτερα διπλώματα. Στις επόμενες κατηγορίες των κλάδων τα ποσοστά ακολουθούν μια σταθερή, κλιμακωτή μείωση αφού: οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ εκπροσωπούνται με ποσοστά 55%, οι κάτοχοι πανεπιστημιακού διπλώματος που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης με 35% και εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων με 22%. Αξίζει να σημειωθεί εδώ η διαπίστωση που κάναμε κατά τον έλεγχο των απαντήσεων, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με τα κατώτερα διπλώμα-



τα αναφέρεται κυρίως σε δύο προβλήματα για να δικαιολογήσει τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ: στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν και ορίζουν τις διδακτικές ώρες των μαθημάτων. Η αναφορά στο πρώτο πρόβλημα, ως ένα βαθμό, είναι δικαιολογημένη, γιατί οι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων αντιμετωπίζουν άμεσα, στην άσκηση του διδακτικού τους έργου τις επιπτώσεις της. Η αναφορά στο δεύτερο, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με τις συντεχνιακές διεκδικήσεις και τη χαμηλή θέση που κατέχουν στη σχολική ιεραρχία, εξαιτίας του επιπέδου σπουδών τους, για τις οποίες έχουμε ήδη αναφερθεί εκτενέστερα σε προηγούμενα κεφάλαια.

Αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό 44%. Στους υπόλοιπους κλάδους όμως μειώνεται σταθερά και είναι : 36% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης, 17% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και μόλις 6% για τους εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων με τα κατώτερα διπλώματα. Οι μεγάλες αυτές διαφορές μεταξύ των κλάδων δείχνουν ότι: ένα μεγάλο μέρος των πτυχιούχων ΑΕΙ, και μάλιστα αυτών που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας, δίνει μεγάλη σημασία στην κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και τη συνακόλουθη χαμηλή ποιότητα του μαθητικού δυναμικού. Θεωρεί τον παράγοντα αυτόν πρωταρχική αιτία της υπολειτουργίας των ΤΕΛ, δηλαδή συνδέει άμεσα την επίδοση των μαθητών με την κατάσταση που διαμορφώνεται στα σχολεία τους. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα διπλώματα αντιμετωπίζουν με αρνητική διάθεση τους μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση και αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Προτιμούν επίσης να διδάσκουν σε ένα μαθητικό κοινό που δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και υψηλή σχολική επίδοση. Η στάση και η προτίμησή τους αυτή έχει όμως κοινωνικό χαρακτήρα, γιατί οι μαθητές που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά προέρχονται συνήθως από ένα ευνοϊκό για τη



μάθηση οικογενειακό περιβάλλον. Επομένως αποτελούν ενδείξεις ότι συμβάλλουν μ'αυτές στην ενίσχυση των κοινωνικών διακρίσεων που το σχολείο αναπαράγει αξιολογώντας την άνιση επίδοση των μαθητών. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τις προηγούμενες διαπιστώσεις μας, τις σχετικές με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές των ΤΕΛ και απ'αυτές που θα προκύψουν από τα δεδομένα στις επόμενες ενότητες.

Ένας άλλος παράγοντας, προσδιοριστικός των αιτιολογήσεων που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δικαιολογήσουν την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ, είναι η κοινωνική προέλευση.

Πίνακας 5.11

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της μη ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕΛ.

| Αίτια | Αστική Τάξη απ.αρ. % | | Μεσαία στρώματα απ.αρ. % | | Μικροαστικά στρώματα απ.αρ. % | | Λαϊκές Τάξεις απ.αρ. % | |
|---------------------|------------------------------|-----------|-----------------------------|------------|----------------------------------|------------|---------------------------|------------|
| | Έλλειψη οργάνωσης - υποδομής | 9 | 38 | 37 | 30 | 74 | 44 | 64 |
| Κοινωνική υποτίμηση | 8 | 35 | 49 | 40 | 50 | 29 | 42 | 27 |
| Και τα δύο | 5 | 22 | 37 | 30 | 44 | 26 | 48 | 31 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 04 | 1 | 01 | 2 | 01 | 2 | 01 |
| Σύνολο | 23 | 99 | 124 | 101 | 170 | 100 | 156 | 100 |

$\chi^2 = 10.79$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις πως δεν υπάρχει εξάρτηση.



Από τα δεδομένα του πίνακα 5.11 διασπιστώνουμε ότι:

Αποδίδουν συχνότερα τη μη ικανοποιητική λειτουργία των ΤΕΛ σε προβλήματα που έχουν σχέση με την οργάνωση και την υποδομή τους, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί που είναι παιδιά εργατών και αγροτών, με ποσοστά 44% και 41% αντίστοιχα. Λιγότερα συχνά αναφέρονται σ' αυτά οι προερχόμενοι από την αστική τάξη, με ποσοστό 38%, και ιδιαίτερα όσοι κατάγονται από τα μεσαία στρώματα, ποσοστό 30%. Οι τελευταίοι αναφέρονται συχνότερα στην κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ, που έχει σαν αποτέλεσμα να συγκεντρώνονται σ' αυτά μαθητές με χαμηλή επίδοση, ποσοστό 40%, που μειώνεται στο 35% για όσους προέρχονται από τα κατώτερα μικροαστικά στρώματα και στο 27% για όσους προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις. Στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων τα ποσοστά επηρεάζονται από τις εκπροσωπήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο προηγούμενες κατηγορίες και είναι 22% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από την αστική τάξη, 30% και 26% για όσους προέρχονται από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα και 31% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις.

Από τα ποσοτικά δεδομένα και ιδιαίτερα από τις διαφορές που παρουσιάζονται στις δύο πρώτες κατηγορίες των απαντήσεων οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανώτερη κοινωνική προέλευση και ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από τα μεσαία στρώματα, αποδίδουν συχνότερα τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ στην κοινωνική τους υποτίμηση. Σε ανάλογο συμπέρασμα οδηγηθήκαμε και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις προηγούμενες ερωτήσεις. Ενισχύεται έτσι η άποψη που διατυπώσαμε τότε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι προερχόμενοι από τα στρώματα αυτά, αποδέχονται και ενισχύουν με τις αντιλήψεις τους τον προκαθορισμένο ρόλο του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου και ιδιαίτερα των ΤΕΛ.

Τα χρόνια υπηρεσίας είναι μια μεταβλητή που λειτουργεί ως σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους λόγους που προκαλούν τη



μη ικανοποιητική λειτουργία των ΤΕΛ. Τα σχετικά δεδομένα περιγράφονται στον πίνακα 5.12.

Πίνακας 5.12

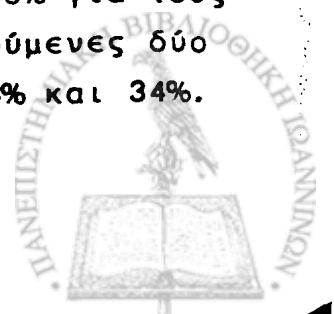
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια της μη ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕΛ.

| Αίτια | 0 - 5 | | 6 - 10 | | 11-15 | | 16-20 | | 20 κ.ε. | |
|---------------------|--------|----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|---------|-----|
| | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % | απ.αφ. | % |
| Έλλειψη οργάνωσης | 60 | 22 | 51 | 34 | 48 | 49 | 11 | 41 | 14 | 74 |
| Κοινωνική υποτίμηση | 68 | 38 | 50 | 24 | 22 | 22 | 7 | 26 | 2 | 11 |
| Και τα δύο | 51 | 28 | 46 | 31 | 25 | 26 | 9 | 33 | 3 | 16 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 01 | 1 | 01 | 3 | 03 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 181 | 99 | 148 | 100 | 98 | 100 | 27 | 100 | 19 | 101 |

$$\chi^2 = 24.09$$

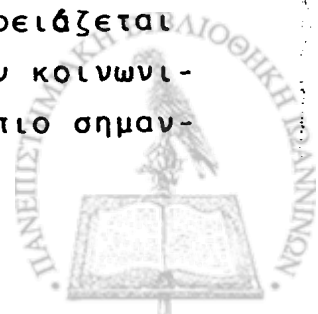
Παρατηρώντας τις κατανομές των ποσοστών, διαπιστώνουμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας και ιδιαίτερα οι αρχαιότεροι θεωρούν, συχνότερα από τους νεότερους συναδέλφους τους, τις ανεπάρκειες των ΤΕΛ την έλλειψη οργάνωσης, βασικό προσδιοριστικό παράγοντα για τη δυσλειτουργία τους. Όσοι έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό 74%, που μειώνεται στο 41% για τους έχοντες 16-20 και αυξάνεται στο 49% για τους έχοντες 11-15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ για τις προηγούμενες δύο κατηγορίες μειώνεται και είναι σχεδόν όμοιο, 33% και 34%.



Μικρή διαφορά παρουσιάζουν τα ποσοστά και στην επομένη κατηγορία των απαντήσεων για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 0-5 και 6-10 χρόνια υπηρεσίας. Είναι αντίστοιχα 38% και 34%, ενώ μειώνονται αισθητά στο 22% για τους έχοντες 11-15 χρόνια στο 26% για τους έχοντες 16-20 και καταλήγουν στο 11% για τους αρχαιότερους στην υπηρεσία. Στην τρίτη, μικτή κατηγορία, εκπροσωπούνται με το μικρότερο ποσοστό οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, όπως είδαμε, αποδίδουν μαζικά τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ στις υλικές ελλείψεις και τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα. Μικρές σχετικά διαφορές, ως προς τα ποσοστά εκπροσώπησης, παρουσιάζουν οι υπόλοιπες κατηγορίες.

Από τις διαφορές στις δύο τουλάχιστον πρώτες κατηγορίες απαντήσεων εξάγεται το συμπέρασμα ότι: οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της κατάστασης που επικρατεί στα ΤΕΛ την κοινωνική υποτίμηση και ιδιαίτερα τη χαμηλή ποιότητα των μαθητών που εγγράφονται στα σχολεία αυτά. Ανάλογο φαινόμενο διαπιστώσαμε και σε προηγούμενες απαντήσεις. Για την ερμηνεία του πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τη σύνθεση της ομάδας των νεότερων εκπαιδευτικών τόσο προς το επίπεδο σπουδών και την ειδικότητα, όσο και ως προς την κοινωνική προέλευσή τους. Όπως ήδη γνωρίζουμε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι συχνότερα πτυχιούχοι ΑΕΙ, διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας και προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι τρεις αυτοί παράγοντες επιδρούν, σύμφωνα με τα δεδομένα, διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους και τις προσανατολίζουν σε μια συντηρητική τοποθέτηση απέναντι στα προβλήματα που τίθουν οι διαφορές ερωτήσεις. Έχουμε έτσι ενδείξεις ότι η αρχαιότητα στην υπηρεσία και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αυτόνομες μεταβλητές, προκειμένου να δοθούν αντικειμενικές ερμηνείες στις αντιλήψεις τους και στις στάσεις με τις οποίες αντιμετωπίζουν τη σχολική πραγματικότητα. Χρειάζεται λεπτομερέστερη και πληρέστερη διερεύνηση και άλλων κοινωνικών χαρακτηριστικών τους, τα οποία παίζουν συχνά πιο σημαντικό ρόλο.



Το γενικότερο συμπέρασμα που εξάγεται από την περιγραφή των δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τη διπλή ερώτηση σχετικά με την κατάσταση των ΤΕΛ είναι το εξής: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ικανοποιητική την κατάσταση αυτή και περιγράφει τα ΤΕΛ ως σχολεία υποβαθμισμένα, προβληματικά, που υπολειπόμενα. Αποδίδει την υποβάθμισή τους είτε στην ανεπαρκή οργάνωση, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή τους, είτε στην υποτίμηση της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης από τα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, που έχει σα συνέπεια να προσανατολίζονται σ'αυτά μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση. Το συμπέρασμα αυτό συμπίπτει και ενισχύει τις επιμέρους εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, που περιγράψαμε στα προηγούμενα κεφάλαια της έρευνας, για τα κίνητρα των μαθητών που εγγράφονται στα ΤΕΛ, την επίδοση και τη σχολική τους αποτυχία και δείχνει ότι υπάρχει συνοχή στις συνολικές τους εκτιμήσεις. Από τις ιδιαίτερες εξηγήσεις μάλιστα που δίνουν για την υποβάθμιση των σχολείων τους, φαίνεται ότι αποδέχονται την κάθετη διαίρεση του εκπαιδευτικού δικτύου που συμβάλλει στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, αφού: α) προτείνουν συχνά την ενίσχυση της τεχνικοεπαγγελματικής εξειδίκευσης και δε μιλούν, παρά μόνο πολύ σπάνια για συνδυασμό της γενικής με την τεχνική μόρφωση, της θεωρίας με την πράξη, ώστε να δημιουργηθεί ένας ενιαίος τύπος σχολείου που θα έχει στόχο την κατάργηση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και την επαναξιολόγηση της χειρωνακτικής εργασίας, και β) βλέπουν το σχολικό δίκτυο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σαν ένα διπλό δρόμο, που πρέπει να χωρίζει τους "ικανούς" από τους "αδύνατους" μαθητές, και θεωρούν αναγκαίο τον προσανατολισμό των "αδύνατων" μαθητών προς τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ενδείξεις πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται την κοινωνική λειτουργία των ΤΕΛ και με τις αντιλήψεις της συμβάλλει στη συντήρηση της ισχύουσας κατάστασης και την αναπαραγωγή της.



4. Η επίδραση της κατάστασης που επικρατεί στα ΤΕΛ στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών

Το προηγούμενο γενικό συμπέρασμα ενισχύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μια άλλη ανοικτή ερώτηση. Μ' αυτή επιδιώκαμε να διαπιστώσουμε πώς επιδρά η κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών. Η ερώτηση ήταν γενική και έδινε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αναφερθούν στα ιδιαίτερα προβλήματα, τα οποία, σύμφωνα με την αντίληψή τους, αντιμετώπιζαν ως εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι στο συγκεκριμένο αυτό τύπου σχολείο.

Η ερώτηση έλεγε ακριβώς:

"Ποια είναι, κατά την προσωπική σας άποψη, τα ιδιαίτερα και συγκεκριμένα προβλήματα, που αντιμετωπίζετε εργαζόμενοι στα ΤΕΛ;"

Οι απαντήσεις τους αναφερόταν σε ποικίλα προβλήματα, γενικά και ειδικά, τα οποία ταξινομήθηκαν σε έξι κατηγορίες.

1. Οικονομικά προβλήματα.
2. Διοικητικά προβλήματα.
3. Συντεχνιακά προβλήματα.
4. Το πρόβλημα της επιμόρφωσης.
5. Το πρόβλημα της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ.
6. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται όσες απαντήσεις μονολεκτικά ή γενικόλογα έγραφαν ότι τα προβλήματα είναι τόσα πολλά, ώστε καθίσταται αδύνατη η περιγραφή τους στα περιορισμένα περιθώρια του ερωτηματολογίου.

Οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος και το κάθε φύλο περιγράφονται στον πίνακα 5.13 που ακολουθεί.



Πίνακας 5.13

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

| Π ρ ο β λ ή μ α τ α | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|----------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Πολλά | 12 | 04 | 09 | 04 | 21 | 04 |
| Οικονομικά | 81 | 28 | 23 | 11 | 104 | 21 |
| Διοικητικά | 22 | 08 | 16 | 08 | 38 | 08 |
| Υποτίμηση Τεχνικών Λυκείων | 92 | 31 | 101 | 49 | 193 | 38 |
| Επιμόρφωση | 29 | 10 | 30 | 15 | 59 | 12 |
| Συντεχνιακά | 39 | 14 | 14 | 07 | 53 | 11 |
| Δεν απάντησαν | 18 | 06 | 16 | 07 | 34 | 07 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 293 | 101 | 209 | 101 | 502 | 101 |

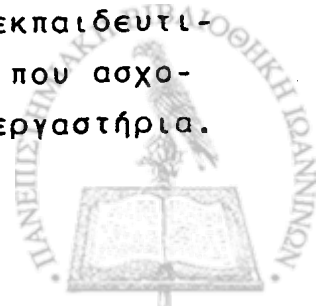
$\chi^2=32.78$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.



1. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ένα μικρό ποσοστό, 4%, προτίμησε να δώσει μια μονολεκτική, γενικόλογη απάντηση. Μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε πως, μ' αυτό τον τρόπο, ήθελε να εκφράσει την απογοήτευσή του και να τονίσει έμμεσα το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Διπλάσιο ποσοστό, 8%, αναφέρεται σε διοικητικά προβλήματα που σχετίζονται με τη γραφειοκρατική οργάνωση των ΤΕΛ, όπως: τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων, τη σχολική ιεραρχία, που ορίζει η νομοθεσία, τη δυνατότητα ανάληψης διευθυντικών θέσεων, τις βαθμολογικές προαγωγές. Τα προβλήματα αυτά περιγράφονται με τέτοιο τρόπο, που μας επιτρέπει βέβαια να υποθέσουμε ότι είναι απόρροια της ανομοιογένειας του προσωπικού των ΤΕΛ ως προς το επίπεδο σπουδών και της κάθετης ιεράρχησης των κλάδων, που δημιουργείται από: α) την πολύπλοκη δομή των ΤΕΛ και β) τη διαίρεση των διδασκόμενων μαθημάτων σε θεωρητικά και πρακτικά, η οποία, στην ουσία, βασίζεται στη διάκριση της διανοητικής από τη χειρωνακτική εργασία. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα δύο αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της λειτουργίας των ΤΕΛ αποκλείουν ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, αυτών με τα κατώτερα διπλώματα, από διευθυντικές θέσεις που προσφέρουν υψηλότερες οικονομικές απολαβές και κοινωνικό κύρος και τις καθιστούν αποκλειστικό προνόμιο όσων έχουν τα ανώτερα διπλώματα και διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα.

Για τους ίδιους άλλωστε λόγους, το 11% των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε καθαρά συντεχνιακά προβλήματα. Πρόκειται, όπως θα δούμε παρακάτω, για εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών, οι οποίοι θίγουν ζητήματα σχετικά με τη θέση της ειδικότητας και του κλάδου τους στη σχολική ιεραρχία, ζητήματα που αποτελούν χρόνιες συντεχνιακές διεκδικήσεις, όπως: οι ώρες που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, οι βαθμολογικές και μισθολογικές διαφορές μεταξύ των κλάδων, η ανομοιογένεια του υποχρεωτικού ωραρίου μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα θεωρητικά μαθήματα και αυτών που ασχολούνται με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών στα εργαστήρια.



Παρόμοιο ποσοστό, 12%, αναφέρει ως πρωταρχικό πρόβλημα, την έλλειψη ενημέρωσης, τις ελάχιστες ευκαιρίες επιμόρφωσης που τους προσφέρει το κράτος, προκειμένου να ανανεώσουν τις γνώσεις του, τόσο στον επιστημονικό ή τεχνικό τομέα που συνδέεται με την ειδικότητά τους, όσο και στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής. Συχνά στις σχετικές απαντήσεις γίνεται λόγος για την υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση που παρακολουθούν στη ΣΕΛΕΤΕ, η οποία χαρακτηρίζεται ανεπαρκής, αναποτελεσματική στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη, με συνέπεια ν'αντιμετωπίζουν δυσεπίλυτα προβλήματα, τα οποία προσπάθησαν να ξεπεράσουν αξιοποιώντας την προσωπική ή συλλογική τους εμπειρία¹.

"Η επιμόρφωση της ΣΕΛΕΤΕ είναι εντελώς ακατάλληλη, η φοίτησή μας σ'αυτή άχρηστη. Προσπαθούμε μόνοι μας να τα βγάλουμε πέρα σ'ένα έργο επίπονο, χωρίς ικανοποίηση".

"Καμιά παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση. Καμιά επιμόρφωση (βιβλιογραφία, περιοδικά, σεμινάρια κτλ.), καμιά βοήθεια από το Υπουργείο για ν'αντεπεξέλθουμε στις απαιτήσεις της δουλειάς μας. Η επιμόρφωση που παίρνουμε στην αρχή από τη ΣΕΛΕΤΕ είναι με επιείκεια ανεπαρκής".

Δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος, ποσοστό 21%, θεωρούν πρωταρχικό το οικονομικό πρόβλημα, που αντιμετωπίζουν, εξαιτίας του χαμηλού μισθού με τον οποίο αμείβονται. Τον ονομάζουν "μισθό πείνας", "που οδηγεί στην εξαθλίωση" ή αναγκάζει, όπως αποκαλύπτουν συχνά τους εκπαιδευτικούς ν'ασκούν τον ελεύθερο χρόνο τους μια δεύτερη εργασία για να

1. Για το ρόλο που παίζει η παιδαγωγική εμπειρία στο καθημερινό παιδευτικό του έργο, βλ. Π.Παπακωνσταντίνου, "Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο της κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού", στο συλλογικό τόμο: Θ.Γκότοβος, Γ.Μαυρογιώργος, Π.Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, ό.π., σ. 17-23.



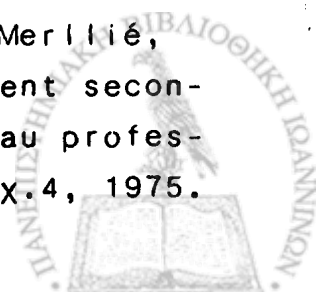
ικανοποιήσουν τις στοιχειώδεις υλικές ανάγκες τους. Υπογραμμίζουν μάλιστα μερικοί ότι η κόπωση της διπλής εργασίας δεν τους αφήνει περιθώρια ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, ν' ασκήσουν όπως θα το ήθελαν, το διδακτικό τους έργο. Η προβολή του οικονομικού προβλήματος από μεγάλο σχετικά αριθμό ερωτηθέντων ήταν αναμενόμενη, γιατί η αύξηση των μισθών είναι πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών και η βασικότερη αιτία των αλληπάλληλων τα τελευταία χρόνια απεργιακών τους κινητοποιήσεων.

Το πρόβλημα όμως που απασχολεί σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς του δείγματος - αφού αναφέρεται σ' αυτό το υψηλότερο ποσοστό 38% - είναι η κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, τους επηρεάζει αρνητικά σε τέτοιο βαθμό γιατί μειώνει το επαγγελματικό και κοινωνικό τους κύρος, τόσο στον κύκλο των συναδέλφων τους, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον τους¹. Οι δύο απαντήσεις που παραθέτουμε αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν το πρόβλημα:

"Δεν θέλω να αποκαλύψω ότι είμαι καθηγήτρια σ' ένα ΤΕΛ, γιατί καταλαβαίνω ότι οι συνάδελφοί μου με υποτιμούν".

"Η αδιαφορία των μαθητών που έρχονται στα Τεχνικά Λύκεια για μάθηση, η έλλειψη σεβασμού προς τον εκπαιδευτικό, η έλλειψη υπευθυνότητας κάνει πολύ δύσκολη τη δουλειά μας. Σ' αυτά τα σχολεία αλλοτριώνεσαι, σβήνεις, γιατί δεν υπάρχει καμιά προοπτική να κάνεις μάθημα, γιατί δε σε λογαριάζει κανένας".

1. Για την επίδραση που ασκεί το κοινωνικό κύρος του σχολείου στην αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού γίνεται λόγος σε πολλές ξένες μελέτες, βλ. σχετικά για τη Γαλλία, Cl. Grignon, *L'ordre des choses*, ό.π., σ.225, A. Léger, *Enseignants du secondaire*, ό.π., σ.30-33 και J.M. Chapoulie, D. Merlié, "Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire 1) Les déterminants objectifs de l'accès au professorat", *Revue Française de Sociologie*, XVI, τεύχ.4, 1975.

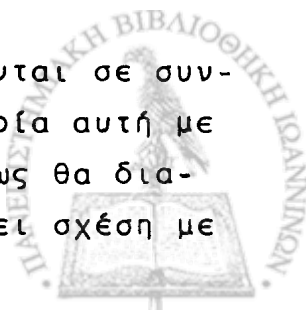


2. Τα δύο φύλα εκπροσωπούνται με όμοια ποσοστά σε δύο κατηγορίες απαντήσεων: την πρώτη, που περιλαμβάνει όσους απαντούν μονολεκτικά και την τρίτη, που περιλαμβάνει όσους αναφέρονται σε διοικητικά προβλήματα. Στις υπόλοιπες όμως οι διαφορές είναι σημαντικές και δείχνουν ότι οι εκτιμήσεις τους δε συμπίπτουν και προσδιορίζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φύλου τους, στα οποία θα αναφερθούμε διεξοδικά στη συνέχεια.

Οι άντρες εκπαιδευτικοί αναφέρονται, πολύ συχνότερα από τις γυναίκες, στο οικονομικό πρόβλημα, που αντιμετωπίζουν εξαιτίας του μισθού τους, με ποσοστό 28% που καλύπτει σχεδόν το 1/3 του συνόλου τους. Το αντίστοιχο για τις γυναίκες είναι πολύ μικρότερο, 11%, καλύπτει δηλαδή σχεδόν το 1/10 του συνόλου τους. Η διαφορά αυτή μπορεί να εξηγηθεί, αν λάβουμε υπόψη μας τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων σχετικά με το επάγγελμα του (της) συζύγου των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα μ' αυτά ένα υψηλό ποσοστό αντρών, που καλύπτει το 1/3 του συνόλου τους, έχει μη εργαζόμενη σύζυγο, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με τις γυναίκες, οι οποίες στο σύνολό τους, έχουν εργαζόμενο σύζυγο, κατά συνέπεια διπλό οικογενειακό εισόδημα.

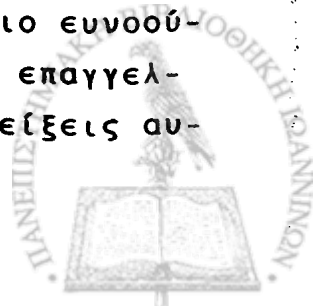
Αντίθετα, οι γυναίκες αναφέρονται συχνότερα από τους άντρες στο πρόβλημα της επιμόρφωσης, με ποσοστό 15% έναντι 10%. Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο φύλων μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται σε δύο παράγοντες: α) στο γεγονός ότι οι γυναίκες, κατά κανόνα, διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας και δεν είναι υποχρεωτική η εισαγωγική επιμόρφωσή τους στη ΣΕΛΕΤΕ, όπως των υπολοίπων εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης, β) στην απροθυμία που δείχνουν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, είτε γιατί τους αναγκάζει να εγκαταλείψουν για ένα χρονικό διάστημα τον τόπο διαμονής της υπόλοιπης οικογένειάς τους, είτε γιατί η φοίτηση τους περιορίζει το χρόνο ν' ασχοληθούν απρόσκοπτα με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Οι άντρες συχνότερα από τις γυναίκες αναφέρονται σε συντεχνιακά προβλήματα και εκπροσωπούνται στην κατηγορία αυτή με διπλάσιο ποσοστό, 14% έναντι 7%. Η διαφορά αυτή, όπως θα διαπιστώσουμε από τα στοιχεία του επόμενου πίνακα, έχει σχέση με



την ειδικότητα και το επίπεδο εκπαίδευσης των δύο φύλων. Γνωρίζουμε ήδη ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που κατέχουν τα κατώτερα διπλώματα και ασχολούνται με την πρακτική άσκηση των μαθητών, είναι στην πλειοψηφία τους άντρες, και συχνά αναφέρονται σε συντεχνιακά ζητήματα, γιατί κατέχουν τη χαμηλότερη θέση στη σχολική ιεραρχία. Επομένως η αναφορά σ'αυτά ήταν αναμενόμενη και δικαιολογημένη, γιατί με την πραγματοποίησή τους θα μπορούσαν να ενισχύσουν το κύρος τους, να αναβαθμίσουν τη θέση τους. Μπορούμε επίσης βάσιμα να υποθέσουμε ότι η διαφορά αυτή έχει σχέση με την απροθυμία που δείχνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ν'αναλάβουν διοικητικές θέσεις, επειδή επιβαρύνονται εξολοκλήρου με τις οικογενειακές υποχρεώσεις και είναι αδύνατο να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις που αυτές συνεπάγονται. Άλλωστε είναι γνωστό ότι οι άντρες κυριαρχούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης και κατέχουν όλες σχεδόν τις θέσεις διευθυντών στα σχολεία.

Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι μισές σχεδόν, 49%, θεωρούν πρωταρχικό πρόβλημα την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Δε συμβαίνει το ίδιο με τους άντρες, αφού μόνο οι τρεις στους δέκα, ποσοστό 31%, αναφέρονται σ'αυτή. Ανάλογο φαινόμενο διαπιστώσαμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τις οποίες δικαιολογούσαν τη δυσλειτουργία των ΤΕΛ και αναφέρονταν στην κοινωνική υποτίμησή τους. Επιβεβαιώνεται έτσι, για μια ακόμη φορά, το συμπέρασμα στο οποίο οδηγηθήκαμε τότε, ότι οι γυναίκες αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Το νέο στοιχείο που προστίθεται από τις απαντήσεις τους στην τελευταία ερώτηση είναι ότι η κοινωνική υποτίμηση επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό και την αυτοαντίληψή τους. Το γεγονός αυτό, που ήταν αναμενόμενο, μας προσφέρει ενδείξεις ότι θα προτιμούσαν συχνότερα από τους άντρες να εργάζονται σε διαφορετικού είδους σχολεία, καταξιωμένα στη συνείδηση του κοινωνικού συνόλου, τα οποία συγκεντρώνουν μαθητές με υψηλή επίδοση, άρα προερχόμενους από τα πιο ευνοούμενα κοινωνικά στρώματα, και τα οποία ενισχύουν το επαγγελματικό τους κύρος, την κοινωνική τους θέση. Οι ενδείξεις αυ-



τές θα επιβεβαιωθούν στη συνέχεια από τις απαντήσεις τους στις επόμενες ερωτήσεις. Ταυτόχρονα όμως μας επιτρέπουν βάσιμα να υποθέσουμε ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν με πιο συντηρητικό πνεύμα την κοινωνική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενσωματωμένες στη λογική των κοινωνικών διακρίσεων, στην οποία στηρίζεται η λειτουργία του και συμβάλλουν με τις αντιλήψεις τους στην ενίσχυση της. Οι αντιλήψεις τους αυτές, και συγκεκριμένα η τοποθέτησή τους απέναντι στο πρόβλημα της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ, επηρεάζεται από τα επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία γνωρίζουμε ήδη ότι διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα των αντρών. Αυτό διακρίνεται αμέσως από τις κατανομές των απαντήσεων, που προέκυψαν από τη διασταύρωσή τους με τον κλάδο των εκπαιδευτικών, ο οποίος ορίζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους. Τα σχετικά δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 5.14.

Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι: οι εκπαιδευτικοί με τα κατώτερα διπλώματα, που αναλαμβάνουν την πρακτική εξάσκηση των μαθητών, δηλώνουν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ότι το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι το οικονομικό. Στη σχετική απάντηση εκπροσωπούνται με ποσοστό 30%, το οποίο μειώνεται στο 26% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ, στο 21% για τους κατόχους πανεπιστημιακού διπλώματος που διδάσκουν τα μαθήματα ειδικεύσεως και καταλήγει στο 16% για τους εκπαιδευτικούς των γενικών μαθημάτων. Οι διαφορές αυτές μπορούν να εξηγηθούν, αν λάβουμε υπόψη μας προηγούμενα στοιχεία για το φύλο, την κοινωνική προέλευση και την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους. Γνωρίζουμε ήδη ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες, προέρχονται συχνότερα από τα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, είναι πιθανότερο να διαθέτουν από τους άνδρες τους και άλλες πηγές εισοδημάτων, και επιπλέον έχουν στο σύνολό τους εργαζόμενο σύζυγο, άρα διπλό



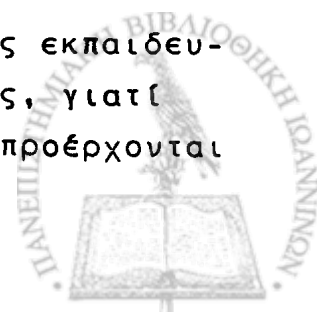
Πίνακας 5.14

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον κλάδο και την απάντηση στην ερώτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

| Προβλήματα | Εκπ/τικοί Γενικών Μαθ/των | | Εκπ/τικοί Ειδ/τητας πτυχιούχοι - ΑΕΙ | | Εκπ/τικοί Ειδ/τητας πτυχιούχοι ΤΕΙ | | Εκπ/τικοί Εργα/ρίων | |
|-----------------|---------------------------------|-----|---|-----|---|-----|------------------------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Πολλά | 12 | 05 | 5 | 06 | 1 | 01 | 2 | 04 |
| Οικονομικά - | 37 | 16 | 18 | 21 | 32 | 26 | 17 | 30 |
| Διοικητικά | 18 | 08 | 12 | 14 | 6 | 05 | 2 | 04 |
| Υποτίμηση ΤΕΛ | 121 | 51 | 29 | 34 | 34 | 28 | 9 | 16 |
| Επιμόρφωση | 27 | 11 | 7 | 08 | 17 | 14 | 6 | 11 |
| Συντεχνιακά | 8 | 03 | 8 | 09 | 20 | 16 | 16 | 28 |
| Δεν απάντησαν | 13 | 06 | 7 | 08 | 13 | 11 | 5 | 08 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 236 | 100 | 86 | 100 | 123 | 101 | 57 | 101 |

$\chi^2 = 77.38$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

οικογενειακό εισόδημα. Δε συμβαίνει το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς που έχουν το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, γιατί γνωρίζουμε ότι είναι στην πλειοψηφία τους άντρες, προέρχονται



συχνότερα από τα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα και έχουν μη εργαζόμενη σύζυγο, άρα βασίζονται αποκλειστικά στο μισθό τους. Αυτός όμως είναι χαμηλότερος από των υπολοίπων συναδέλφων τους γιατί δεν παίρνουν τα ίδια βαθμολογικά και μισθολογικά κλιμάκια, ούτε είναι δυνατό να καταλάβουν κάποια διευθυντική θέση που θα αύξανε τις μηνιαίες απολαβές τους.

Στα διοικητικά προβλήματα αναφέρονται συχνότερα οι πτυχιούχοι ΑΕΙ που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης. Εκπροσωπούνται με ποσοστό 14%, που μειώνεται αισθητά στις υπόλοιπες κατηγορίες των κλάδων, και είναι 8% για τους εκπαιδευτικούς γενικών μαθημάτων, 5% και 4% για τους εκπαιδευτικούς με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι τα διοικητικά προβλήματα απασχολούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς με πανεπιστημιακά διπλώματα, και αυτό ήταν αναμενόμενο, γιατί αυτοί μόνο μπορούν να καταλάβουν ή κατέχουν τις υψηλές διοικητικές θέσεις στη σχολική ιεραρχία. Η υψηλότερη όμως εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται στη διοικητική ενοποίηση των δύο εκπαιδευτικών δικτύων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή περιόρισε τη δυνατότητά τους να καταλαμβάνουν σχεδόν όλες τις σημαντικές διοικητικές θέσεις στο δίκτυο της Τεχνικής Εκπαίδευσης, όπως συνέβαινε πριν τη μεταρρύθμιση του 1976-77, όταν η Τεχνική Εκπαίδευση λειτουργούσε με ανεξάρτητη εντελώς διοίκηση από τη Γενική Εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί με τα κατώτερα διπλώματα αναφέρονται συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους σε συντεχνιακά προβλήματα, που συνδέονται με το περιεχόμενο των μαθημάτων τις ώρες που διατίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα γι'αυτά, τη θέση τους στη σχολική ιεραρχία. Εκπροσωπούνται με ποσοστό 28%, που μειώνεται στο 16% για τους πτυχιούχους των ΑΕΙ και σε μεγάλο βαθμό για τους εκπαιδευτικούς με πανεπιστημιακά διπλώματα που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης, 9%, ή γενικής παιδείας, 3%. Οι μεγάλες διαφορές μεταξύ των κατόχων πανεπιστημιακών διπλωμάτων και των υπολοίπων, μπορούμε βάσιμα να υπο-



θέσουμε πως οφείλεται στην επιθυμία των τελευταίων να αναβαθμίσουν το ρόλο τους στο σχολείο. Και αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη θεσμοθέτηση των συντεχνιακών διεκδικήσεών τους, η οποία θα πρόσφερε προνόμια και κύρος στον κλάδο τους και θα τους επέτρεπε να αναβαθμίσουν τη θέση τους. Δηλαδή οι διαφορές που διαπιστώσαμε είναι απόρροια της ανομοιογένειας του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΤΕΛ, η οποία, όπως έχουμε επισημάνει, δημιουργεί διαρκείς τριβές μεταξύ των κλάδων και ένα μόνιμο ρήγμα στις σχέσεις τους, το οποίο επηρεάζει αρνητικά το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στα σχολεία αυτά και την καθημερινή παιδαγωγική πράξη.

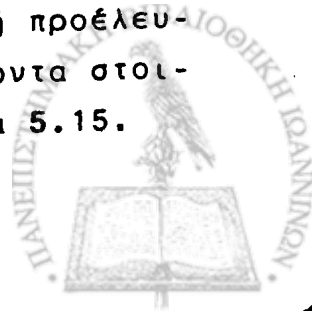
Στο πρόβλημα της επιμόρφωσης αναφέρονται συχνότερα οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι των ΤΕΙ, με ποσοστό 14%. Ακολουθούν με μικρή διαφορά κατά τρεις εκατοστιαίες μονάδες οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων και των εργαστηρίων με τα κατώτερα διπλώματα, ποσοστό 11%, και τελευταίοι οι πτυχιούχοι ΑΕΙ που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης, με ποσοστό 8%. Για να εξηγήσουμε τις διαφορές αυτές πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΤΕΛ έχουν παρακολουθήσει υποχρεωτικά το ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα της ΣΕΛΕΤΕ, εφόσον αποτελεί προϋπόθεση για το διορισμό τους. Εξαιρέση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων, οι οποίοι διορίζονται χωρίς να παρακολουθήσουν κάποιο σχετικό πρόγραμμα. Έχουν επίσης λίγες πιθανότητες, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, να φοιτήσουν στη ΣΕΛΕΤΕ ή τη ΣΕΛΜΕ, αφού είναι πολύ μικρός ο αριθμός των προβλεπόμενων θέσεων και οι σχολές αυτές λειτουργούν μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, ενδεχόμενα πολύ μακριά από τον τόπο διαμονής τους. Οι δεδομένες αυτές συνθήκες δικαιολογούν το σχετικά υψηλό ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται στην απάντηση αυτή οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς των ΤΕΙ που εκπροσωπούνται με το υψηλότερο απ'όλους ποσοστό. Στην περίπτωση τους μπορεί να αποτελεί ένδειξη ανασφάλειας που τους προκαλεί η χαμηλή θέση τους στη σχολική ιεραρχία ή ανάγκης να ανανεώσουν, να εμπλου-



τίσουν τις γνώσεις τους, τόσο σε παιδαγωγικά θέματα, όσο και στο αντικείμενο που διδάσκουν. Αυτή ενδεχόμενα να οφείλεται στη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, με την οποία σχετίζεται το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκουν, γιατί καθιστά απαραίτητο τον εκσυγχρονισμό των γνώσεών τους σε σύντομα χρονικά διαστήματα.

Στην κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ αναφέρεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας. Το ποσοστό με το οποίο εκπροσωπούνται είναι 51% και μειώνεται κλιμακωτά με μεγάλες διαφορές στο 34% για τους κατόχους πανεπιστημιακών διπλωμάτων που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης, στο 28% για τους πτυχιούχους των ΤΕΙ και καταλήγει στο 16% για τους πτυχιούχους Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών εκπαιδευτικούς που ασχολούνται στα εργαστήρια. Οι διαφορές αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς των γενικών μαθημάτων. Δικαιολογούν επίσης την υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ανήκουν σ' αυτό τον κλάδο είναι γυναίκες. Τέλος ενισχύουν τα προηγούμενα συμπεράσματά μας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιμετωπίζουν με αρνητική διάθεση τόσο τα ΤΕΛ, όσο και τους μαθητές τους. Αποδέχονται τη διάκριση των δύο εκπαιδευτικών δικτύων και την κοινωνική υποτίμηση των σχολείων τους, και πιέζονται από την παραμονή τους σ' αυτά. Τα στοιχεία αυτά μας προσφέρουν ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα διπλώματα ενισχύουν με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους την κατωτερότητα των ΤΕΛ. Αισθάνονται την παραμονή τους σ' αυτά ως απειλή για το επαγγελματικό και κοινωνικό τους κύρος και πιέζονται, επειδή είναι αναγκασμένοι να δουλεύουν σ' ένα είδος σχολείων που είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένα και απευθύνονται σε μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Η διασταύρωση των απαντήσεων με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών μας προσφέρει επίσης ενδιαφέροντα στοιχεία. Τα σχετικά δεδομένα περιγράφονται στον πίνακα 5.15.



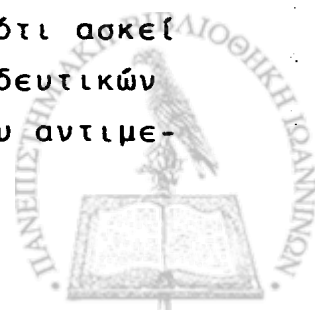
Πίνακας 5.15.

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

| Προβλήματα | Κοινωνική προέλευση | | | | | | | |
|--------------------|---------------------|------------|-----------------|-----------|----------------------|------------|---------------|------------|
| | Αστική Τάξη | | Μεσαία στρώματα | | Μικροαστικά στρώματα | | Λαϊκές Τάξεις | |
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Πολλά | 2 | 08 | 7 | 05 | 7 | 04 | 4 | 02 |
| Οικονομικά | 4 | 16 | 19 | 14 | 43 | 24 | 38 | 23 |
| Διοικητικά | 3 | 12 | 18 | 14 | 9 | 05 | 8 | 05 |
| Υποτίμηση των ΤΕΛ | 13 | 52 | 58 | 44 | 64 | 35 | 58 | 36 |
| Επιμόρφωση | 1 | 04 | 15 | 11 | 25 | 14 | 16 | 10 |
| Συντεχνιακοί | 1 | 04 | 7 | 05 | 21 | 12 | 23 | 14 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 04 | 8 | 06 | 13 | 07 | 16 | 10 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 25 | 100 | 132 | 99 | 89 | 101 | 163 | 100 |

$\chi^2 = 31.06$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

Παρατηρώντας τα δεδομένα αυτά συμπεραίνουμε ότι ασκεί σημαντική επίδραση η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών στην αντίληψή τους για τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως εργαζόμενοι στα ΤΕΛ.



Συγκεκριμένα, στο οικονομικό πρόβλημα αναφέρονται συχνότερα οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μικροαστικά και λαϊκά στρώματα, με σχεδόν όμοια ποσοστά 24% και 23%. Όπως ήδη γνωρίζουμε, οι ανήκοντες στις κατηγορίες αυτές, στην πλειοψηφία τους είναι άντρες, έχουν χαμηλό επίπεδο σπουδών και μη εργαζόμενο(η) σύζυγο. Οι παράγοντες αυτοί, σε συνδυασμό με την κοινωνική τους προέλευση δικαιολογούν την υψηλή εκπροσώπησή τους σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους προερχόμενους από τα μεσαία και αστικά στρώματα είναι μικρότερα, καλύπτουν το 14% και 16% του συνόλου κάθε κατηγορίας. Η μείωση αυτή συνδέεται με τους ίδιους παράγοντες, οι οποίοι όμως λειτουργούν στην προκειμένη περίπτωση εντελώς αντίθετα αφού: οι προερχόμενοι απ' αυτές τις κατηγορίες εκπαιδευτικοί συχνότερα από τις άλλες δύο είναι γυναίκες, έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών, εργαζόμενο σύζυγο και πιθανόν πρόσθετα εισοδήματα και περιουσιακά στοιχεία από τους γονείς τους.

Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες αναφέρονται συχνότερα στα διοικητικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν με ποσοστά 12% και 14%, ενώ μειώνονται αισθητά κατά εφτά και πλέον εκατοστιαίες μονάδες για τους προερχόμενους από τις δύο χαμηλότερες στο 5%. Για να εξηγήσουμε τη διαφορά αυτή είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας τα δεδομένα που περιγράψαμε προηγουμένως στην ενότητα αυτή σε συνδυασμό με τα κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, ότι οι προερχόμενοι από τα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα έχουν συνήθως πανεπιστημιακό δίπλωμα και μπορούν να καταλάβουν τις υψηλές διοικητικές θέσεις στη σχολική ιεραρχία. Επομένως τους ενδιαφέρουν άμεσα οι διοικητικές ρυθμίσεις που ορίζουν τις θέσεις αυτές, προκειμένου να τις καταλάβουν και να ενισχύσουν το κοινωνικό κύρος που κατέχουν ήδη από την καταγωγή και το δίπλωμά τους.

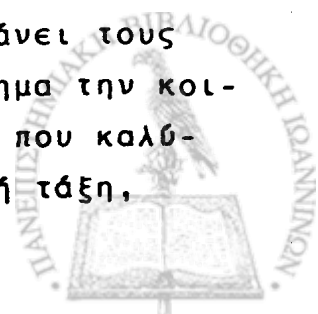
Οι προερχόμενοι όμως από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αναφέρονται συχνότερα στα συντεχνιακά προβλήματα. Στη



σχετική απάντηση εκπροσωπούνται με ποσοστά 14% και 12% που μειώνονται αισθητά στο 5% και 4% για τους προερχόμενους από τις δύο ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες. Για να δικαιολογήσουμε αυτές τις διαφορές είναι απαραίτητο και πάλι να λάβουμε υπόψη μας ότι: οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατώτερη θέση στη σχολική ιεραρχία. Το γεγονός αυτό, όπως προαναφέραμε, τους αναγκάζει να προβάλλουν μόνιμα στενές συντεχνιακές διεκδικήσεις και αιτήματα, προκειμένου να αναβαθμίσουν τη θέση τους και να επιτύχουν τις νομοθετικές ρυθμίσεις που θα τους επιτρέπουν την ακώλυτη άνοδο στη σχολική ιεραρχία και θα τους εξισώσουν μισθολογικά και βαθμολογικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Με ποσοστά που παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις αναφέρονται στο πρόβλημα της επιμόρφωσης οι προερχόμενοι από τα μεσαία και μικροαστικά κοινωνικά στρώματα, 11% και 14% αντίστοιχα, και από τις λαϊκές τάξεις, 10%. Εξαίρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από την αστική τάξη, γιατί εκπροσωπούνται με ποσοστό 4%, που είναι πολύ μικρότερο των υπολοίπων. Η διαφοροποίησή τους αυτή μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, στο υψηλό μορφωτικά επίπεδο που διαθέτουν, τόσο από το ευνοϊκό για τη μάθηση οικογενειακό τους περιβάλλον, όσο και από τη φοίτησή τους σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή. Αυτό τους βοηθά να αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς στο καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο και να επιλύουν με μεγαλύτερη ευχέρεια τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη.

Μπορεί όμως, αν δούμε το ζήτημα από μια άλλη σκοπιά, να οφείλεται στην αδιαφορία και την απογοήτευση που τους προκαλεί η παραμονή τους στα ΤΕΛ, τα σχολεία που υποτιμούν, όπως είδαμε, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Την υπόθεση αυτή ενισχύει και η υψηλή εκπροσώπηση τους στην κατηγορία των απαντήσεων που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν πρωταρχικό πρόβλημα την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Το σχετικό ποσοστό, 52%, που καλύπτει την πλειοψηφία των προερχόμενων από την αστική τάξη,



μειώνεται στο 44% για τους προερχόμενους από τα μεσαία στρώματα και ακόμη περισσότερο για τους προερχόμενους από τις δύο κατώτερες κατηγορίες, στις οποίες είναι σχεδόν όμοιο, 35% και 36%.

Η σταθερή κλιμάκωση των ποσοστών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι: όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ στην αυτοαντίληψή τους. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τα προηγούμενα του κεφαλαίου αυτού, σύμφωνα με τα οποία οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική υποτίμησή τους και τη θεωρούν βασική αιτία της υπολειτουργίας τους. Μας προσφέρει ενδείξεις ότι η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών είναι ισχυρός διαφοροποιητικός παράγοντας των αντιλήψεων που έχουν τόσο για το σχολείο στο οποίο εργάζονται, όσο και για την αυτοαντίληψή τους. Οι αντιλήψεις αυτές βασίζονται συχνά στη λογική των κοινωνικών διακρίσεων που αναπαράγει το σχολικό σύστημα, ιδιαίτερα στους προερχόμενους από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικούς. Μας προσφέρουν επίσης ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη συντήρηση της δεδομένης κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού δικτύου, η οποία ευνοεί άλλωστε τις κοινωνικές τάξεις στις οποίες ανήκουν και από την κοινωνική τους προέλευση και από το επάγγελμά τους. Δηλαδή, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε πως οι αντιλήψεις τους συνδέονται και εκφράζουν τα ταξικά τους συμφέροντα.

Τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μικρότερο βαθμό από την κοινωνική προέλευση. Το συμπέρασμα αυτό, στο οποίο οδηγούμαστε από τα δεδομένα του πίνακα 5.16, έρχεται σε αντίθεση με τα προηγούμενα, που προέκυψαν από τους σχετικούς πίνακες. Μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η κοινωνική προέλευση είναι ισχυρή μεταβλητή, όταν αναφέρονται σε εκτιμήσεις που αφορούν τους ίδιους και όχι σε άλλα ζητήματα που σχετίζονται με τη γενικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.



Πίνακας 5.16

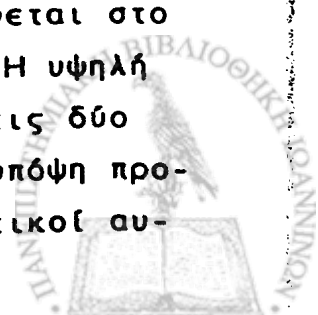
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

| Προβλήματα | 0 - 5 απ.αρ. % | | 6 - 10 απ.αρ. % | | 11-15 απ.αρ. % | | 16-20 απ.αρ. % | | 20 κ.ε. απ.αρ. % | |
|-------------------|-------------------|-----|--------------------|----|-------------------|-----|-------------------|-----|---------------------|-----|
| | Πολλά | 9 | 05 | 7 | 05 | 3 | 03 | 0 | 0 | 1 |
| Οικονομικά | 38 | 20 | 30 | 19 | 21 | 20 | 10 | 33 | 5 | 26 |
| Διοικητικά | 12 | 06 | 10 | 06 | 8 | 08 | 4 | 13 | 3 | 16 |
| Υποτίμηση των ΤΕΛ | 82 | 43 | 64 | 41 | 38 | 36 | 3 | 10 | 6 | 32 |
| Επιμόρφωση | 23 | 12 | 17 | 11 | 14 | 13 | 2 | 07 | 1 | 05 |
| Συντεχνιακά | 14 | 07 | 13 | 08 | 16 | 15 | 6 | 20 | 3 | 16 |
| Δεν απάντησαν | 13 | 07 | 14 | 09 | 7 | 06 | 5 | 17 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 191 | 100 | 155 | 99 | 107 | 101 | 30 | 100 | 19 | 100 |

$$\chi^2 = 31.88.$$

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

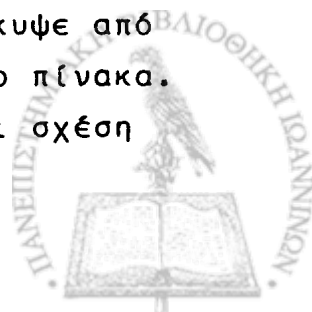
Στο οικονομικό πρόβλημα, που αντιμετωπίζουν, εξαιτίας των χαμηλών μισθών τους, αναφέρονται συχνότερα οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 26%, που αυξάνεται στο 33% για τους έχοντες 16-20 χρόνια και μειώνεται στο 19% και 20% για τις τρεις κατηγορίες των νεοτέρων. Η υψηλή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τις δύο πρώτες κατηγορίες, μπορεί να εξηγηθεί, αν λάβουμε υπόψη προηγούμενα δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αυ-



τοί είναι στην πλειοψηφία τους άντρες και έχουν συχνά μη εργαζόμενη σύζυγο. Επιπλέον έχουν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους τα κατώτερα διπλώματα, κατά συνέπεια τους χαμηλότερους μισθούς, και δεν μπορούν να καταλάβουν υψηλές διοικητικές θέσεις που θα συνέβαλαν στην αύξηση του εισοδήματός τους.

Σε διοικητικά προβλήματα αναφέρονται επίσης συχνότερα οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί. Τα σχετικά ποσοστά είναι: 16% για όσους έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, 13% για όσους έχουν 16-20 και μειώνονται αισθητά στο 8% για όσους έχουν 11-15 και 6% για όσους έχουν 0-10. Για να εξηγήσουμε αυτές τις διαφορές, είναι αναγκαίο να λάβουμε υπόψη τις σχετικές ρυθμίσεις της ισχύουσας νομοθεσίας, σύμφωνα με τις οποίες η αρχαιότητα αποτελεί βασικό κριτήριο για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων και τις προαγωγές στη διοικητική ιεραρχία του σχολείου. Επομένως είναι δικαιολογημένο το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των αρχαιοτέρων στην υπηρεσία εκπαιδευτικών για τα διοικητικά προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν, στην προσπάθειά τους να καταλάβουν τις θέσεις αυτές που αυξάνουν το κοινωνικό τους κύρος στο σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον τους.

Και στα συντεχνιακά όμως προβλήματα αναφέρονται συχνότερα οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 20%. Το αντίστοιχο, για τους έχοντες πάνω από 20 χρόνια είναι 16%, για τους έχοντες 11-15 χρόνια 15%, και για τις δύο κατηγορίες των νεοτέρων στην υπηρεσία εκπαιδευτικών 8% και 7%. Η υψηλή εκπροσώπηση των αρχαιοτέρων στην υπηρεσία εκπαιδευτικών μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε πως συνδέεται με το επίπεδο εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους. Όπως ήδη γνωρίζουμε, οι περισσότεροι απ' αυτούς έχουν χαμηλό επίπεδο σπουδών και ασχολούνται με την πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπροσώπησή τους, τουλάχιστον σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων. Αυτό προέκυψε από τα σχετικά στοιχεία που περιγράψαμε στον προηγούμενο πίνακα. Και, όπως προαναφέραμε στην περίπτωση εκείνη, έχει σχέση



με τη χαμηλή θέση τους στη σχολική ιεραρχία και την επιθυμία τους να επιβάλουν, ασκώντας πίεση στους αρμόδιους φορείς, τις συντεχνιακές τους διεκδικήσεις που θα αυξήσουν το κύρος τους στο σχολείο και θα τους προσφέρουν τη δυνατότητα να καταλάβουν υψηλές διοικητικές θέσεις.

Στην κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ αναφέρονται συχνότερα οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί. Με το υψηλότερο ποσοστό εκπροσωπούνται οι έχοντες 0-5 χρόνια, 43%, το οποίο μειώνεται κατά δύο μόνο εκατοστιαίες μονάδες για τους έχοντες 6-10. Για τους έχοντες όμως 11-15 μειώνεται ακόμη περισσότερο, φθάνει το 36% και καταλήγει με μεγάλη διαφορά, στο 10% για τους έχοντες 16-20 χρόνια υπηρεσίας. Η κλιμάκωση των ποσοστών δε συνεχίζεται μόνο στους αρχαιότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς που εκπροσωπούνται με ποσοστό 32%.

Η υψηλή εκπροσώπηση των νεοτέρων στην υπηρεσία εκπαιδευτικών δείχνει ότι η κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ επηρεάζει αρνητικά σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψή τους. Για να ερμηνεύσουμε το γεγονός αυτό, είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας τα προηγούμενα συμπεράσματα της ενότητας σε συνδυασμό με τα κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αυτών. Δηλαδή, ότι είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες, με υψηλή κοινωνική προέλευση και πανεπιστημιακό δίπλωμα, παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψή τους σε σχέση με την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Γενικότερα, που προσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς σε συντηρητικότερες τοποθετήσεις και αντιλήψεις, παρότι δεν έχουν ενσωματωθεί στο σχολικό σύστημα στον ίδιο βαθμό με τους αρχαιότερους και δείχνουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους οφείλονται κυρίως σε κοινωνικά αίτια.

Το γενικότερο συμπέρασμα που εξάγεται από τα δεδομένα της ενότητας αυτής είναι ότι: η κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ είναι το πρωταρχικό πρόβλημα, που επηρεάζει στο μεγαλύτερο βαθμό την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών. Τους δημιουργεί το αίσθημα ότι είναι απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και την πίστη ότι μειώ-



νεται το κοινωνικό τους κύρος με την παραμονή τους σ'αυτά. Το συμπέρασμα αυτό, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, μας προσφέρει ενδείξεις ότι έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς το κοινωνικό κύρος του σχολείου στο οποίο εργάζονται και η ποιότητα του μαθητικού πληθυσμού του. Αυτό σημαίνει ότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους η κοινωνική λειτουργία του σχολείου, η οποία προκαθορίζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά τους. Στο πρόβλημα αυτό όμως θα επανέλθουμε πιο αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

5. Τα αίτια διορισμού στην Τεχνική Εκπαίδευση

Ο διορισμός και οι μεταθέσεις των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, θεωρούνται ζητήματα ιδιωτικού χαρακτήρα, πράξεις που υπαγορεύονται από προσωπικούς λόγους. Ωστόσο, σε άλλες χώρες, έχουν δημοσιευτεί έρευνες και μελέτες, από τις οποίες συνάγεται ότι οι επαγγελματικές επιλογές, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για κάποιου είδους σχολεία έχουν συχνά κοινωνικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, συνδέονται με τις αντιλήψεις που έχουν για τα διάφορα είδη εκπαίδευσης και την ποιότητα του μαθητικού πληθυσμού που συγκεντρώνουν, προκαθορίζοντας τελικά τις συγκεκριμένες κάθε φορά επιλογές τους. Η πιο ενδιαφέρουσα μάλιστα πληροφορία που προσφέρουν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν συχνά να εργάζονται σε σχολεία με υψηλό κοινωνικό κύρος και αστικό μαθητικό πληθυσμό, και ακόμη ότι δείχνουν μαζική διάθεση φυγής από τα σχολεία των αγροτικών περιοχών και των υποβαθμισμένων συνοικιών στις μεγαλοπούλεις, στα οποία συγκεντρώνονται μαθητές από τα λαϊκά στρώματα¹. Ιδιαίτερα όσοι ερ-

1. Βλ. σχετικά τα στοιχεία που παραθέτει ο A.Léger για την περιοχή του Παρισιού στο Les enseignements du Secondaire, όπ.π., σ. 22-53.



γάζονται σε σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης θεωρούν την παραμονή τους σ' αυτά "κόλαση" και "όταν διαθέτουν περισσότερα διπλώματα, που επιτρέπουν την προνομιακή μετάθεση, μένουν ελάχιστο διάστημα, φροντίζοντας να τοποθετηθούν το ταχύτερο σ' ένα παλιό λύκειο του κέντρου των πόλεων, με μαθητικό πληθυσμό κυρίως παιδιά της αστικής τάξης¹".

Στη χώρα μας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ανάλογες έρευνες και μελέτες δεν έχουν μέχρι σήμερα πραγματοποιηθεί. Δεν υπάρχουν έτσι στη διάθεσή μας εμπειρικά δεδομένα και συμπεράσματα για τα είδη των σχολείων που επιδιώκουν να τοποθετηθούν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και την επίδραση που ασκεί, στην προτίμησή τους, η ποιότητα και η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που φοιτούν σ' αυτά.

Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης, μια τέτοιου είδους έρευνα δε θα μπορούσε να προσφέρει αξιόπιστα συμπεράσματα, πριν τεθεί σε εφαρμογή ο Ν.1566/1985, ο οποίος ενοποίησε διοικητικά τα δύο δίκτυα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τότε και στο εξής απέκτησαν το δικαίωμα μετάθεσης και στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης.

Έχοντας υπόψη τα στοιχεία αυτά, συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο δύο σχετικές ερωτήσεις, προκειμένου να διαπιστώσουμε:

- Πώς δικαιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, την αποδοχή του διορισμού τους στην Τεχνική Εκπαίδευση;
- Σε ποια σχολεία επιθυμούν να εργαστούν: της Τεχνικής ή της Γενικής Εκπαίδευσης και πώς δικαιολογούν την επιθυμία τους;

Για την αποδοχή του διορισμού τους, τους θέσαμε την ε-

1. Βλ. Β.Ιζαμπέρ-Ζαματί, "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα", μετφρ. Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σ.506-507 και Α. Lèger, "Les déterminants sociaux des carrières enseignants", Revue Française de Sociologie, ο.π., σ.549-574.



ξής κλειστή ερώτηση:

"Γιατί προτιμήσατε το διορισμό σας στην Τεχνική και όχι στη Γενική Εκπαίδευση;

- (α) Για να διοριστώ αμέσως σ'ένα μεγάλο αστικό κέντρο.
- (β) Γιατί διοριζόμενος/η στην Τεχνική Εκπαίδευση είχα ιδιαίτερες προοπτικές στη βαθμολογική και μισθολογική μου εξέλιξη.
- (γ) Κάτι άλλο.

Στην ερώτηση καλούνταν να απαντήσουν μόνο οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων. Όλοι ήταν διορισμένοι πριν τεθεί σ'εφαρμογή ο Ν.1566/1985, είχαν δικαίωμα να υποβάλουν παράλληλα αίτηση διορισμού για τη Γενική και την Τεχνική Εκπαίδευση και ν'αποδεχτούν τελικά όποιον έκριναν συμφερότερο.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δεν καλύπτονταν από τους δύο συγκεκριμένους λόγους χωρίστηκαν, με βάση το περιεχόμενό τους, σε δύο κατηγορίες:

- (α) Γιατί ο διορισμός μου στην Τεχνική Εκπαίδευση ήρθε πρώτος
- (β) Για λόγους συνυπηρέτησης ή εντοπιότητας.

Στον πρώτο πίνακα 5.17 περιγράφονται οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο του δείγματος και το κάθε φύλο

Πίνακας 5.17

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους διορισμού στην Τεχνική Εκπαίδευση

| Λόγοι διορισμού στην Τ.Ε. | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|------------------------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ο διορισμός σε αστικό κέντρο | 42 | 43 | 70 | 53 | 112 | 49 |
| Ιδιαίτερες προοπτικές | 5 | 05 | 2 | 02 | 7 | 03 |
| Πρώτος διορισμός | 40 | 41 | 51 | 39 | 91 | 40 |
| Συνυπηρέτηση-εντοπιότητα | 8 | 08 | 8 | 06 | 16 | 07 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 02 | 1 | 01 | 3 | 01 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 97 | 99 | 132 | 100 | 229 | 100 |

$\chi^2=4.71$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.



1. Από τα δεδομένα του πίνακα για το σύνολο των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι:

Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό, 3%, επηρεάστηκε από τις ιδιαίτερες βαθμολογικές προοπτικές, που του πρόσφερε ο διορισμός στην Τεχνική Εκπαίδευση. Φαίνεται έτσι ότι τα ειδικά προνόμια, που ίσχυαν για τους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής Εκπαίδευσης, πριν την εφαρμογή του ενιαίου μισθολογίου, δεν ήταν ικανά να προσελκύσουν τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς, ν' αποτελέσουν δηλαδή ισχυρό κίνητρο, ώστε να προτιμήσουν το διορισμό σ' αυτή και όχι στη Γενική Εκπαίδευση¹.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδέχτηκε το διορισμό στην Τεχνική Εκπαίδευση για αυστηρά προσωπικούς λόγους. Συγκεκριμένα:

- Το 7% για να εξασφαλίσει τη συνυπηρέτηση με τον/την σύζυγο ή την παραμονή του στην ιδιαίτερη πατρίδα του.
- Το 40% γιατί ο διορισμός αυτός ήρθε πρώτος και έλυσε άμεσα τα οικονομικά τους προβλήματα, τα οποία φαίνεται δεν τους άφηναν περιθώρια επιλογής.

Το ισχυρότερο όμως κίνητρο, που επηρέασε τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς, ποσοστό 49%, ήταν η εξασφάλιση της παραμονής τους, από την αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, σ' ένα μεγάλο αστικό κέντρο. Ήταν μ' άλλα λόγια, η μόνη λύση για ν' αποφύγουν την "εξορία" στην επαρχία, την απομάκρυνση από τη ζωή των αστικών κέντρων, που συνεπάγονταν ο διορισμός τους στη Γενική Εκπαίδευση.

1. Τα προνόμια αυτά είχαν θεσμοθετηθεί με τον Α.Ν.580/70 "Περί του εποπτικού, εκπαιδευτικού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού των Μέσων και Κατωτέρων Επαγγελματικών Σχολών και τινων άλλων διατάξεων", ο οποίος στο άρθρο 22 προέβλεπε την ένταξη στον επόμενο βαθμό για όσους φοιτούσαν στην παιδαγωγική σχολή της ΣΕΛΕΤΕ και τη χορήγηση ειδικού επιδόματος για τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ. Ήταν μια προσπάθεια του δικτατορικού καθεστώτος να προσελκύσει εκπαιδευτικούς προς την Τεχνική Εκπαίδευση και να στελεχώσει τα σχολεία της με μόνιμο προσωπικό.



2. Τα φύλα διαφοροποιούνται ως προς τα ποσοστά εκπροσώπησης και στις τέσσερις κατηγορίες των απαντήσεων, και το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν ήταν ίδια τα κίνητρα του διορισμού των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών του δείγματος στα ΤΕΛ.

Συγκεκριμένα, η δυνατότητα παραμονής από την αρχή του διορισμού σε κάποιο αστικό κέντρο καθόρισε την επιλογή του 53% των γυναικών έναντι του 43% των αντρών. Η διαφορά αυτή δείχνει ότι το πλεονέκτημα που προσέφερε ο διορισμός στην Τεχνική Εκπαίδευση επηρέασε σε μεγαλύτερο βαθμό την επιλογή των γυναικών. Το γεγονός αυτό μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με τη θέση της εργαζομένης γυναίκας στην ελληνική κοινωνία και οικογένεια, η οποία καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων. Σύμφωνα μ' αυτές η γυναίκα, ακόμη κι αν εργάζεται, βαρύνεται εξολοκλήρου με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, έχει την αποκλειστική ευθύνη για τη φροντίδα του σπιτιού, των παιδιών και του συζύγου και η επαγγελματική της δραστηριότητα πρέπει να τοποθετείται σε δεύτερη μοίρα¹. Με βάση αυτή την υπόθεση, η αποδοχή του διορισμού υποδηλώνει την προσπάθεια των γυναικών να μείνουν οπωσδήποτε σε κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο και να εμποδίζει η άσκηση του επαγγέλματός τους όσο το δυνατόν λιγότερο την εκπλήρωση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Ταυτόχρονα αποτελεί ένδειξη ότι υπάρχουν ιδιαίτεροι προσδιοριστικοί παράγοντες, που κατευθύνουν τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών εκπαιδευτικών, το διορισμό ή τις μεταθέσεις τους στα διάφορα είδη σχολείων.

1. Για το θέμα αυτό και ιδιαίτερα του καταμερισμού των οικογενειακών ρόλων βλ. Λ. Μουσούρου, Γυναίκες απασχόληση και οικογένεια, Εστία, Αθήνα 1985 και Τ. Αυδή-Καλκάνη, Η επαγγελματικά εργαζόμενη ελληνίδα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1978.



Αντίθετα, ο κίνδυνος της ανεργίας και η ανακοίνωση του διορισμού στην Τεχνική Εκπαίδευση, πριν από τη Γενική Εκπαίδευση, επηρέασε περισσότερο τους άντρες. Στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων προηγούνται με ποσοστό 41%, που μειώνεται λίγες εκατοστιαίες μονάδες για τις γυναίκες, και είναι 38%. Η μικρή αυτή διαφορά μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε, ότι σχετίζεται με δύο παράγοντες: α) την υπεροχή των γυναικών ως προς την κοινωνική προέλευση και την κοινωνική τους θέση, που συνεπάγεται μεγαλύτερη οικονομική άνεση, και β) τη μεγαλύτερη πίεση που υφίστανται από τα κοινωνικά στερεότυπα οι άντρες, σε σύγκριση με τις γυναίκες, για την εξεύρεση εργασίας και την κάλυψη των υλικών αναγκών της οικογένειας.

Συνοπτικά, από τα στοιχεία του πίνακα που περιγράψαμε, εξάγεται το συμπέρασμα ότι: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδέχτηκε το διορισμό στην Τεχνική Εκπαίδευση και όχι στην Γενική, πιεζόμενη από σοβαρά προσωπικά προβλήματα, τα οποία δεν άφηναν περιθώρια αναβολής ή ικανοποιητικής επιλογής. Τα προβλήματα αυτά, για τους άντρες ήταν συχνότερα οικονομικά, ενώ για τις γυναίκες οικογενειακά, και στις δύο όμως περιπτώσεις σχετίζονται με τη διάκριση του ρόλου των δύο φύλων, η οποία απορρέει από τα παραδοσιακά στερεότυπα.

Προκειμένου να δικαιολογήσουμε την μικρότερη από τους άντρες εκπροσώπηση των γυναικών στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων, αναφερθήκαμε στην υψηλότερη κοινωνική προέλευσή τους, υποθέτοντας ότι αυτή επηρέασε λιγότερο την αποδοχή του διορισμού τους. Την υπόθεση μας επιβεβαιώνουν τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τη μεταβλητή αυτή, γιατί δείχνουν, όπως θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια, ότι η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις εκπροσωπήσεις τους, τουλάχιστον στις δύο βασικότερες απαντήσεις.



Πίνακας 5.17

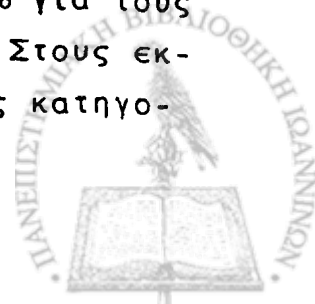
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τους λόγους διορισμού στην Τ.Ε.

| Λόγοι διορισμού | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------|-----|------------------|-----|-------------------|-----|---------------|-----|
| | Αστική Τάξη | | Ανώτερα στρώματα | | Κατώτερα στρώματα | | Λαϊκές Τάξεις | |
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ο διορισμός σε αστικό κέντρο | 8 | 67 | 47 | 63 | 31 | 40 | 29 | 45 |
| Ιδιαίτερες προοπτικές | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 07 | 4 | 06 |
| Πρώτος διορισμός | 3 | 25 | 25 | 32 | 38 | 50 | 30 | 47 |
| Συνυπηρέτηση / Εντοπιότητα | 1 | 08 | 3 | 04 | 2 | 03 | 1 | 02 |
| Δεν απάντησαν | 0 | 0 | 1 | 01 | 1 | 01 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 12 | 100 | 76 | 100 | 77 | 101 | 64 | 100 |

$$\chi^2 = 15.32$$

Από τα δεδομένα του πίνακα 5.17 διαπιστώνουμε ότι:

Η προοπτική παραμονής, από την αρχή του διορισμού, σ' ένα μεγάλο αστικό κέντρο επηρέασε την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται είναι 67% και 63% αντίστοιχα και μειώνονται με σημαντική διαφορά στο 40% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και στο 45% για τους εκπαιδευτικούς που είναι παιδιά εργατών ή αγροτών. Στους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις δύο τελευταίες κατηγο-



ρτες αποτέλεσε συχνότερα αιτία αποδοχής του διορισμού ο φόβος της ανεργίας, αφού τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται είναι υψηλά και καλύπτουν το 50% και το 47% του συνόλου τους. Τα αντίστοιχα ποσοστά στις δύο ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες είναι 32% για όσους προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και 25% για όσους προέρχονται από την αστική τάξη. Αξίζει τέλος να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που επηρεάστηκαν από τα ιδιαίτερα βαθμολογικά και μισθολογικά προνόμια, τα οποία τους πρόσφερε ο διορισμός τους στην Τεχνική Εκπαίδευση, προέρχονται αποκλειστικά από τα μικροαστικά και τα λαϊκά στρώματα. Στη σχετική κατηγορία των απαντήσεων είναι οι μόνοι που εκπροσωπούνται και μάλιστα με ποσοστά 7% και 6%. Η διαπίστωση αυτή μας προσφέρει ενδείξεις ότι τα προνόμια αυτά αποτελούν κίνητρο μόνο για τους οικονομικά ασθενέστερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπολόγιζαν τη μικρή αύξηση του μισθού τους, που αυτά συνεπάγονταν.

Το γενικότερο συμπέρασμα που συνάγεται από τις διαφοροποιήσεις των ποσοστών που περιγράψαμε είναι ότι: η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών καθόρισε σε σημαντικό βαθμό τα κίνητρα για την αποδοχή του διορισμού τους στην Τεχνική Εκπαίδευση. Για τους προερχόμενους από τα πιο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα το βασικότερο ήταν η παραμονή από την αρχή του διορισμού τους σε αστικό κέντρο, ενώ για τους προερχόμενους από τα χαμηλότερα στρώματα η άμεση εξασφάλιση εργασίας.

Η διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος μας έδωσε μια ακόμη ενδιαφέρουσα πληροφορία: ότι δεν ήταν όμοια τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στη διάρκειά τους ενδεχόμενα να επικρατούσαν διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ή το πρόβλημα του διορισμού των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζονταν με διαφορετικά κριτήρια. Στον πίνακα 5.18 περιγράφονται αναλυτικά τα σχετικά δεδομένα.



Πίνακας 5.18

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια διορισμού στην Τ.Ε.

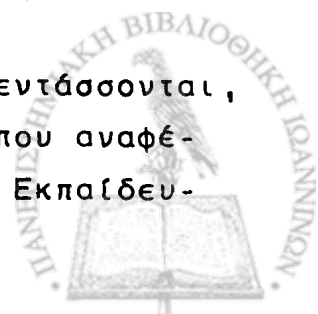
| Λόγοι διορισμού | 0 - 5 | | 6 - 10 | | 11-15 | | 16-20 | | 20 κ.ε. | |
|------------------------------|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|----|---------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Ο διορισμός σε αστικό κέντρο | 40 | 36 | 44 | 67 | 24 | 67 | 3 | 27 | 1 | 20 |
| Ιδιαίτερες προοπτικές | 1 | 01 | 2 | 03 | 2 | 06 | 1 | 09 | 1 | 20 |
| Πρώτος διορισμός | 64 | 58 | 15 | 23 | 5 | 14 | 4 | 36 | 3 | 60 |
| Συνυπηρέτηση/ εντοπιότητα | 5 | 05 | 4 | 06 | 4 | 11 | 3 | 27 | 0 | 0 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 01 | 1 | 02 | 1 | 03 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 111 | 101 | 66 | 101 | 36 | 101 | 11 | 99 | 5 | 100 |

$$\chi^2 = 50.78$$

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν 5-15 χρόνια υπηρεσίας αποδέχτηκε το διορισμό στην Τεχνική Εκπαίδευση και όχι στη Γενική, επειδή εξασφάλιζε τη μόνιμη παραμονή τους σε κάποιο αστικό κέντρο. Οι δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται σ' αυτό το διάστημα εκπροσωπούνται με όμοιο, αρκετά υψηλό ποσοστό που καλύπτει το 67% του συνόλου τους. Οι υπόλοιπες εκπροσωπούνται με πολύ χαμηλότερα ποσοστά που είναι: 36% για τους έχοντες 0-5 χρόνια υπηρεσίας, 27% για τους έχοντες 16-20 και 20% για τους αρχαιότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς.

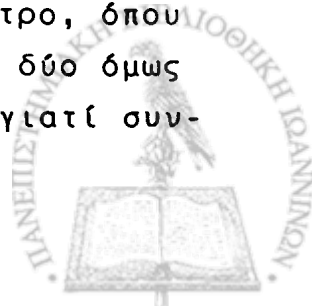
Αντίθετα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εντάσσονται, με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, στις τρεις κατηγορίες που αναφέραμε τελευταία αποδέχτηκε το διορισμό στην Τεχνική Εκπαίδευ-



ση, γιατί προηγήθηκε του διορισμού στη Γενική, και έλυσε τα άμεσα οικονομικά τους προβλήματα. Συγκεκριμένα με το υψηλότερο ποσοστό 60% εκπροσωπούνται οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί και με διαφορά δύο εκατοστιαίες μονάδες, 58%, οι νεότεροι. Ακολουθούν οι έχοντες 16-20 χρόνια με ποσοστό 36%, που διαφέρει αισθητά από τα αντίστοιχα των όσων έχουν 6-10 και 11-15 χρόνια υπηρεσίας, που είναι 23% και 14%. Τα ιδιαίτερα μισθολογικά προνόμια και η συνυπηρέτηση ή εντοπιότητα αποτέλεσαν κίνητρο για ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, που έχουν συχνότερα πάνω από δέκα χρόνια υπηρεσίας.

Οι διαφορές αυτές, όπως προαναφέραμε, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι σχετίζονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν κατά το χρόνο του διορισμού τους και ειδικά με το φαινόμενο της ανεργίας, το οποίο σε ορισμένες περιόδους οξύνεται λόγω των γενικότερων οικονομικών συνθηκών που επικρατούν ή της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται από το κυβερνών κόμμα. Στοιχεία που να επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας αυτή δεν έχουμε στη διάθεσή μας. Μόνο για τους νεότερους εκπαιδευτικούς μπορούμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, γιατί ο διορισμός τους καθυστερεί για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Τα δεδομένα που περιγράψαμε μας οδηγούν στο γενικότερο συμπέρασμα ότι οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν το διορισμό τους στην Τεχνική Εκπαίδευση, επειδή αντιμετώπιζαν άμεσα οικονομικά προβλήματα και υπήρχε κίνδυνος να καθυστερήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ο διορισμός τους στη Γενική Εκπαίδευση. Αντίθετα, οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία, εκτός από τους έχοντες πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, αποδέχτηκαν το διορισμό τους, γιατί ήθελαν να αποφύγουν τα απομακρυσμένα σχολεία της επαρχίας, στα οποία αναγκαστικά θα εργάζονταν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, αν διορίζονταν στη Γενική Εκπαίδευση. Για να εξασφαλίσουν δηλαδή από την αρχή του διορισμού τους τη μόνιμη παραμονή σ' ένα αστικό κέντρο, όπου λειτουργούν τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία. Και στις δύο όμως περιπτώσεις τα κίνητρα ήταν προσωπικά και ισχυρά, γιατί συν-



δέονταν με τη λύση άμεσων προβλημάτων είτε οικονομικών, είτε οικογενειακών. Αντίθετα, τα ιδιαίτερα μισθολογικά και βαθμολογικά προνόμια που τους προσέφερε ο διορισμός στην Τεχνική Εκπαίδευση δεν αποτελούσαν παράγοντα έλξης, παρά μόνο για έναν πολύ μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Έχουμε έτσι σαφείς ενδείξεις, ότι ο διορισμός των εκπαιδευτικών στο δίκτυο της Τεχνικής Εκπαίδευσης δεν κάλυπτε τις επαγγελματικές προσδοκίες τους, αλλά ήταν λύση ανάγκης για να ξεπεραστούν τα προσωπικά τους προβλήματα.

6. Όνειρο των εκπαιδευτικών: η φυγή από την Τεχνική Εκπαίδευση

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην επόμενη σχετική ερώτηση, η οποία είχε δύο σκέλη: στο πρώτο τους ζητούσαμε να δηλώσουν, αν επιθυμούν να παραμείνουν και να εργαστούν στα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης ή αν προτιμούν να μετατεθούν στη Γενική. Στο δεύτερο, να δικαιολογήσουν, προβάλλοντας συγκεκριμένους λόγους, την προτίμησή τους.

Στην ερώτηση αυτή καλούνταν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας. Επίσης οι πτυχιούχοι ΑΕΙ και ΤΕΙ που διδάσκουν μαθήματα ειδίκευσης και έχουν τη δυνατότητα να μετατεθούν στα νεοϊδρυμένα, κατά το χρόνο της έρευνας, Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια. Εξαιρούνταν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των εργαστηρίων με τα κατώτερα διπλώματα που δεν έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε άλλα σχολεία πλην των τεχνικοεπαγγελματικών. Τα πιο ακριβή όμως συμπεράσματα για τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, όπως θα δούμε στη συνέχεια, εξάγονται από τις απαντήσεις όσων διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας και έχουν την ευχέρεια, μετά από τη διοικητική ενοποίηση των δύο δικτύων, να μετατεθούν σε κάθε είδους σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς κανέναν περιορισμό.



Στον πίνακα 5.19 παρουσιάζονται οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο των εκπαιδευτικών και το κάθε φύλο.

Πίνακας 5.19

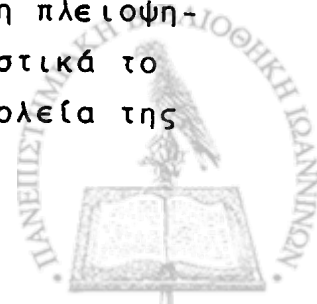
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για το δίκτυο εκπαίδευσης που προτιμούν να εργαστούν.

| Προτιμήσεις εκπαιδευτικών | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|---------------------------|--------|-----|----------|-----|--------|-----|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Να παραμείνω στην ΤΕΕ | 108 | 44 | 46 | 24 | 154 | 35 |
| Να μετατεθώ στη Γ.Ε. | 115 | 46 | 132 | 68 | 247 | 56 |
| Το ίδιο μου κάνει | 16 | 06 | 10 | 03 | 26 | 06 |
| Δεν απάντησαν | 9 | 04 | 6 | 05 | 15 | 03 |
| Σύνολο | 248 | 100 | 194 | 100 | 442 | 100 |

$\chi^2=21.84$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.

1. Από τα δεδομένα του πίνακα για το σύνολο των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι:

Μόνο το 6% δηλώνει ότι του είναι αδιάφορο, αν εργάζεται σε σχολεία της Τεχνικής ή της Γενικής Εκπαίδευσης. Από τους υπόλοιπους, το 35% δηλώνει ότι προτιμά να μείνει στην Τεχνική Εκπαίδευση και το 56% να μετατεθεί σε σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί να εγκαταλείψει οριστικά το τεχνικοεπαγγελματικό δίκτυο και να εργαστεί στα σχολεία της



Γενικής Εκπαίδευσης.

2. Οι κατανομές των ποσοστών για τα δύο φύλα παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις και δείχνουν ότι διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό οι προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, οι μισοί σχεδόν από τους άντρες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 46%, δηλώνουν ότι θα προτιμούσαν να εργαστούν σε σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο δηλώνει και η μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών με ποσοστό 68%, που είναι μεγαλύτερο κατά είκοσι και πλέον εκατοστιαίες μονάδες από το αντίστοιχο των αντρών και δείχνει ότι η διάθεσή τους να εγκαταλείψουν τα ΤΕΛ και να μετατεθούν στη Γενική Εκπαίδευση είναι σχεδόν μαζική. Αντίθετα, μόνο το 24% του συνόλου τους δηλώνει ότι θέλει να μείνει στην Τεχνική Εκπαίδευση έναντι του 44% των αντρών. Η διαφορά αυτή που φτάνει και πάλι τις είκοσι εκατοστιαίες μονάδες, δείχνει ότι είναι πολύ μεγαλύτερος ο αριθμός των αντρών που επιθυμούν να παραμείνουν στην Τεχνική Εκπαίδευση σε σύγκριση με τον αριθμό των γυναικών.

Σε πιο σαφή όμως συμπεράσματα, όπως αναφέραμε προηγουμένως, για τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να οδηγηθούμε από τα ποσοστά με τα οποία εκπροσωπούνται στις διάφορες κατηγορίες των απαντήσεων ειδικά οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων.

Πίνακας 5.20

Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος που διδάσκουν τα μαθήματα της γενικής παιδείας κατά ειδικότητα, ανάλογα με την απάντηση στην ερώτηση για τον τύπο σχολείου που προτιμούν να εργαστούν.

| Κ λ ά δ ο ς | Να παραμείνω στην Τ.Ε.Ε | Να εργαστώ στη Γ.Ε. | Το ίδιο μου κάνει | Δεν απάντησαν | Σύνολο |
|---------------|-------------------------|---------------------|-------------------|---------------|--------|
| Θεολόγοι | 55 | 27 | 18 | - | 100 |
| Φιλολόγοι | 24 | 75 | 01 | - | 100 |
| Μαθηματικοί | 13 | 73 | 10 | 05 | 101 |
| Φυσικοί | 24 | 63 | 09 | 04 | 101 |
| Ξένων Γλωσσών | 23 | 68 | 06 | 03 | 100 |

Από την επισκόπηση του πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων εκδηλώνουν μαζικά την επιθυμία να φύγουν από τα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, δηλώνουν ότι επιθυμούν να εργαστούν στη Γενική Εκπαίδευση το 75% των φιλολόγων, το 73% των μαθηματικών, το 63% των φυσικών και το 68% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις ξένες γλώσσες. Για τους θεολόγους που εκπροσωπούνται με το μικρότερο ποσοστό, 27%, σ' αυτή την κατηγορία των απαντήσεων, πρέπει να σημειώσουμε ότι: α) Είχαν όλοι σχεδόν 20 και πλέον χρόνια υπηρεσίας, βρίσκονταν, κατά συνέπεια, στο τέλος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, β) Οι περισσότεροι, λόγω αρχαιότητας, κατείχαν κάποια διευθυντική θέση στα ΤΕΛ που επισκεφτήκαμε για την έρευνά μας.

Η υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων έχει σχέση με την κοινωνική τους προέλευση, η οποία, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις συνολικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το δίκτυο της Εκπαίδευσης που προτιμούν να εργαστούν.

Πίνακας 5.21

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για το δίκτυο εκπαίδευσης που προτιμούν να εργαστούν.

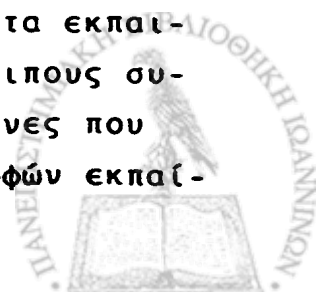
| Προτιμήσεις Εκπαιδευτικών | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------|--------------------------------|------------|-------------------------------------|------------|------------------------------|------------|
| | Αστική Τάξη απ.σο. % | | Μεσαία στρώματα απ.σο. % | | Μικροαστικά στρώματα απ.σο. % | | Λαϊκές Τάξεις απ.σο. % | |
| Να παραμείνω στην Τ.Ε. | 12 | 48 | 40 | 31 | 45 | 30 | 57 | 42 |
| Να μετατεθώ στη Γ.Ε. | 11 | 44 | 78 | 61 | 87 | 57 | 71 | 52 |
| Το ίδιο μου κάνει | 0 | 0 | 8 | 06 | 13 | 09 | 5 | 04 |
| Δεν απάντησαν | 2 | 08 | 2 | 02 | 7 | 05 | 4 | 03 |
| Σύνολο | 25 | 100 | 128 | 100 | 152 | 101 | 137 | 101 |

$$\chi^2 = 14.46$$

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν συχνότερα την επιθυμία να παραμείνουν στα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης προέρχονται από τις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες, με ποσοστά 48% και 42% αντίστοιχα, που μειώνονται με σημαντική διαφορά, στις μεσαίες κατηγορίες και είναι σχεδόν όμοια 31% και 30%. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται απ' αυτές δηλώνουν συχνότερα ότι επιθυμούν να μετατεθούν στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, με ποσοστά 61% και 57%, που μειώνονται στο 44% για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικοεπαγγελματικά στρώματα και στο 52% για όσους προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις.

Τα δεδομένα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα αισθάνονται περισσότερο καταπιεσμένοι από τον διορισμό στα ΤΕΛ και έχουν αρνητική αντίληψη για τα σχολεία τους. Την αντίληψη αυτή δεν απέφυγαν άλλωστε να τη δηλώσουν στις προηγούμενες απαντήσεις τους, από τις οποίες διαπιστώσαμε ότι: σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που προέρχονται από τις άλλες τρεις κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες υποτιμούσαν συχνότερα ρητά τα ΤΕΛ και τους μαθητές τους και η υποτίμησή τους αυτή επηρέαζε αρνητικά σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτοαντίληψή τους. Οι διαπιστώσεις αυτές σε συνδυασμό με την επιθυμία τους να μετατεθούν στη Γενική Εκπαίδευση αποτελούν ένδειξη ότι υπάρχει συνοχή στις απαντήσεις τους για τα διάφορα θέματα που καλούνταν, με το ερωτηματολόγιο, να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και τις τοποθετήσεις τους. Παρόμοια συνοχή δεν παρατηρείται όμως στους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις άλλες τρεις κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Επίσης, επιβεβαιώνουν για μια ακόμη φορά την άποψη που διατυπώσαμε ότι οι προερχόμενοι από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικοί, είναι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους προσκολλημένοι στις αντιλήψεις εκείνες που συμβάλλουν στη συντήρηση της διάκρισης των δύο μορφών εκπαίδευσης.



Το μειωμένο ενδιαφέρον που δείχνουν οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα εκπαιδευτικοί για τη μετάθεσή τους στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης φαίνεται ανακόλουθο και μη αναμενόμενο. Μπορούμε όμως βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται στην αρνητική αντίληψη που έχουν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού δεν τους προσφέρει κοινωνικό status ανάλογο ή ανώτερο από εκείνο της καταγωγής τους. Είναι μ'άλλα λόγια, ένας έμμεσος τρόπος έκφρασης της δυσαρέσκειας που αισθάνονται, γιατί το επάγγελμα δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και επομένως τους είναι αδιάφορο το είδος του σχολείου στο οποίο το ασκούν¹.

Ενδιαφέρουσες πληροφορίες μας προσφέρει και ο επόμενος πίνακας 5.21, από τα στοιχεία του οποίου διαφαίνεται η επίδραση που ασκεί στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών η αρχαιότητα στην υπηρεσία.

1. Για το κοινωνικό status του εκπαιδευτικού και τους παράγοντες που το προσδιορίζουν βλ. O.Banks, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ό.π., σ. 273-285 και ιδιαίτερα για το κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τα κριτήρια επιλογής του βλ. την έρευνα της Μ.Δημητριάδου, Με ποια κριτήρια επιλέγει ο έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.



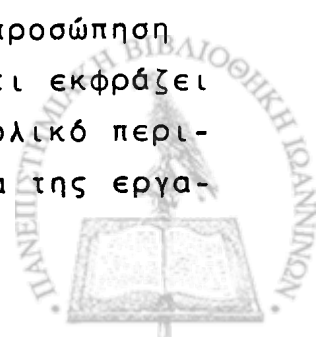
Πίνακας 5.22

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση στην ερώτηση για το δίκτυο που προτιμούν να εργαστούν.

| Προτιμήσεις Εκπαιδευτικών | 0 5 απ.αρ. % | | 6 - 10 απ.αρ. % | | 11-15 απ.αρ. % | | 16-20 απ.αρ. % | | 20 κ.ε. απ.αρ. % | |
|------------------------------|---------------------------|-----|--------------------|-----|-------------------|-----|-------------------|-----|---------------------|----|
| | Να παραμείνω στην Τ.Ε. | 51 | 27 | 48 | 34 | 34 | 44 | 11 | 48 | 10 |
| Να μετατεθώ στη Γ.Ε. | 118 | 63 | 81 | 58 | 36 | 47 | 9 | 39 | 3 | 21 |
| Το ίδιο μου κάνει | 11 | 06 | 10 | 07 | 4 | 05 | 1 | 04 | 0 | 0 |
| Δεν απάντησαν | 8 | 04 | 1 | 01 | 3 | 04 | 2 | 09 | 1 | 07 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 188 | 100 | 140 | 100 | 77 | 100 | 23 | 100 | 14 | 99 |

$$\chi^2 = 25.87$$

Παρατηρώντας τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα διαπιστώνουμε ότι: οι αρχαιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί προτιμούν συχνότερα από τους νεότερους να παραμείνουν στα ΤΕΛ. Ιδιαίτερα έντονη είναι η προτίμηση αυτή στους έχοντες πάνω από είκοσι χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι εκπροσωπούνται στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων με το υψηλότερο ποσοστό, 71%, το οποίο μειώνεται αισθητά στις επόμενες κατηγορίες και είναι: 48% για τους έχοντες 16-20 χρόνια, 44% για τους έχοντες 11-15, 34% για τους έχοντες 6-10 και 27% για τους νεότερους, που έχουν κάτω από 5 χρόνια υπηρεσίας. Η υψηλή εκπροσώπηση των αρχαιοτέρων, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι εκφράζει την ενδόμυχη διάθεσή τους να μην αλλάξουν το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο έχουν ήδη ενσωματωθεί. Η ρουτίνα της εργα-



σίας δεν τους ενοχλεί, γιατί πολλοί απ' αυτούς αισθάνονται ότι βρίσκονται στο τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας και πιστεύουν ότι η μετάθεση σε κάποιο άλλο είδους σχολείο δε θα τους πρόσφερε πλέον δυνατότητες να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωής τους ή του επαγγέλματός τους.

Η κλιμάκωση των ποσοστών στις υπόλοιπες κατηγορίες και η μείωσή τους όσο λιγοστεύουν τα χρόνια υπηρεσίας, δείχνουν ότι οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μετατεθούν στα σχολεία που θα τους εξασφάλιζαν μεγαλύτερες ικανοποιήσεις από το επάγγελμά τους, που θα τους πρόσφεραν, όπως θα δούμε παρακάτω, καλύτερες συνθήκες για να ασκήσουν το διδακτικό τους έργο. Άλλωστε η κατανομή των ποσοστών και στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων αυτό αποδεικνύει. Εκφράζουν την επιθυμία να εργαστούν στη Γενική Εκπαίδευση συχνότερα οι έχοντες 0-5 χρόνια υπηρεσίας, με ποσοστό 63%, που μειώνεται κλιμακωτά στο 58% για τους έχοντες 6-10, στο 47% για τους έχοντες 11-15, στο 39% και στο 21% για τους έχοντες 16-20 και πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα.

Η υψηλή εκπροσώπηση των νεοτέρων εκπαιδευτικών, απ' την οποία προκύπτει ότι η πλειοψηφία τους επιθυμεί να εγκαταλείψει οριστικά τα ΤΕΛ, έχει σχέση με τις προηγούμενες διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την περιγραφή του εμπειρικού υλικού σε συνδυασμό με τα δεδομένα από τη διασταύρωση των απαντήσεων με τα χρόνια υπηρεσίας. Σύμφωνα μ' αυτά, οι νεότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί έχουν την αρνητικότερη, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, αντίληψη για τα ΤΕΛ και τους μαθητές που φοιτούν σ' αυτά, και αποδέχονται συχνότερα την κοινωνική διάκριση των δύο εκπαιδευτικών δικτύων, από την οποία απορρέει η υποτίμηση των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Τα δεδομένα του κεφαλαίου αυτού μας προσφέρουν βάσιμες ενδείξεις ότι ισχύουν και για τον έλληνα εκπαιδευτικό τα συμπεράσματα των ερευνών, τα οποία αναφέραμε εισαγωγικά και έχουν γίνει γνωστά σε άλλες χώρες. Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει απ' αυτά και έχουμε ήδη διατυπώσει είναι ότι: η μεγάλη πλειο-



ψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ΤΕΛ προτιμά να τα εγκαταλείψει οριστικά και να συνεχίσει τη σταδιοδρομία της στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης.

Μεγαλύτερο όμως ενδιαφέρον έχουν οι λόγοι που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους, γιατί μέσα απ'αυτούς διαφαίνονται τα βασικότερα αίτια που προκαλούν τη συγκεκριμένη στάση τους. Αυτούς τους λόγους ακριβώς επιδιώκουμε να διερευνήσουμε με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, που ζητούσε ακριβώς από τους εκπαιδευτικούς να αιτιολογήσουν την προηγούμενη δήλωσή τους.

7. Αίτια επιλογής του τύπου σχολείου, που προτιμούν να εργαστούν

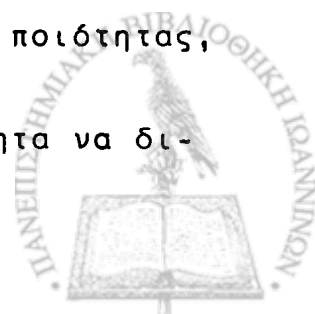
Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, με τις οποίες δικαιολογούσαν την προτίμησή τους για τον ένα ή τον άλλο τύπο εκπαίδευσης, χωρίστηκαν, με βάση το περιεχόμενό τους, σε πέντε κατηγορίες. Οι δύο πρώτες αφορούν τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν πως προτιμούν να παραμείνουν στην Τεχνική Εκπαίδευση, ενώ οι επόμενες τρεις όσους επιθυμούν να μετατεθούν και να εργαστούν σε σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης.

A. Για την Τεχνική Εκπαίδευση:

- α) Δεν έχω περιθώρια πλέον να μετατεθώ, έχω συνηθίσει στα σχολεία αυτά ή ετοιμάζομαι να αποχωρήσω από την ενεργό υπηρεσία.
- β) Προτιμώ να προσφέρω το έργο μου στην Τεχνική Εκπαίδευση, γιατί πιστεύω ότι η προσφορά μου σ'αυτή έχει μεγαλύτερη αξία.

B. Για τη Γενική Εκπαίδευση:

- γ) Τα σχολεία της συγκεντρώνουν μαθητές καλύτερης ποιότητας, με υψηλότερη σχολική επίδοση.
- δ) Τα αναλυτικά προγράμματα μου δίνουν τη δυνατότητα να δι-



δάξω και πιο ενδιαφέροντα μαθήματα της ειδικότητάς μου.
 ε) Τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης έχουν καλύτερη οργάνωση, άρτια υλικοτεχνική υποδομή και εγγυώνται ευνοϊκότερες συνθήκες εργασίας, γενικότερα καταλληλότερο κλίμα για να ασκήσω το διδακτικό μου έργο.

Στον πίνακα 5.23 περιγράφονται οι κατανομές των απαντήσεων για το σύνολο του δείγματος και το κάθε φύλο.

Πίνακας 5.23

Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια προτίμησης του τύπου λυκείου.

| Λόγοι προτίμησης | Άντρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| Για την Τ.Ε.Ε. | | | | | | |
| α) Δεν έχω περιθώρια να αλλάξω | 58 | 24 | 25 | 13 | 83 | 19 |
| β) Θέλω να προσφέρω στην Τ.Ε.Ε., | 31 | 13 | 13 | 07 | 44 | 10 |
| Για την Γ.Ε. | | | | | | |
| γ) Καλύτεροι μαθητές | 61 | 26 | 84 | 43 | 145 | 34 |
| β) Μαθήματα ειδικότητας | 35 | 14 | 23 | 12 | 58 | 13 |
| γ) Καλύτερη οργάνωση, κλίμα | 50 | 20 | 31 | 16 | 81 | 18 |
| Δεν απάντησαν | 11 | 04 | 18 | 09 | 29 | 07 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 246 | 101 | 194 | 100 | 440 | 100 |

$\chi^2=26.99$. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι υπάρχει εξάρτηση.



1. Πριν περιγράψουμε τα δεδομένα του πίνακα είναι απαραίτητο, κατά τη γνώμη μας, να αναφέρουμε ότι: η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών που θέλουν να μετατεθούν στη Γενική Εκπαίδευση δε συμπίπτει με την αντίστοιχη κατανομή του πίνακα 5.19. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση μειώνεται από 35% σε 29% και στη δεύτερη αυξάνεται από 56% σε 65%.

Η ανακολουθία αυτή εντοπίστηκε από την αρχή, κατά τον έλεγχο των ερωτηματολογίων. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι μερικοί εκπαιδευτικοί που δήλωναν ότι προτιμούσαν να παραμείνουν στην Τεχνική Εκπαίδευση ή τους ήταν αδιάφορο σε ποιό τύπο σχολείου θα εργαστούν, όταν καλούνταν στη συνέχεια να αιτιολογήσουν την προτίμησή τους, αναφερόταν σε λόγους που έδειχναν ότι επιθυμούσαν να μετατεθούν στη Γενική. Παρόμοιο φαινόμενο ανακολουθίας δε συναντήσαμε σε καμιά άλλη περίπτωση και μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οφείλεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών να μην εκδηλώσουν ρητά την επιθυμία τους. Δηλαδή, στην πρώτη κλειστή ερώτηση, που καλούνταν ευθέως να πάρουν θέση και να απαντήσουν, αν θέλουν να φύγουν ή να μείνουν, αντιλαμβάνονταν τον αξιολογικό χαρακτήρα του περιεχομένου της και δεν ήθελαν να αποκαλύψουν την ενδόμυχη διάθεσή τους, που μπορούσε να θεωρηθεί ακόμη και ως περιφρόνηση για τα σχολεία τους. Με βάση αυτή τη συλλογιστική θεωρούμε ως πιο αντικειμενικά για τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών τα δεδομένα του δεύτερου πίνακα. Κατά συνέπεια το πραγματικό ποσοστό αυτών που θα προτιμούσαν να εργαστούν στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερο από εκείνο που αναφέραμε περιγράφοντας τις κατανομές των ποσοστών στις απαντήσεις του πίνακα 5.19.

Την άποψή μας αυτή ενισχύει και ένα επιπλέον στοιχείο που προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 5.23. Στην πρώτη ομάδα των απαντήσεων που περιλαμβάνει όσους εκπαιδευτικούς θέλουν να παραμείνουν στην Τεχνική Εκπαίδευση μόνο το 10% δίνει μια συγκεκριμένη εξήγηση για την προτίμησή του. Το υπόλοιπο, 19% δηλώνει ότι δεν έχει περιθώρια να μετατεθεί και όχι ότι δε θα επιθυμούσε κάτι τέτοιο. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγ-



ματὸς μας θα προτιμοῦσαν να εγκαταλείψουν οριστικὰ τα σχολεία της Τεχνικῆς Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικῶν που δηλώνουν ὅτι θέλουν να εργαστοῦν στα σχολεία της Γενικῆς Εκπαίδευσης, το 34%, προβάλλει ως βασικό λόγο την υψηλότερη επίδοση των μαθητῶν. που συγκεντρώνονται σ'αυτά:

"θέλω να δουλέψω με καλύτερους μαθητές, που θα ενδιαφέρονται για το μάθημά μου, που έρχονται να μάθουν γράμματα, ὄχι με ἄσχετους που έρχονται βόλτα στο σχολείο", "Δεν αντέχω το επίπεδο των μαθητῶν που έρχονται στα Τεχνικά Λύκεια, το επίπεδο του μαθήματος. Στη Γενική Εκπαίδευση οι μαθητές έχουν καλύτερη επίδοση, ενδιαφέρονται για ὅλα τα μαθήματα και η δουλειά μου θα γίνει ευχάριστη, θα έχει ουσιαστικότερο νόημα".

Με παρόμοιες απαντήσεις περιγράφουν τους μαθητές της Γενικῆς Εκπαίδευσης, μαθητές που νιώθουν ευχαρίστηση να μορφώνονται και νιώθει κάθε εκπαιδευτικός ευχαρίστηση να τους μορφώνει, αφού: έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση, δείχνουν ενδιαφέρον για τη μάθηση, εργατικότητα, διάθεση για συνέχιση των σπουδῶν τους.

Ένα μικρότερο ποσοστό, 18%, δηλώνει ὅτι προτιμᾶ να εργαστεῖ στη Γενική Εκπαίδευση, γιατί τα σχολεία της εγγυώνται καλύτερες συνθήκες εργασίας. Έχουν λιγότερες ελλείψεις στην υλικοτεχνική τους υποδομή, είναι ἄρτια οργανωμένα και προσφέρουν ένα ἡρεμο, δημιουργικό κλίμα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους:

"Τα ΤΕΛ υπολειπορροῦν, έχουν τεράστιες ελλείψεις. Οι συγκρούσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους είναι καθημερινό πρόβλημα. Το κλίμα που επικρατεῖ δεν αφήνει κανέναν να δουλέψει. Τέτοια πράγματα δε συμβαίνουν στ'άλλα λύκεια και τα Γυμνάσια".

"Στα Γενικά Λύκεια θα ξαναγιώσω καθηγητής, θα μπορέσω να δουλέψω, να ησυχάσω. Εδώ αισθάνομαι μόνο ως θηριοδασκαστής. Δεν είναι συνθήκες σχολικές αυτές ...".

Τέλος το 13% δηλώνει ὅτι προτιμᾶ τα σχολεία της Γενι-



κής Εκπαίδευσης γιατί του προσφέρουν τη δυνατότητα να διδάξει περισσότερα μαθήματα της ειδικότητάς του. Ιδιαίτερα μάλιστα μαθήματα που διδάσκονται στα Τμήματα Δέσμης και ανεβάζουν το κύρος του καθηγητή, γιατί σχετίζονται με την επιτυχία των μαθητών στα ΑΕΙ:

"θέλω να διδάξω Αρχαία, Ιστορία και μάλιστα σε Τμήματα Δέσμης. Εκεί καταξιώνεται η προσπάθεια του καθηγητή, φαίνεται η αξία του", "Στο Τεχνικό Λύκειο κοντεύω να ξεχάσω κι αυτά που έμαθα στο Πανεπιστήμιο. Διδάσκω στοιχειώδεις γνώσεις κι όχι μαθηματικά, με μαθητές που δεν καταλαβαίνουν τίποτε".

Τα δεδομένα που περιγράψαμε μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η μαζική σχεδόν επιθυμία των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν τα ΤΕΛ, προέρχεται, κατά κύριο λόγο, από τη διάθεσή τους να διδάξουν σε μαθητές με υψηλή επίδοση και σε περιβάλλον πιο "σχολικό". Οι δύο αυτές προϋποθέσεις μπορεί να εξασφαλιστούν στα σχολεία που διαθέτουν περισσότερους μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό status, δηλαδή, στα σχολεία της Γενικής Επαίδευσης και μάλιστα σε αστικές περιοχές. Κατά συνέπεια τα στοιχεία που περιγράψαμε μας προσφέρουν ενδείξεις ότι η προτίμηση των εκπαιδευτικών για τα σχολεία αυτά έχει κοινωνικό χαρακτήρα και συμβάλλει στη συντήρηση των διακρίσεων σε βάρος των μαθητών της Τεχνικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονται κατά κανόνα από τα λαϊκά στρώματα.

2. Οι λόγοι που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους βρίσκεται σε εξάρτηση από το φύλο τους. Οι άντρες υποστηρίζουν συχνότερα από τις γυναίκες, ποσοστό 24% και 13% αντίστοιχα, ότι δεν έχουν περιθώρια ν' αλλάξουν. Και αυτό είναι δικαιολογημένο, γιατί, όπως είδαμε στο κεφάλαιο που περιγράφουμε τα χρόνια υπηρεσίας του δείγματος, έχουν διανύσει ήδη το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι άντρες επίσης συχνότερα από τις γυναίκες, ποσοστά 13% και 7% αντίστοιχα, δηλώνουν ότι θέλουν να μείνουν στην Τεχνική Έκπαίδευση και να προσφέρουν



σ'αυτή το διδακτικό τους έργο. Η υψηλότερη εκπροσώπησή τους μπορεί να ερμηνευθεί, αν λάβουμε υπόψη μας προηγούμενα συμπεράσματά μας, σύμφωνα με τα οποία αμφισβητούσαν συχνότερα από τις γυναίκες την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και των μαθητών που εγγράφονται σ'αυτά και έδειχναν σε μεγαλύτερο βαθμό διάθεση να υπερασπιστούν το θεσμό της Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Αντίθετα, οι γυναίκες, προκειμένου να δικαιολογήσουν την επιθυμία τους να εργαστούν στη Γενική Εκπαίδευση, αναφέρονται πολύ συχνότερα από τους άντρες στην ποιότητα του μαθητικού πληθυσμού της. Εκπροσωπούνται με υψηλό ποσοστό, 43%, που μειώνεται κατά είκοσι εκατοστιαίες μονάδες για τους άντρες, 23%. Η διαφορά ήταν αναμενόμενη, γιατί οι γυναίκες στις προηγούμενες απαντήσεις τους αξιολογούσαν αρνητικά τους μαθητές των ΤΕΛ, αποδέχονταν τα κοινωνικά στερότυπα που ισχύουν γι'αυτούς και εύρισκαν την επίδοσή τους λιγότερο ικανοποιητική, σε σχέση με τους άντρες.

Μας προσφέρει επίσης και πάλι ενδείξεις ότι συμβάλλουν με τις αντιλήψεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό στη συντήρηση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου που χωρίζει τους "ικανούς" από τους "ανεπίδεκτους" για μάθηση μαθητές και ενισχύουν μ'αυτές τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο.

Τα ποσοστά δεν παρουσιάζουν αξιοσημείωτες διαφορές στην επόμενη κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρεται στη δυνατότητα να διδάξουν περισσότερα μαθήματα ειδικότητας, την οποία τους προσφέρουν τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Μικρή διαφορά κατά τέσσερις εκατοστιαίες μονάδες υπέρ των αντρών, 20% έναντι 16%, παρουσιάζουν και στην τελευταία που αναφέρεται στην οργάνωση των σχολείων αυτών. Ήταν μάλιστα αναμενόμενη, γιατί οι άντρες, όπως ήδη έχουμε διαπιστώσει, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τις γυναίκες για θέματα που σχετίζονται με την διοίκηση, την υποδομή των σχολείων, εξαιτίας των προσδοκιών τους για την κατάληψη υψηλών θέσεων στη σχολική ιεραρχία, αλλά και τον χαρακτήρα των μαθημάτων που διδάσκουν.



Τη δυνατότητα για μια πιο αντικειμενική, ερμηνευτική προσέγγιση των δεδομένων μας προσφέρουν και τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διασταύρωση των απαντήσεων με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας .24

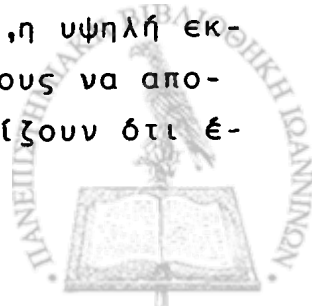
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και την απάντηση στην ερώτηση για τα αίτια προτίμησης του τύπου λυκείου.

| Λόγοι προτίμησης | Κοινωνική Προέλευση | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|----------------------|------------|---------------|-----------|
| | Αστική Τάξη | | Μεσαία στρώματα | | Μικρομεσαία στρώματα | | Λαϊκές Τάξεις | |
| | απ.αο. | % | απ.αο. | % | απ.αο. | % | απ.αο. | % |
| Για την ΤΕΕ | | | | | | | | |
| α) Δεν έχω περιθώρια ν'αλλάξω | 7 | | 23 | | 25 | | 28 | |
| | | 28 | | 18 | | 17 | | 20 |
| β) Θέλω να προσφέρω στην ΤΕΕ | 3 | | 14 | | 13 | | 14 | |
| | | 12 | | 11 | | 09 | | 10 |
| Για την Γ.Ε. | | | | | | | | |
| γ) Καλύτεροι μαθητές | 9 | | 50 | | 53 | | 33 | |
| | | 36 | | 39 | | 35 | | 24 |
| δ) Μαθήματα ειδικότητας | 1 | | 15 | | 17 | | 25 | |
| | | 04 | | 12 | | 11 | | 18 |
| ε) Καλύτερη οργάνωση | 4 | | 21 | | 27 | | 29 | |
| | | 16 | | 16 | | 18 | | 21 |
| Δεν απάντησαν | 1 | | 5 | | 15 | | 8 | |
| | | 04 | | 04 | | 10 | | 06 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 25 | | 128 | | 150 | | 137 | |
| | | 100 | | 100 | | 100 | | 99 |

$\chi^2 = 17.47$. Η τιμή του χ^2 βρέθηκε να είναι μικρότερη από αυτή που αντιστοιχεί σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως έχουμε ενδείξεις ότι δεν υπάρχει εξάρτηση.



Από τα ποσοτικά δεδομένα του πίνακα στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί, που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 28%. Ακολουθούν οι προερχόμενοι από τις λαϊκές τάξεις με 20%, και με όμοια σχεδόν ποσοστά 17% και 18%, οι προερχόμενοι από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα αντίστοιχα. Την ίδια τάση ακολουθούν και τα ποσοστά στη δεύτερη κατηγορία των απαντήσεων, μόνο που οι διαφορές είναι μικρότερες. Από τον συδυασμό τους οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα εκπαιδευτικοί επιθυμούν συχνότερα από τους υπόλοιπους να παραμείνουν στην Τεχνική Εκπαίδευση και ο κυριότερος λόγος που προβάλλουν για να δικαιολογήσουν την πρότιμή τους είναι ότι δεν έχουν περιθώρια πλέον να φύγουν απ' αυτή. Ο λόγος όμως αυτός, όπως προκύπτει από τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας για τα χρόνια υπηρεσίας και τη θέση τους στη σχολική ιεραρχία, δεν ευσταθεί. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να υποθέσουμε και πάλι ότι οι απαντήσεις τους εκφράζουν την απογοήτευσή για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, η οποία κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, γιατί το κοινωνικό status που τους προσφέρει είναι κατώτερο από εκείνο της καταγωγής τους. Αν λάβουμε επίσης υπόψη μας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι γυναίκες, μπορούμε επίσης να υποθέσουμε ότι η υψηλή εκπροσώπησή τους οφείλεται στην αντίληψη που έχουν ότι το επάγγελμά τους είναι προσωρινό ή χωρίς προοπτικές και ότι το ασκούν, γιατί τις διευκολύνει στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Την υπόθεσή μας αυτή ενισχύουν προηγούμενα ευρήματά μας, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία έχουν σύζυγο με υψηλή κοινωνικοεπαγγελματική θέση και υψηλές οικονομικές απολαβές. Αν εξετάσουμε τέλος το πρόβλημα αυτό από μια άλλη οπτική γωνία, η υψηλή εκπροσώπησή τους μπορεί να εκφράζει την επιθυμία τους να αποφύγουν την αρνητική αξιολόγηση των ΤΕΛ, που γνωρίζουν ότι έ-



χει κοινωνικό χαρακτήρα και δείχνει τη συντηρητική τους τοποθέτηση, όπως διαπιστώσαμε και σε προηγούμενες απαντήσεις τους.

Στις επόμενες κατηγορίες περιλαμβάνονται, όπως γνωρίζουμε, όσοι δικαιολογούν την προτίμησή τους για τη Γενική Εκπαίδευση. Στην τρίτη που αναφέρεται στην ποιότητα των μαθητών, οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό, 39%. Με ποσοστά μικρότερα κατά λίγες εκατοστιαίες μονάδες εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από την αστική τάξη και από τα μικροαστικά στρώματα, 36% και 35% αντίστοιχα. Με το πιο μικρό ποσοστό, 24%, που καλύπτει το 1/4 του συνόλου τους εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν λαϊκή προέλευση και οι οποίοι, σε προηγούμενες απαντήσεις τους, έδειχναν συχνότερα από τους άλλους συναδέλφους τους, διάθεση να υπερασπιστούν το θεσμό των ΤΕΛ.

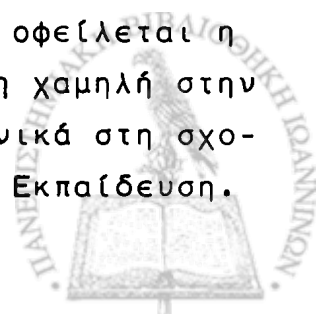
Η κατανομή αυτή των ποσοστών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, να διδάσκουν σε μαθητικό κοινό που έχει υψηλή επίδοση. Η διάθεσή τους αυτή ήταν αναμενόμενη, αφού, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, εκδήλωναν πάντα την αρνητικότερη στάση για τους μαθητές των ΤΕΛ και εκτιμούσαν αυστηρότερα την επίδοσή τους, από την οποία έδειχναν ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι. Μας προσφέρει επίσης ενδείξεις ότι οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους από τη χαμηλή επίδοση των μαθητών. Στην ίδια άλλωστε διαπίστωση οδηγηθήκαμε πολλές φορές κατά την περιγραφή των δεδομένων που προέκυψαν από τις διάφορες απαντήσεις τους. Το γεγονός αυτό μπορούμε να υποθέσουμε ότι εκφράζει κάποια διάθεση ταξικής αλληλεγγύης προς τους μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση και προέρχονται από τα ίδια κοινωνικά στρώματα μ' αυτούς. Ίσως επίσης να οφείλεται στα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες που έζησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, οι οποίες καλλιέργησαν την ευαισθησία τους και τους οδήγησαν σε



μια πιο προοδευτική τοποθέτηση απέναντι στα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν συχνότερα την επιθυμία να εργαστούν στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να διδάξουν περισσότερα μαθήματα της ειδικότητάς τους, προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις. Όπως βλέπουμε στον πίνακα 5.24, στην τέταρτη κατηγορία των απαντήσεων, εκπροσωπούνται με το υψηλότερο ποσοστό 18%, που μειώνεται στο 11% και 12% για τους προερχόμενους από τις μεσαίες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες και στο 4% για τους προερχόμενους από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή κοινωνική προέλευση επιθυμούν συχνότερα να διδάσκουν σε σχολεία που το αντικείμενο της διδασκαλίας τους αξιολογείται κοινωνικά και ενισχύει το κύρος τους, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Ανάλογη επιθυμία είναι φυσικό να μην αισθάνονται οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα εκπαιδευτικοί που έχουν εξασφαλισμένο το κοινωνικό κύρος από την ίδια την καταγωγή τους.

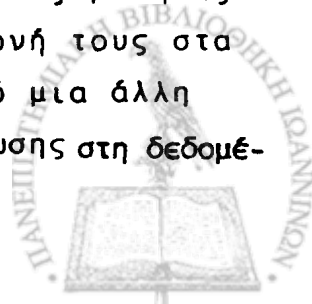
Στις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στα Γενικά Λύκεια αναφέρονται με όμοιο ποσοστό, 16%, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τα κατώτερα μικροαστικά στρώματα είναι 18% και για τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις 21%. Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις επιθυμούν συχνότερα να εργαστούν στη Γενική Εκπαίδευση, επειδή πιστεύουν ότι προσφέρουν καλύτερη οργάνωση και έχουν λιγότερες ελλείψεις από τα ΤΕΛ. Όπως είδαμε σε προηγούμενες απαντήσεις τους, οι ελλείψεις αυτές αποτελούν, κατά την αντίληψή τους, πρωταρχικό αίτιο της κοινωνικής υποτίμησης και της δυσλειτουργίας των ΤΕΛ και ίσως στην αντίληψη αυτή να οφείλεται η υψηλή εκπροσώπησή τους σ' αυτή την απάντηση και η χαμηλή στην προηγούμενη που αναφέρεται στην ποιότητα και γενικά στη σχολική επίδοση των μαθητών που φοιτούν στη Γενική Εκπαίδευση.



Ίσως όμως να εκφράζει ένα είδος συμπάθειας προς τους μαθητές των ΤΕΛ που έχουν την ίδια μ'αυτούς κοινωνική καταγωγή ή την επιθυμία τους να αποφύγουν τη ρητή αρνητική αξιολόγησή τους, γιατί φανερώνει τη συντηρητική τοποθέτησή τους απέναντι στο πρόβλημα της διαίρεσης των μαθητών, που γνωρίζουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες, ότι έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Την υπόθεση αυτή ενισχύει η διαπίστωση που κάναμε σε προηγούμενες απαντήσεις τους ότι δείχνουν τη μικρότερη διάθεση απόρριψης των μαθητών τους και αξιολογούν την επίδοσή τους με μεγαλύτερη επιείκεια. Ίσως τέλος να εκφράζει την επιθυμία τους να εργαστούν σε σχολεία με αρτιότερη οργάνωση και διοίκηση, τα οποία τους προσφέρουν περισσότερες πιθανότητες να καταλάβουν κάποια διευθυντική θέση και να αυξήσουν το εισόδημά τους, αφού σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους έχουν μη εργαζόμενη σύζυγο.

Τους λόγους που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους, επηρεάζουν, ως ένα βαθμό, και τα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα 5.25, που ακολουθεί.

Όπως ήταν αναμενόμενο στην πρώτη κατηγορία των απαντήσεων εκπροσωπούνται με τα υψηλότερα ποσοστά οι έχοντες τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας: με 28% οι έχοντες πάνω από 20 και 25% οι έχοντες 16-20. Με μεγάλη διαφορά ακολουθούν όσοι έχουν 11-15 και 6-10, 18% και 22% αντίστοιχα, και με το μικρότερο ποσοστό, 14%, οι νεότεροι. Παρόμοια, αλλά με λιγότερες διαφορές, είναι η κατανομή των ποσοστών στην επόμενη κατηγορία των απαντήσεων, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όσοι δήλωσαν ότι προτιμούν να προσφέρουν το διδακτικό τους έργο στα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία. Η υψηλή εκπροσώπηση των αρχαιότερων στην υπηρεσία εκπαιδευτικών ενδεχόμενα να εκφράζει την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζουν τους μαθητές των ΤΕΛ, η οποία αναπτύχθηκε από τη μακρά παραμονή τους στα σχολεία αυτά. Ίσως όμως, αν δούμε το ζήτημα από μια άλλη πλευρά, να είναι αποτέλεσμα της πλήρους ενσωμάτωσης στη δεδομέ-



Πίνακας 5.25

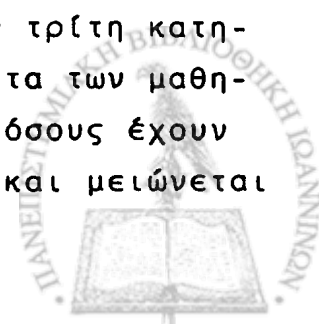
Κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την απάντηση για τα αίτια προτίμησης του τύπου λυκείου.

| Λόγοι προτίμησης | 0 - 5 | | 6 -10 | | 11-15 | | 16-20 | | 20 κ.ε. | |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % | απ.αρ. | % |
| <u>Για την ΤΕΕ</u> | | | | | | | | | | |
| Δεν έχω περιθώρια | 27 | | 30 | | 14 | | 8 | | 4 | |
| | | 14 | | 22 | | 18 | | 35 | | 29 |
| Να προσφέρω | 13 | | 12 | | 12 | | 3 | | 4 | |
| | | 07 | | 09 | | 16 | | 13 | | 29 |
| <u>Για τη Γ.Ε.</u> | | | | | | | | | | |
| Καλύτεροι μαθητές | 65 | | 56 | | 18 | | 4 | | 2 | |
| | | 35 | | 41 | | 23 | | 17 | | 14 |
| Μαθήματα ειδ/τας | 30 | | 12 | | 12 | | 4 | | 0 | |
| | | 16 | | 09 | | 16 | | 17 | | 0 |
| Καλύτερη οργάνωση | 33 | | 24 | | 17 | | 3 | | 4 | |
| | | 18 | | 17 | | 22 | | 13 | | 29 |
| Δεν απάντησαν | 20 | | 4 | | 4 | | 1 | | 0 | |
| | | 11 | | 03 | | 05 | | 04 | | 0 |
| Σ ύ ν ο λ ο | 188 | | 138 | | 77 | | 23 | | 14 | |
| | | 101 | | 101 | | 100 | | 99 | | 101 |

$$\chi^2 = 40.21.$$

νη πραγματικότητα που οδηγήθηκαν εργαζόμενοι στην Τεχνική Εκπαίδευση από την αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

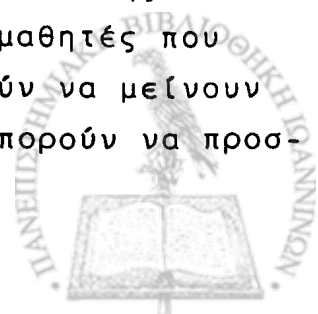
Όπως ήταν επίσης αναμενόμενο, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούνται με τα υψηλότερα ποσοστά στην τρίτη κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρεται στην ποιότητα των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης που είναι: 35% για όσους έχουν 0-5 χρόνια υπηρεσίας, 41% για όσους έχουν 6-10 και μειώνεται



σε μεγάλο βαθμό στο 29% για όσους έχουν 11-15, στο 17% για όσους έχουν 16-20 και στο 14% για τους αρχαιότερους στην υπηρεσία. Οι τελευταίοι, όπως διαπιστώσαμε από προηγούμενες απαντήσεις τους, έδειχναν τη μικρότερη διάθεση απόρριψης των μαθητών τους, σε αντίθεση με τους νεότερους που σταθερά αξιολογούσαν αρνητικά τόσο τους μαθητές, όσο και τα σχολεία τους. Στο λόγο αυτό πρέπει να οφείλεται, ως ένα βαθμό, και η υψηλή εκπροσώπησή τους στην πέμπτη κατηγορία των απαντήσεων που αναφέρεται στην οργάνωση και την υποδομή που διαθέτουν τα Γενικά Λύκεια. Το σχετικό ποσοστό είναι 29% και μειώνεται στο 13% για όσους έχουν 16-20 χρόνια υπηρεσίας, αυξάνεται πάλι στο 22% για όσους έχουν 11-15, και καταλήγει στο 17% και 18% για τους νεότερους. Ενδεχόμενα επίσης να οφείλεται στην επιθυμία τους να εργαστούν σε σχολεία με αρτιότερη οργάνωση, όπου είναι ευκολότερο να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις, χωρίς τις συγκρούσεις που δημιουργεί η ετερογένεια του προσωπικού στα ΤΕΛ.

Η δυνατότητα να διδάξουν περισσότερα μαθήματα ειδικότητας που τους προσφέρει η Γενική Εκπαίδευση δεν αναφέρεται από κανέναν εκπαιδευτικό με περισσότερο από 20 χρόνια υπηρεσίας. Αποτελεί βασικό λόγο για τους νεότερους, που εκπροσωπούνται με όμοια σχεδόν ποσοστά 16% και 17%, εκτός από τους έχοντες 6-10 χρόνια υπηρεσίας, στους οποίους μειώνεται στο 9%. Η επιθυμία τους αυτή ίσως να οφείλεται στο ενδιαφέρον να καλύψουν με τη διδασκαλία όλους τους τομείς της ειδικότητάς τους και να αξιοποιήσουν την κατάρτιση που απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους στα ΑΕΙ. Ίσως όμως να οφείλεται στη διάθεσή τους να διδάξουν περισσότερα μαθήματα για να αυξήσουν το κύρος τους στο σχολείο και να δώσουν ένα ουσιαστικότερο περιεχόμενο στο καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο.

Συνοπτικά, από τα στοιχεία που περιγράψαμε διαφαίνεται ότι: οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να εργαστούν με μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση, ενώ οι αρχαιότεροι προτιμούν να μείνουν στην Τεχνική Εκπαίδευση, επειδή πιστεύουν ότι μπορούν να προσ-

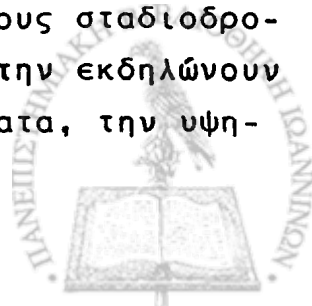


φέρουν σ'αυτή και δεν έχουν περιθώρια αλλαγής.

Σ υ μ π ε ρ ά σ μ α τ α

Από τα εμπειρικά δεδομένα του κεφαλαίου αυτού, που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τα ΤΕΛ, προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία επιβεβαιώνουν τις σχετικές υποθέσεις της έρευνας και συνοψίζονται γενικότερα στα ακόλουθα:

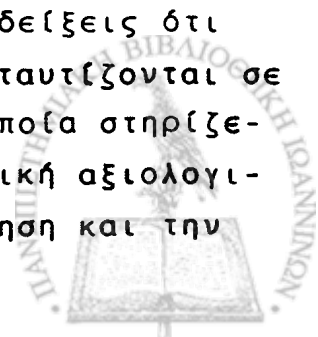
1. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν το διορισμό τους στην Τεχνική Εκπαίδευση εξαιτίας προσωπικών λόγων που συνδέονται κυρίως με τις οικογενειακές υποχρεώσεις ή τις οικονομικές τους ανάγκες. Τον αντιμετώπισαν δηλαδή ως λύση ανάγκης στα ιδιωτικά τους προβλήματα, τα οποία δεν τους άφηναν περιθώρια επιλογής.
2. Υποτιμούν ρητά τα ΤΕΛ και δηλώνουν ότι πρόκειται για σχολεία προβληματικά, υποβαθμισμένα κυρίως λόγω της χαμηλής επίδοσης των μαθητών που προσανατολίζονται σ'αυτά. Παράλληλα, αποδέχονται τη λειτουργία του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που χωρίζει τους μαθητές σε "επιδεκτικούς" και "ανεπίδεκτους" στη μάθηση και προκαθορίζει τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές τους.
3. Η δεδομένη κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και η συγκεκριμένη λειτουργία τους μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει αρνητικά την αυτοαντίληψή τους. Γι αυτό παρουσιάζουν το διορισμό σ'αυτά ως "εξορία" και την παραμονή τους ως απειλή για το επαγγελματικό και κοινωνικό τους κύρος.
4. Είναι σχεδόν μαζική η επιθυμία των εκπαιδευτικών να μετατεθούν και να συνεχίσουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία στη Γενική Εκπαίδευση. Συχνότερα μάλιστα την εκδηλώνουν οι γυναίκες, όσοι κατέχουν τα ανώτερα διπλώματα, την υψη-



λότερη θέση στη σχολική ιεραρχία και όσοι προέρχονται από τα μεσαία στρώματα.

Προκειμένου να δικαιολογήσουν την προτίμησή τους για τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης αναφέρονται σε υποκειμενικά κίνητρα, τα οποία, ενώ φαίνονται ουδέτερα, έχουν κατά βάση κοινωνικό χαρακτήρα. Είναι γνωστό ότι τα σχολεία αυτά προσελκύουν μαθητές από όλες τις κοινωνικές τάξεις, σε αντίθεση με τα ΤΕΛ όπου φοιτούν, κατά κανόνα, μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Αυτή η δεδομένη πραγματικότητα, σε συνδυασμό με την προτίμηση των εκπαιδευτικών, αποτελεί ένδειξη πως προτιμούν να διδάσκουν σε μαθητές με ανώτερη κοινωνική προέλευση παρά σ' αυτούς που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Η απόρριψη αυτή των μαθητών με λαϊκή προέλευση είναι μάλιστα τόσο συχνότερη, όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευτικούς από αυτούς.

Βέβαια οι εκπαιδευτικοί, όταν δηλώνουν ότι επιθυμούν να εγκαταλείψουν οριστικά τα ΤΕΛ και να μετατεθούν σε σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης δε λαβαίνουν άμεσα υπόψη τους τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών που προσανατολίζονται προς τον ένα ή τον άλλο τύπο εκπαίδευσης. Ως βασικό κριτήριο χρησιμοποιούν τη σχολική τους επίδοση, που οριοθετεί τις σχολικές επιλογές των μαθητών και έχει αποδειχτεί με αδιάψευστα πλέον δεδομένα ερευνών, ότι έχει αίτια κυρίως κοινωνικά. Η χρήση αυτού του κριτηρίου όμως αποδεικνύει ότι η προτίμησή τους έχει κοινωνικό χαρακτήρα και στηρίζεται στην παραδοσιακή ιδεολογία των φυσικών ανισοτήτων, που χωρίζει τους μαθητές σε "ικανούς" και "ανεπίδεκτους" για μάθηση και τους αναγκάζει να στραφούν σε διαφορετικές, άνισες μεταξύ τους, μορφές εκπαίδευσης που σφραγίζουν το σχολικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Μας παρέχει επίσης ενδείξεις ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη λογική των διακρίσεων στην οποία στηρίζεται η λειτουργία του σχολείου, παρά τη φαινομενική αξιολογική του ουδετερότητα. Άρα συμβάλλουν στη συντήρηση και την



ενίσχυση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας που αναπαράγει το σχολικό σύστημα.

Η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που φοιτούν στο δίκτυο της Γενικής Εκπαίδευσης, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι επηρεάζει και την καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα που ισχύει στα ΤΕΛ. Η υπόθεσή μας βασίζεται στα δεδομένα που περιγράψαμε, και τα οποία μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί αρνητικά τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία αυτά. Η αρνητική αυτή αξιολόγηση επιδρά ανασταλτικά τόσο στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, όσο και στην ποιότητα των προσφερόμενων σχολικών γνώσεων. Κυρίως όμως επηρεάζει αρνητικά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές των ΤΕΛ και τις προοπτικές τους, οι οποίες, όπως έχει αποδειχτεί¹, έχουν με τη σειρά τους αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών. Το σημαντικότερο μάλιστα είναι ότι οι μαθητές αυτοί ήδη βαρύνονται από ένα σχολικό παρελθόν με αλληπάλληλες σχολικές αποτυχίες και βιώνουν καθημερινά τις αναστολές και τα εμπόδια στη σχολική τους επίδοση που τους δημιουργεί η χαμηλή κοινωνική τους προέλευση.

1. Για την επίδραση που ασκούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών η έρευνα των Rosental και Jacobson προσφέρει ενδιαφέροντα συμπεράσματα, παρά τις επικρίσεις που δέχτηκε. Βλ. R.A.Rosental, L.Jacobson, Pygmalion à l'école; L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Casterman, Paris 1971, ειδικά σ.293.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την παρουσίαση και την ανάλυση του εμπειρικού υλικού, που επιλέξαμε με βάση το αντικείμενο και τις υποθέσεις της έρευνας, μπορούμε να οδηγηθούμε στα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΛ θεωρούν φυσικό το διαχωρισμό των δύο δικτύων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρούν επίσης τα σχολεία τους κατώτερα από τα Γενικά Λύκεια και πιστεύουν ότι προσφέρουν χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση, γιατί είναι αποδιοργανωμένα και υπολειπόμενα. Την υπολειπόμενότητά τους την αποδίδουν, σε μεγάλο βαθμό, στις τεράστιες ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική υποδομή και στη χαμηλή επίδοση των μαθητών τους.

Η υποτίμηση αυτή είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς μια ρεαλιστική αξιολόγηση, αφού αντικειμενικά τα ΤΕΛ είναι κατώτερα σχολεία. Όμως για ένα ποσοστό εκπαιδευτικών είναι ένδειξη ότι παραμένουν προσκολλημένοι στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις, αφού: α) στις απαντήσεις τους η υποτίμηση των σχολείων συνοδεύεται από τη ρητή αρνητική αξιολόγηση των μαθητών τους, που τους παρουσιάζουν "νοητικά κατώτερους", και η σχολική αποτυχία τους αποδίδεται στις φυσικές τους ανικανότητες, και β) αφήνουν ρητά να εννοηθεί πως οι "ανεπίδεκτοι" μάθησης δεν πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο και ότι ο ρόλος του σχολείου είναι ακριβώς να χωρίζει τους "ικανούς" από τους "ανίκανους" μαθητές.

2. Οι εκπαιδευτικοί, σε υψηλά ποσοστά, έμμεσα ή άμεσα, αποδέχονται και θεωρούν φυσικό τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που συντελείται μέσα από το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και οδηγεί τους κατόχους "διανοητικών χαρισμάτων" σε επαγγέλματα κύρους και τους κατόχους "χειρωνακτικών ικανοτήτων" σε κατώτερες απασχολήσεις. Η αποδοχή τους αυτή είναι θεμελιωμένη στην παραδοσιακή αντίληψη, σύμφωνα με την

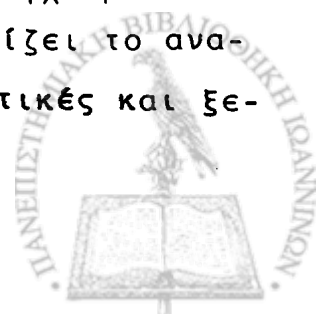
οποία τα άτομα χωρίζονται από τις εγγενείς διανοητικές ή χειρωνακτικές ικανότητές τους.

3. Οι εκπαιδευτικοί, σε υψηλά ποσοστά, αποδέχονται το φυλετικό καταμερισμό εργασίας που αναπαράγεται μέσα από τον οριζόντιο και κάθετο διαχωρισμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις τους βασίζονται στο μύθο ότι υπάρχουν εγγενείς διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, που αναπόφευκτα επηρεάζουν τις σχολικές και επαγγελματικές επιλογές τους.

4. Ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών επιρρίπτει την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στους ίδιους τους μαθητές και όχι στις αρνητικές οικονομικές, κοινωνικές και μορφωτικές συνθήκες του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται. Παραβλέπει μ'άλλα λόγια τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας και την ερμηνεύει με βάση την ιδεολογία των εγγενών ικανοτήτων. Αξίζει ωστόσο να σημειώσουμε ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που δείχνει στο θέμα αυτό παιδαγωγική και κοινωνική ευαισθησία.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις σχετικές ερωτήσεις φαίνεται ότι ένα επίσης υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών που αποδίδει τη σχετική αποτυχία στο σχολείο αναφέρεται μόνο στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και όχι στις αρνητικές συνθήκες μάθησης που επικρατούν στα ΤΕΛ εξαιτίας της προκαθορισμένης κοινωνικής λειτουργίας τους.

5. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αποδίδει την κακή ποιότητα της εκπαίδευσης, που προσφέρουν τα σχολεία τους, σε αίτια που προκαλούνται από τις τεράστιες ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή και από την ποιοτική και ποσοτική ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού τους. Και ακόμη, από την ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων και την ανεπάρκεια των σχολικών γνώσεων που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τις οποίες θεωρούν αποσπασματικές και ξεπερασμένες.



Οι συγκεκριμένες αυτές επισημάνσεις τους, δείχνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με καλύτερες συνθήκες θα μπορούσαν να προσφέρουν περισσότερα, να δημιουργήσουν ένα πιο ευνοϊκό κλίμα μάθησης για τους μαθητές τους. Δείχνουν μάλιστα λόγια την αρνητική επίδραση που έχει η κακή υποδομή και η γενική υποτίμηση της Τεχνικής Εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου.

6. Η κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη που θέλει τα σχολεία αυτά κατώτερα, καταφύγιο για τους "αδύνατους" μαθητές, αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών. Έτσι, σε μεγάλο ποσοστό, αισθάνονται την παραμονή τους σ'αυτά απειλή για το επαγγελματικό και κοινωνικό τους κύρος, γεγονός που τους προκαλεί μια έντονη και μαζική τάση φυγής προς τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης.

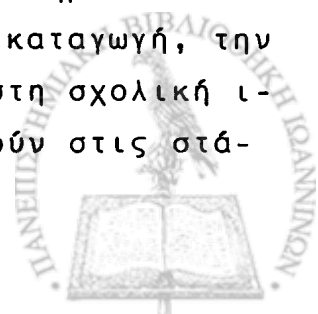
Αυτή η τάση καθώς και η έλλειψη των απαραίτητων γνωστικών προϋποθέσεων, δηλαδή κατάλληλη υποδομή, κατάλληλες μέθοδοι και τεχνικές κτλ., μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι επηρεάζουν το καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο, γιατί λειτουργούν αρνητικά και τους εμποδίζουν να αποδώσουν ανάλογα με τις ικανότητές τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναπαράγουν και ενισχύουν άθελά τους την κατωτερότητα των ΤΕΛ, που αντικειμενικά είναι αναπόφευκτη, αφού: α) η κοινωνική λειτουργία τους είναι προκαθορισμένη, γιατί είναι σχολεία, που θεσμοθετήκαν με σκοπό να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για επαγγέλματα με χαμηλό κοινωνικό κύρος, β) είναι σχολεία με τεράστιες ελλείψεις, αποδιοργανωμένα και η λειτουργία τους καθίσταται αναγκαστικά εντελώς πλημμελής, και γ) η κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη θέλει τα σχολεία αυτά κατώτερα, γιατί τα αξιολογεί αρνητικά.

Τα παραπάνω γενικά συμπεράσματα μας δίνουν μια συνολική εικόνα των στάσεων και των αντιλήψεων που έχουν, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΛ για



τα σχολεία τους και τους μαθητές, που εγγράφονται σ'αυτά.Επιβεβαιώνουν επίσης τις βασικές υποθέσεις της έρευνας και τα ερωτήματα που απορρέουν απ'αυτές, τα οποία είχαμε διατυπώσει στο σχετικό κεφάλαιο. Μας προσφέρουν τέλος ενδείξεις ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παραμένουν σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένοι στις παραδοσιακές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και εξακολουθούν να πιστεύουν στην ιδεολογία των φυσικών ικανοτήτων, η οποία αποτελεί το θεμέλιο λίθο της κοινωνικής ανισότητας που αναπαράγει το σχολικό σύστημα με τους μηχανισμούς αξιολόγησης και επιλογής των μαθητών και την παράλληλη λειτουργία των δύο εκπαιδευτικών δικτύων, που, θεωρητικά μόνο, είναι ισότιμα. Άρα με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους συμβάλλουν στη συντήρηση του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας που αναπαράγει και έχουν, ως βασικοί φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μερίδιο ευθύνης για τη νομιμοποίηση και τη διαίωνισή του.

Κατά την παρουσίαση των ονσλυτικών δεδομένων διαπιστώσαμε όμως ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα που έθιγε η κάθε ερώτηση επηρεάζονται, άλλοτε περισσότερο, άλλοτε λιγότερο, από τις τέσσερις μεταβλητές με τις οποίες διασταυρώσαμε τις απαντήσεις τους: το φύλο, την κοινωνική προέλευση, το επίπεδο εκπαίδευσης ή τον κλάδο στον οποίο εντάσσονται με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης και την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας. Διαπιστώσαμε επίσης ότι απ'αυτές τις μεταβλητές το βασικό προσδιοριστικό ρόλο παίζουν το επίπεδο εκπαίδευσης και η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, γιατί: α) αυτές σε μεγάλο βαθμό επιδρούν και διαμορφώνουν τις διαφοροποιήσεις και στις άλλες δύο, κατά συνέπεια στην επίδρασή τους συμπυκνώνεται ουσιαστικά και η επίδραση των υπολοίπων, β) αυτές συνδέονται με τα επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και προσδιορίζουν την κοινωνική καταγωγή, την κοινωνική θέση και τη συγκεκριμένη θέση τους στη σχολική ιεραρχία, και γ) οι διαφοροποιήσεις που προκαλούν στις στά-



σεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποδεικνύουν ότι αυτές έχουν κοινωνικό χαρακτήρα και συνδέονται με τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων ή των κοινωνικών τάξεων από τις οποίες προέρχονται ή εντάσσονται από το επάγγελμα και το γάμο τους. Γι' αυτό το λόγο θεωρήσαμε σκόπιμο να περιγράψουμε στη συνέχεια χωριστά τη συνολική επίδραση της κάθε μιας, με βάση τα γνωστά εμπειρικά δεδομένα.

1. Επίπεδο εκπαίδευσης και στάσεις, αντιλήψεις.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ αποδέχονται και θεωρούν δικαιολογημένη την υποτίμηση των ΤΕΛ, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ και Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, οι οποίοι υπερασπίζονται συχνότερα το θεσμό των ΤΕΛ και δηλώνουν ότι είναι αδικαιολόγητη η υποτίμησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί με τα κατώτερα διπλώματα δείχνουν επίσης συχνότερα διάθεση να αξιολογήσουν θετικά τους μαθητές των ΤΕΛ. Σε υψηλά ποσοστά δηλώνουν ότι εγγράφονται στα ΤΕΛ γιατί έχουν συγκεκριμένα κίνητρα ή ιδιαίτερα ανεπτυγμένες κάποιες κλίσεις, που τους προσανατολίζουν στους σχετικούς τομείς ειδίκευσης των ΤΕΛ. Αντίθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα διπλώματα και ειδικά οι πτυχιούχοι ΑΕΙ που διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας δείχνουν, σε μεγάλο βαθμό, διάθεση υποτίμησης των μαθητών και δηλώνουν ότι εγγράφονται στα ΤΕΛ, γιατί έχουν πολύ χαμηλή επίδοση και δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των Γενικών Λυκείων.

Οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και ΤΕΙ φαίνεται ότι έχουν ξεπεράσει σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με τα κατώτερα διπλώματα τα παραδοσιακά στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων. Δείχνουν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στο πρόβλημα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας που αναπαράγει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο και αποδίδουν τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών σε αίτια κοινωνικά συχνότερα από τους συναδέλφους τους που είναι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, η πλειοψηφία των ο-

ποίων βασίζεται για να τις δικαιολογήσει σε σεξιστικές ερμηνείες.

Οι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα διπλώματα δηλώνουν ότι είναι συχνά δυσαρεστημένοι από την επίδοση των μαθητών τους και ιδιαίτερα των αγοριών, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους που είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ και ιδιαίτερα τους πτυχιούχους Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, που δηλώνουν, σε μεγάλο βαθμό, ότι η επίδοση των μαθητών τους και ειδικά των αγοριών είναι ικανοποιητική. Μεγάλες διαφοροποιήσεις παρουσιάζουν επίσης οι αντιλήψεις τους για τα αίτια, στα οποία αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ θεωρούν πρωταρχικό αίτιο τη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών, οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ τη γενικότερη έλλειψη υποδομής από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και οι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών την έλλειψη εργατικότητας, διάθεσης να κοπιάσουν από μέρους των μαθητών. Παρόμοιες διαφορές παρουσιάζουν οι απαντήσεις τους και για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας. Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών αναφέρονται συχνότερα, για διαφορετικούς λόγους, οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο και το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανεξάρτητα από το επίπεδο σπουδών τους, αναφέρονται συχνά στην βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας των ΤΕΛ. Στην επαναφορά όμως ενός αυστηρότερου συστήματος αξιολόγησης ή των εισιτηρίων εξετάσεων για το λύκειο αναφέρονται οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ, ενώ στην επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ και ιδιαίτερα των Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών. Οι πτυχιούχοι των ΑΕΙ προτείνουν επίσης συχνότερα τη διακοπή της φοίτησης σ' όσους μαθητές έχουν πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους με τα κατώτερα διπλώματα που τους προτείνουν να εγγραφούν στις Τεχνικοεπαγγελματικές Σχολές.



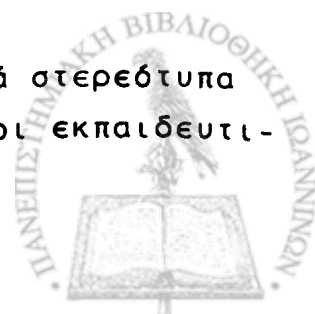
Η κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και η χαμηλή επίδοση των μαθητών που φοιτούν σ'αυτά επιδρά περισσότερο αρνητικά στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών που έχουν τα ανώτερα διπλώματα. Αυτοί, και ιδιαίτερα όσοι διδάσκουν τα μαθήματα γενικής παιδείας, χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό "προβληματική" την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ και την αποδίδουν στην κοινωνική υποτίμησή τους. Αντίθετα, οι συνάδελφοί τους με τα κατώτερα διπλώματα και ιδιαίτερα οι πτυχιούχοι Μέσων Τεχνικοεπαγγελματικών Σχολών, τη χαρακτηρίζουν συχνότερα "σχετικά ικανοποιητική" και αποδίδουν τα προβλήματα της δυσλειτουργίας τους στις ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή.

Από τη συνολή παρουσίαση της επίδρασης που ασκεί το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεών τους, φαίνεται ότι: α) οι διαφορές είναι εντονότερες μεταξύ των εκπαιδευτικών με τα ανώτερα και τα κατώτερα διπλώματα, β) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τα ανώτερα διπλώματα ταυτίζονται συχνότερα με την κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη για το ρόλο του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου.

II. Κοινωνική προέλευση και στάσεις, αντιλήψεις.

Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και τις λαϊκές τάξεις σε μεγάλο βαθμό υποτιμούν ρητά τα ΤΕΛ, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα και ιδιαίτερα την αστική τάξη που προτιμούν να μην τοποθετηθούν στο πρόβλημα της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ, να κρατήσουν ουδέτερη στάση. Οι τελευταίοι δείχνουν τη μεγαλύτερη διάθεση να αξιολογήσουν θετικά τους μαθητές των ΤΕΛ, ενώ οι υπόλοιποι και ιδιαίτερα οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα τους υποτιμούν ρητά και δηλώνουν ότι εγγράφονται στα ΤΕΛ εξαιτίας της χαμηλής επίδοσής τους.

Περισσότερο προσκολλημένοι στα κοινωνικά στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων φαίνεται ότι είναι οι εκπαιδευτι-

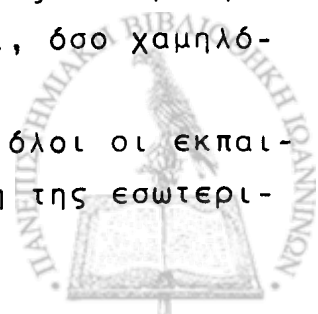


κοί του δείγματος που προέρχονται από τις δύο ακραίες κοινωνικές κατηγορίες. Αυτοί αποδίδουν συχνότερα τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φύλου τους, ενώ οι προερχόμενοι από τα μεσαία και τα μικροαστικά στρώματα δηλώνουν συχνά ότι οφείλονται σε αίτια κοινωνικά και δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στο πρόβλημα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας, στην αναπαραγωγή του οποίου συμβάλλει το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο.

Περισσότερο δυσσαρεστημένοι από την επίδοση των μαθητών τους φαίνεται ότι είναι οι εκπαιδευτικοί από τα μεσαία στρώματα, ενώ οι προερχόμενοι από τις άλλες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες παρουσιάζουν μικρές διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις τους, από τις οποίες προκύπτει ότι οι λιγότερο δυσσαρεστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τις λαϊκές τάξεις. Ως προς την επίδοση των μαθητών κατά φύλο, οι προερχόμενοι από τις ανώτερες κατηγορίες θεωρούν καλύτερη την επίδοση των κοριτσιών, ενώ οι προερχόμενοι από τις δύο χαμηλότερες των αγοριών.

Για να δικαιολογήσουν τις δυσκολίες των μαθητών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την αστική τάξη αναφέρονται στη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών. Το ίδιο παρατηρείται, σε μικρότερο βαθμό, και στους προερχόμενους από τα μεσαία στρώματα, οι οποίοι αναφέρονται συχνά και στην έλλειψη υποδομής από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και μάλιστα με όμοια ποσοστά με τους προερχόμενους από τις δύο χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα πολύ συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών στην έλλειψη εργατικότητας, την αδιαφορία τους. Οι διαφοροποιήσεις είναι σχεδόν όμοιες στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας. Στην κοινωνική προέλευση όμως των μαθητών αναφέρονται τόσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί, όσο χαμηλότερη είναι η δική τους κοινωνική προέλευση.

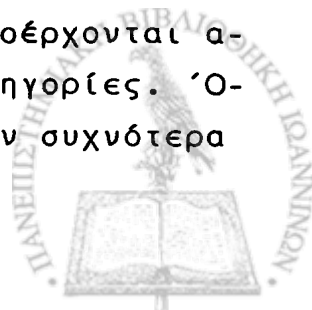
Για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών όλοι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν σε μεγάλο βαθμό τη βελτίωση της εσωτερι-



κής λειτουργίας των ΤΕΛ, άσχετα από την κοινωνική προέλευσή τους. Με το μικρότερο ποσοστό αναφέρονται σ' αυτή οι προερχόμενοι από τις λαϊκές τάξεις, οι οποίοι θεωρούν συχνότερα από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους κίνητρο για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών την επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων. Αντίθετα, οι προερχόμενοι από την αστική τάξη προτείνουν συχνότερα την επαναφορά των εισιτηρίων εξετάσεων για το λύκειο και την αυστηρή αξιολόγηση των μαθητών σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για τους μαθητές που έχουν πολύ χαμηλή επίδοση οι προερχόμενοι από τις λαϊκές τάξεις τάσσονται συχνότερα υπέρ της οριστικής εγκάλειψης των σπουδών τους, ενώ οι προερχόμενοι από τα μικροαστικά στρώματα και την αστική τάξη θεωρούν συχνότερα σκόπιμο να εγγραφούν στις Τεχνικοεπαγγελματικές Σχολές, που θα τους εξασφαλίσουν ένα επαγγελματικό πτυχίο.

Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες δηλώνουν, σε μεγάλο βαθμό, ότι αποδέχτηκαν το διορισμό τους στην Τεχνική Εκπαίδευση γιατί τους εξασφάλιζε μόνιμη παραμονή, από την αρχή της επαγγελματικής τους απασχόλησης, σε κάποιο αστικό κέντρο. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από τις δύο χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες δηλώνουν συχνότερα ότι αποδέχτηκαν το διορισμό τους, γιατί ήρθε πρώτος και έλυσε άμεσα οικονομικά τους προβλήματα που δεν τους άφηναν περιθώρια επιλογής. Οι πρώτοι, είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι από την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία τους, σε υψηλό ποσοστό την χαρακτηρίζουν "προβληματική" και την αποδίδουν στην κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ. Οι δεύτεροι, αντίθετα, τη χαρακτηρίζουν συχνότερα "σχετικά ικανοποιητική" και αποδίδουν τη δυσλειτουργία τους στις σοβαρές ελλείψεις ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή.

Η κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ επιδρά αρνητικά στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από τις δύο ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Όμως, την επιθυμία να φύγουν από τα ΤΕΛ εκφράζουν συχνότερα

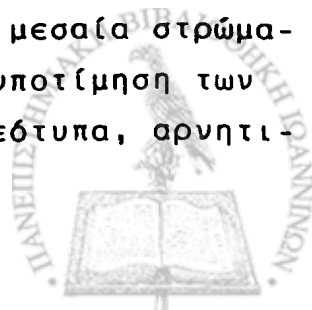


οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα και τα μικροαστικά, παρά οι προερχόμενοι από τις δύο ακραίες κατηγορίες. Στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης θεωρούν ότι θα τους δοθεί η ευκαιρία να διδάξουν σε μαθητές με υψηλότερη επίδοση και σ' ένα κατάλληλα οργανωμένο σχολικό περιβάλλον.

Η συνολική παρουσίαση της επίδρασης, που ασκεί η κοινωνική προέλευση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται μεταξύ τους δείχνουν ότι αυτές διαμορφώνονται ως ένα βαθμό από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν.

Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποφεύγουν να τοποθετηθούν στο πρόβλημα της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ και δείχνουν τη μεγαλύτερη διάθεση να αξιολογήσουν θετικά τους μαθητές τους. Στηρίζονται σε σεξιστικές ερμηνείες για να δικαιολογήσουν τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών, δηλώνουν όμως ότι έχουν καλύτερη επίδοση τα κορίτσια. Παρότι δεν είναι ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι από την επίδοση των μαθητών τους, υποστηρίζουν συχνότερα από τους άλλους συναδέλφους τους την εφαρμογή ενός αυστηρότερου πιο επιλεκτικού συστήματος αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρότι επίσης επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και εκτιμούν ότι, εξαιτίας της, η κατάσταση που επικρατεί σ' αυτά είναι προβληματική, εκδηλώνουν σε μικρά, σχετικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, βαθμό, την επιθυμία να φύγουν και να εργασθούν στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει μια αντιφατικότητα στις αντιλήψεις τους η οποία αποτελεί ένδειξη ότι δεν επιθυμούν να πάρουν σαφή θέση απέναντι στο πρόβλημα της κοινωνικής λειτουργίας του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου, γενικότερα ότι αποφεύγουν τις κοινωνικοπολιτικές αξιολογήσεις του ρόλου που παίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην ισχύουσα κατάσταση.

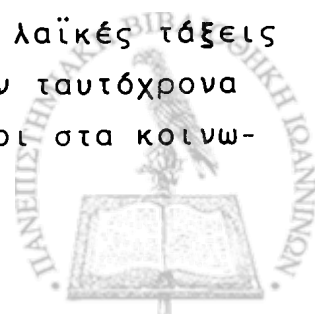
Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική υποτίμηση των ΤΕΛ και αξιολογούν, με βάση τα κοινωνικά στερεότυπα, αρνητι-



κά τους μαθητές τους. Αντιμετωπίζουν με ευαισθησία το πρόβλημα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας που αναπαράγεται μέσα από το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο, δηλώνουν ότι είναι κοινωνικά τα αίτια που καθορίζουν τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών κι ακόμη ότι έχουν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια. Είναι σε μεγάλο βαθμό δυσαρεστημένοι από την επίδοση των μαθητών τους και από την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ, την οποία αποδίδουν στην κοινωνική υποτίμησή τους. Αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψή τους και δηλώνουν μαζικά την επιθυμία τους να μετατεθούν στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, που τους προσφέρουν κατά κύριο λόγο τη δυνατότητα να διδάξουν σε μαθητές με υψηλότερη επίδοση. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει συνοχή στις αντιλήψεις τους, οι οποίες ταυτίζονται με την κυρίαρχη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών δομών στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα, ενώ αποφεύγουν να τοποθετηθούν στο πρόβλημα της κοινωνικής υποτίμησης των ΤΕΛ, αξιολογούν αρνητικά τους μαθητές τους. Δείχνουν ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα του φυλετικού καταμερισμού εργασίας που καθορίζει τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών, δηλώνουν όμως ότι έχουν καλύτερη επίδοση τα αγόρια. Δεν είναι σε μεγάλο βαθμό δυσαρεστημένοι από την επίδοση των μαθητών τους και τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ και δεν επηρεάζονται από την κοινωνική υποτίμησή τους. Η πλειοψηφία τους όμως εκφράζει την επιθυμία να εργαστεί στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης, που τους εξασφαλίζουν μαθητικό δυναμικό με υψηλότερη επίδοση και καλύτερες συνθήκες εργασίας. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει αντιφατικότητα, έλλειψη συνοχής στις αντιλήψεις τους, οι οποίες όμως τελικά συμβάλλουν στην ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργίας των ΤΕΛ.

Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις υποτιμούν σε μεγάλο βαθμό τα ΤΕΛ και αξιολογούν ταυτόχρονα αρνητικά τους μαθητές τους. Είναι προσκολλημένοι στα κοινω-



νικά στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων και βασίζονται σ' αυτά για να δικαιολογήσουν τις σχολικές επιλογές των κοριτσιών. Οι αντιλήψεις τους για την επίδοση των μαθητών και την κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ ταυτίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τα μικροαστικά στρώματα. Εκδηλώνουν επίσης διάθεση να φύγουν από τα ΤΕΛ, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι αντιλήψεις τους ενισχύουν την κοινωνική λειτουργία του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου, παρότι δεν εκφράζουν μεγάλη δυσαρέσκεια για την επίδοση των μαθητών και τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στα ΤΕΛ.

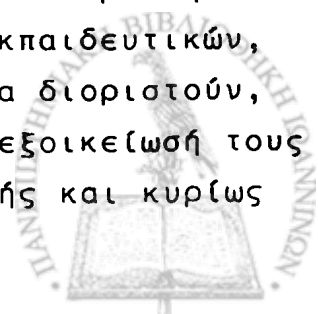
- Από τη σύντομη περιγραφή των αντιλήψεων που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί κατά κοινωνική κατηγορία φαίνεται ότι: οι προερχόμενοι από τα μεσαία στρώματα είναι περισσότερο προσκολλημένοι απ' όλους τους υπόλοιπους συναδέλφους τους στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή και η συνοχή που χαρακτηρίζει τις αντιλήψεις τους αποτελούν ενδείξεις ότι το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν ευνοεί την ενσωμάτωσή τους στην ισχύουσα κοινωνική κατάσταση και την αποδοχή από μέρους τους των αρχών και των αξιών στις οποίες στηρίζεται η λειτουργία του σχολείου. Γι αυτό το λόγο οι αντιλήψεις τους ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με την κυρίαρχη αντίληψη που αξιολογεί αρνητικά τα ΤΕΛ και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της κοινωνικής τους λειτουργίας.

Η περιγραφή των επιμέρους διαπιστώσεων για την επίδραση των μεταβλητών που μας προσφέρουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες, δε μειώνουν την αξία του γενικότερου συμπεράσματος ότι: οι εκπαιδευτικοί με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους συμβάλλουν στη συντήρηση και την ενίσχυση της δεδομένης πραγματικότητας που ισχύει στο ελληνικό σχολείο και διαμορφώνεται από το ρόλο που παίζει στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.



Για να μπορέσουν όμως οι εκπαιδευτικοί να αμφισβητήσουν αυτή τη συγκεκριμένη πραγματικότητα και να προσπαθήσουν να την αλλάξουν, βασική προϋπόθεση είναι να γνωρίζουν την προκαθορισμένη λειτουργία των κοινωνικών μηχανισμών, που κάνει το σχολείο όργανο αναπαραγωγής του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Μια τέτοιου είδους γνώση δεν προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς ούτε κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, ούτε της επιμόρφωσής τους. Επιπλέον, μια τέτοιου είδους γνώση δε διακινείται, για λόγους ιστορικοπολιτικούς, ούτε στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, ώστε οι πιο ευαισθητοποιημένοι απ' αυτούς να προβληματιστούν, να δουν με κριτικό μάτι τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα και ν'αντισταθούν στη ροή των πραγμάτων. Η μόνη φανερή αμφισβήτηση που διακινείται στον κοινωνικό χώρο και κυρίως μετά τη μεταρρύθμιση του 1976-77 είναι η πολιτική αμφισβήτηση του ρόλου της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Γίνεται έτσι φανερό ότι οι πληροφορίες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα και να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες πρακτικές για τη μείωση της ανισότητας μέσα από το σχολείο είναι ελάχιστες. Γι αυτό ακριβώς το λόγο τα μικρά ποσοστά των εκπαιδευτικών, που θεωρούν άδικη την υποτίμηση των ΤΕΛ, όπως ένα μέρος απ' αυτούς που κρατούν ουδέτερη στάση είναι σημαντικό. Μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι μ' αυτόν τον τρόπο εκφράζουν την ευαισθησία τους απέναντι στη συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία των σχολείων τους και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι αναγκαία η επαναξιολόγηση των προβλημάτων της μόρφωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ριζική αλλαγή του ισχύοντος συστήματος. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητη η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς και η ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών στα οποία βασίζεται η επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτισή τους. Είναι επίσης αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που είναι ήδη διορισμένοι και όσων πρόκειται να διοριστούν, με στόχο την ανανέωση των γνώσεών τους και την εξοικείωσή τους με τα σύγχρονα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής και κυρίως



της Παιδαγωγικής, της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας. Της Παιδαγωγικής Επιστήμης που έχει αποδείξει με τα εμπειρικά δεδομένα πολυάριθμων ειδικών ερευνών και τα πορίσματα θεωρητικών μελετών ότι δεν υπάρχουν εγγενείς ανεπάρκειες στους μαθητές και ότι όλοι μπορούν με την κατάλληλη υποδομή, το κατάλληλο περιβάλλον και τις κατάλληλες μεθόδους να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο. Της Γνωστικής Ψυχολογίας που έχει αποδείξει ότι οι χειρωνακτικές και οι διανοητικές ικανότητες στα άτομα δε δίδονται, αλλά αντίθετα αλληλοσυμπληρώνονται. Και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που έχει αποδείξει ότι η σχολική αποτυχία των μαθητών δεν οφείλεται στις φυσικές ανικανότητές τους, ούτε η σχολική επιτυχία στα ιδιαίτερα φυσικά χαρίσματα, αλλά έχει αίτια κυρίως κοινωνικά. Και ακόμη ότι το σχολείο είναι φαινομενικά μόνο ουδέτερος κοινωνικός θεσμός, γιατί ευθύνεται για τις κοινωνικές ανισότητες, αφού ο ρόλος του είναι η νομιμοποίηση και η δικαίωση της κοινωνικής επιλογής.

Αυτά τα βασικά πορίσματα και οι νέες θεωρίες που οι εκπαιδευτικοί - εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων - αγνοούν, γιατί οι γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν τους έδωσαν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν, είναι ανάγκη να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού τους. Μόνο τότε θα αλλάξει η νοοτροπία τους και θα συμβάλουν με τις αντιλήψεις και την παρέμβασή τους στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη στη δημιουργία ενός σύγχρονου και κοινωνικά δικαιότερου ελληνικού σχολείου.



Π Η Γ Ε Σ

- A.N. 1823/1951 "Περὶ διαρρυθμίσεως των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσως".
- N.Δ. 3971/1959 (ΦΕΚ 187/7.9.1959 τ.Α΄) "Περὶ Τεχνικῆς και Επαγγελματικῆς Εκπαίδευσως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαίδευσως και Διοικήσεως της Παιδείας".
- N.Δ. 3973/1959 (ΦΕΚ 187/7.9.1959 τ.Α΄) "Περὶ ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικῆς Εκπαίδευσως".
- N.Δ. 580/1970 (ΦΕΚ 139/12.6.1970 τ.Α΄) "Περὶ του εποπτικού, εκπαιδευτικού, διοικητικού, βοηθητικού, εργαστηριακού και βοηθητικού προσωπικού των Κατωτέρων και Μέσων Επαγγελματικῶν Σχολῶν και τινων οργανωτικῶν διατάξεων".
- N.Δ. 309/1976 (ΦΕΚ 100/30.4.1976 τ.Α΄) "Περὶ οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικῆς Εκπαίδευσως".
- N.Δ. 576/1977 (ΦΕΚ 102/13.4.1977 τ.Α΄) "Περὶ οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικῆς και Επαγγελματικῆς Εκπαίδευσως".
- N.Δ. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30.9.1985 τ.Α΄) "

ΕΣΥΕ, Στατιστική της Εκπαίδευσως από το σχολικό έτος 1956-57 και εξής, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα

" Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος, Αθήνα 1985.

Διεύθυνση Προγραμμάτων και Μελετών του Υπουργείου Εθνικῆς Παιδείας και Θρησκευμάτων.

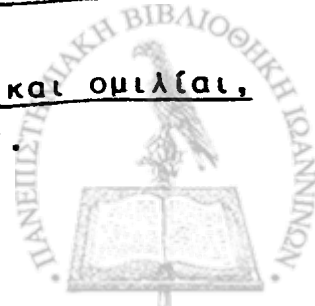
Διεύθυνση Προσωπικού Μέσης Τεχνικῆς και Επαγγελματικῆς Εκπαίδευσως το Υπουργείου Εθνικῆς Παιδείας και Θρησκευμάτων.



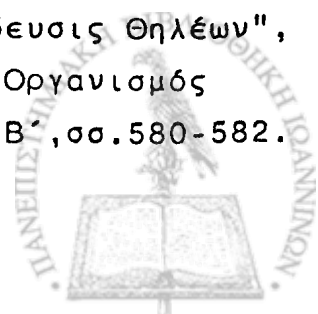
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ., "Το μάθημα των νέων ελληνικών στις Τεχνικές Σχολές", Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1973, σσ.141-189.
- Αθηναϊκό Τεχνολογικό Ινστιτούτο, Συμπόσιο για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (Νοέμβριος 1965), εκδ. Α.Τ.Ι., Αθήνα, 1966.
- Αλιτσέρ, Λ., Θέσεις, μετφρ. Ξ.Γιαταγάνας, Θεμέλιο, Αθήνα, 1977.
- Αναστασιάδης, Φ.Α., "Κλασική και Επαγγελματική Εκπαίδευση" Παιδεία, 1950, ταυχ.44, σ.195-202.
- Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη, Θ., Η οργάνωση της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΕΕΦΣ, 1980.
- Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη Θ., "Η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση: η ανεπάρκεια του βεμπεριανού μοντέλου", Αντί, τευχ. 127, 1979, σσ.22-24.
- Αυδή-Καλκάνη Ι., Η επαγγελματικά εργαζόμενη Ελληνίδα, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1978.
- "Αφιέρωμα στην Παιδεία", Επιστημονική Σκέψη, τευχ.21, 1985.
- Banks, O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987.
- Βεργίδης, Δ., "Η παρέμβαση των Διεθνών Οργανισμών στην Ελληνική Εκπαίδευση" στο συλλογικό τόμο Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981), εκδ. Κέντρου Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα, 1983, σσ.7-38.
- Berger, I., "Ψυχοκοινωνιολογία των εκπαιδευτικών", Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες (επιμ. M.Debesse, G.Mialaret) ελληνική μετάφραση τόμος 6ος, Δίπτυχο, Αθήνα, 1985, σ.141-157.
- Bernstein, B., Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989.
- Βογιατζή, Γ., Η ελληνική εκπαίδευσις. Κείμενα και ομιλίες, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήνα, 1961.



- Βουλή των Ελλήνων, Πρακτικά συνεδριάσεων "Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης", 23 Φεβρουαρίου 1977 -23 Μαρτίου 1977, Αθήνα 1977.
- Βώρου, Φ., "Το σχέδιο νόμου για τη γενική εκπαίδευση" Νέα Παιδεία, 1985, τευχ.34,σσ.31-34.
- Γεδεών, Σ., "Η Μεταρρύθμιση και οι προοπτικές σπουδών σε κατακόρυφη και οριζόντια διάσταση" Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα, 1980, αρ.4α,σσ.7.20
- Γέρου, Θ., Το εκπαιδευτικό πρόβλημα, Κέδρος, Αθήνα, 1975.
- Γεωργούλη, Κ.Δ., Ομιλία περί των πορισμάτων της περί παιδείας επιτροπής, Αθήναι, 1958 (ανάτυπο).
του ίδιου, Επάγγελμα και επαγγελματική εκπαίδευσις, Αθήναι, 1958.
- Γκότοβος, Θ., Παπακωνσταντίνου Π., Φραγκουδάκη Α., "Ενιαίο Λύνκειο: καινούργιες προσδοκίες και παλιές προϋποθέσεις", Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1982, τευχ.7,σσ.25-42.
- Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα, 1984.
- Γκράμοι Α., Οι διανοούμενοι, μετφρ. Α.Παπαδοπούλου, Στοχαστής, Αθήνα, 1971.
- Γκίρβιτς Τζ., Μελέτες για τις κοινωνικές τάξεις (επιμέλεια Δ.Τσαούση), Gutenberg, Αθήνα, 1976.
- Γληνός Δ., Εκλεκτές σελίδες, Στοχαστής, Αθήνα, 1971.
- Γραικιώτου Αικ., Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Τάσεις που επικρατούν στην ΕΟΚ, ΟΑΕΔ, Αθήνα, 1983.
- Δελμούζος, Α.Π., "Το βασικό σχολείο στη νέα οργάνωση της ελληνικής παιδείας", Παιδεία, 1946, τευχ.1,σσ.5-8.
του ίδιου, Μελέτες και παρεργα, Αθήνα, 1952 (τομ.2).
- Δενδρινού-Αντωννάκη Ν., "Επαγγελματική Εκπαίδευσις Θηλέων", Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, εκδ. Οργανισμός Ελληνικά Γράμματα - HERDER, Αθήναι, τομ.Β',σσ.580-582.



Δενδρινού- Αντωννάκη Ν., "Επαγγελματική Εκπαίδευσις Θη-
λέων", Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, εκδ. Οργα-
νισμός Ελληνικά Γράμματα - HERDER, Αθήναι, 1967, τομ.
Β', σσ. 580-582.

της ίδιας , "Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών
Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΕΤΕ),
Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, ο.π., 1968, τομ.
Ε', σσ. 223-230.

της ίδιας , "Το ιστορικό της ΣΕΛΕΤΕ (1957-
1974)", Μελέτες, 1979, τευχ.1, σσ. 42-49.

Δημαρά Α., "Προβλήματα διδασκαλίας των ελληνικών στα Μέσα
Τεχνικά Σχολεία", Παιδεία και Ζωή, 1960, τευχ. 28, σσ.
193-209.

του ίδιου, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας),
Ερμής, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1973-1974, 2
τόμοι.

του ίδιου, "Η επανάληψη των φαινομένων και τα περιθώρια της
αλλαγής", Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού
Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, τευχ. 5α, 1982, σσ.
7-11.

Δημητριάδου Μ., Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαι-
δευτικός το επάγγελμά του, Κυριακίδη, Θεσσαλονί-
κη, 1982.

Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ε-
ρευνών, (γεν. εποπτεία Β. Φίλιας), Gutenberg, Αθήνα,
1977.

Εισηγητική έκθεσις εις το Σχέδιον Ν.Δ., "Περί Τεχνικής και
Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκ-
παιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας", στο Γ. Βογια-
τζή, Η ελληνική εκπαίδευσις, ο.π., σσ. 12-18.

Εισηγητική έκθεσις εις το Σχέδιον Ν.Δ., "Περί ενοποιήσεως
και Συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκ-
παιδεύσεως", στο ίδιο, σσ. 18-21.



Εισηγητική Έκθεση του Ν.Δ., "Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως", στο Ε.Π.Παπανηύτσου, Αγώνες και αγωγή για την παιδεία, Ίκαρος, Αθήνα, 1965, σσ.320-345.

Εισηγητική Έκθεση επί του σχεδίου νόμου "Περί της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως", στο ίδιο, σσ.349-366.

Εισηγητική Έκθεση του σχεδίου νόμου "Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις", έκτακτη έκδοση της ΟΛΜΕ, Φλεβάρης 1985.

Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συζητήσεις - κρίσεις - απόψεις 1956-1965, εκδόσεις της Επιτροπής Παιδείας της ΕΔΑ, Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966.

Εξαρχόπουλος Ν., Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαίδευσως, εκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1946.

Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, Το πρόβλημα της Παιδείας, Αθήναι, 1958.

Ζαμπετάκη Ε., Ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, εκδ.οίκος Καμπανά, Αθήνα, 1966.

Ζιώγου-Χρονάκη Σ., Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα(1830-1893), Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1986 (διδακτορική διατριβή).

Ζολώτας Ξ., Οικονομική ανάπτυξις και τεχνική εκπαίδευσις, εκδ. Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήναι, 1959.

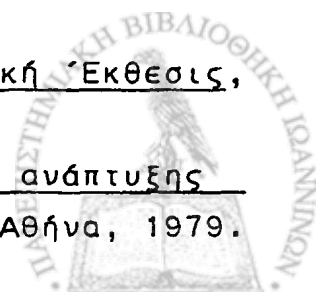
Ηλιού Μ., "Καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης. Στοιχεία από μια ανέκδοτη έρευνα", ανάπτυπο από τον συνολικό τόμο Μνήμη Ευάγγελου Παπανούτσου, Αθήνα, 1983.

της ίδιας, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, Πορεία, Αθήνα, 1984.

Ιζαμπέρ-Ζαματί Β., "Κοινωνιολογία του Σχολείου", στο συλλογικό τόμο Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες (επιμέλεια: M. Debessse-G. Mialaret), ελληνική μετάφραση τόμος 6ος, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα, 1985, σ.161-204.

της ίδιας, "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα", μετφρ. Α.Φραγκουδάκη,

- Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985, σσ.493-517.
- Ιμβριώτη Ρ., "Ανασυγκρότηση και Παιδεία", στο συλλογικό τόμο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ο.π., σσ.92-103.
- της ίδιας , "Η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση", στο ίδιο, σσ.375-386.
- της ίδιας , "Η σημερινή κρίση της παιδείας", στο ίδιο, σσ. 387-399.
- Καζαμία Α., "Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξα της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση", ανάτυπο εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, εν Αθήναις, 1983, τευχ.58, σσ.455-467.
- Καζαμία Α., Κασσωτάκη Μ., Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1987.
- Καΐλα Μ., "Η σχολική αποτυχία και πώς την αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι", Νεοελληνική Παιδεία, 1986, τευχ. 5.
- Κακλαμανάκη, Ρ., Η θέση της Ελληνίδας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1984.
- Καλλία Κ., Το εκπαιδευτικό πρόβλημα, Αθήνα, 1957.
- Κασιμάτη Κ., Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1980.
- Κασιμάτη Κ., Πιλαφτζόγλου Ζ., Τσακίρης Κ., Τα κέντρα μαθητείας του ΟΑΕΔ, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1984.
- Κασσωτάκη Μ., "Οι λόγοι μη-προσανατολισμού προς τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια", ΤΟ ΒΗΜΑ 26.1.1979.
- του ίδιου , Η προσπάθεια της Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση, Αθήνα, 1985.
- Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών, Θέματα Παιδείας, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1978-1985 (τομ. IV).
- Κ.Ε.Π.Ε., Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση εν Ελλάδι, Αθήναι, 1969.
- _____ , Κόστος δημοσίας εκπαίδευσης. Οριστική Έκθεση, Αθήναι, 1972.
- _____ , Πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης 1978-1982, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήνα, 1979.



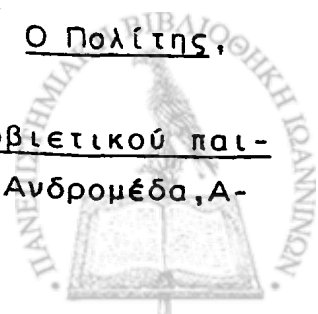
- Κ.Ε.Π.Ε., Πρόγραμμα αναπύξως 1983-1987, Εκ του Εθνικού
Τυπογραφείου, Αθήνα, 1982.
- Κόκκος, Α., "Η "Στροφή" στην Τεχνική - επαγγελματική Εκπαί-
δευση", στο συλλογικό τόμο Κριτική της Εκπαιδευτικής
Πολιτικής (1974-1981), εκδ. Κέντρον Μεσογειακών Μελε-
τών, Αθήνα, 1983, σσ.39-61.
- Κδουλμαν Τζ., κ.α., "Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών" (περι-
ληπτική έκθεση, μεταφρ. Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία
της Εκπαίδευσης, ο.π., σσ.301-356.
- Κοσπεντάρη Γ., "Η αναμόρφωση της ελληνικής παιδείας", στο
συλλογικό τόμο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ο.π., σσ.87
-91.
- του ίδιου, "Η επιτροπή παιδείας. Τα γενικά πορίσματα για
την εκπαίδευση", στο ίδιο, σσ.147-153.
- Κούρνια Κ.Ι., Αι εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις, Αθήναι, 1973.
- Κραβαρίτου-Μανιτάκη Γ., Ισότητα ευκαιριών και επαγγελματι-
κή κατάρτιση στην Ελλάδα, CEDEFOP, 1985.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της
Παιδείας, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1974 (τομ.2).
- της ίδιας , Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνεί-
δηση, Οδυσσέας, Αθήνα, 1983.
- Lauritzen Chr., "Τρόποι εξάλειψης των παραδοσιακών επι-
λογών στην εκπαίδευση και την εργασία με σκοπό την
ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα", από τα πρακτικά συνε-
δρίου με θέμα: Ισότητα των δύο φύλων και εκπαίδευση
(2-5 Μαΐου 1985 - Θεσσαλονίκη), Υπουργείο Εθνικής Παι-
δείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 1985.
- Lefévre, Κοινωνιολογία του Μαρξ, μεταφρ. Τ.Αναστασιάδη, Gu-
tenberg, Αθήνα, 1982.
- Λομπάρντι Φ., Οι Παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμ-
σι, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1986.
- Μάνεσης Α., Μαρωνίτης Δ.Ν., Πάνου Β., Τατάκη Δ., Τσάτσου Δ.,
Φατούρου Δ., Φράγκου Χ., Για μια δημιουργική Παιδεία,
Παπαζήσης, Αθήνα, 1978.



- Μανακόρντα Μ., Για μια σύγχρονη παιδαγωγική, μετφρ. Μ.Ζορμπά, Οδυσσέας, Αθήνα, 1983.
- Μαρξ Κ., Ένγκελς Φρ., Η γερμανική ιδεολογία, Gutenberg, Αθήνα, 1979 (τομ.2)
- Μεϊμάρης Μ., Νικολακόπουλος Η., "Η παραγοντική ανάλυση δεδομένων. Σχέσεις κοινωνικοεπαγγελματικής προέλευσης και σχολικής φοίτησης για τους σπουδαστές των ΑΕΙ, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τευχ. 33-34, 1987, σσ. 225-240.
- Μηλιός Γ., "Στροφή προς την Τεχνική Εκπαίδευση", Ο Πολίτης, τεχ.13, 1977, σσ. 44-51.
- του ίδιου, Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής Εκπαίδευσης, Αγώνας, Αθήνα, 1981.
- του ίδιου, "Η κρίση της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ένας ιδιότυπος ιδεολογικός "ρατσισμός")", Θέσεις, τευχ.7, 1984, σσ.39-50.
- του ίδιου, "Επαγγελματικός προσανατολισμός και απομάκρυνση των ταξικών σχέσεων", Ο Πολίτης, 1978.
- Μιαλαρέ Γκ., Εισαγωγή στην παιδαγωγική, μετφρ. Κ.Κατσιμάνη, Επικαιρότητα, Αθήνα, 1985.
- Μιλιμπάντ Ρ., Το κράτος στην καπιταλιστική κοινωνία, Πολύτυπο, Αθήνα, 1984.
- Μουζέλης Ν., Νεοελληνική κοινωνία. Όψεις της υπανάπτυξης, Εξάντας, Αθήνα, 1978.
- Μουσούρου Λ., Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια, Εστία, Αθήνα, 1985.
- Μουστάκα Κ., Κασιμάτη Κ., "Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους", Επιστημονική Επετηρίς: τόμος προς τιμήν Αικατερίνης Στριφτού-Κριαρά, Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης, τομ.VII, τευχ.1, Θεσσαλονίκη, σσ.81-109.
- Μουχάγιερ Χ.Σ., Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1985.



- Μπαλιμπάρ Ε., "Για τη μαρξιστική έννοια του "καταμερισμού" της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας" και την πάλη των τάξεων", μετφρ. Χρ.Θεοχαράς, Θέσεις, τευχ. 17, 1986, σσ.99-111.
- Μπέλλα Θρ., Η εικόνα του Έλληνα δασκάλου. Συμβολή στην έρευνα των διαπροσωπικών σχέσεων διδασκόντων-διδασκόμενων στο δημοτικό σχολείο, διδ.διατριβή, Αθήνα, 1984
- Μπόουλς Σ., Γκίντις Χ., "Πέρα από την εκπαιδευτική δύση. Το μεγάλο αμερικάνικο όνειρο εξατμίζεται", μετφρ. Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ο.π., σσ.469-491.
- Μπουζάκη Σ., Νεοελληνική Εκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1986.
- Μπουρντιέ Π., "Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία", στο ίδιο, σσ.357-391.
- Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, Γρηγόρη, Αθήνα, 1982.
- του ίδιου, "Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία των μαθητών στο σχολείο", Νέα Παιδεία, τευχ. 26, 1983, σσ.71-85
- Νασιάκου Μ., "Διαφορές των δύο φύλων και ψυχολογική ταυτότητα", Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, β' και γ' τετράμηνο, 1979, σσ.357-364.
- Νούτσος Χ., Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα, 1979.
- του ίδιου, "Η εκπαίδευση των δασκάλων: ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις", Σύγχρονα Θέματα, τευχ.4, 1979.
- του ίδιου, "Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης σήμερα)", Διαβάζω, τευχ.119, 1985, σσ.42-47.
- του ίδιου, Ιδεολογία και εκπαίδευση, Θεμέλιο, 1986.
- του ίδιου, "Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι", Ο Πολίτης, τευχ.78, 1987, σσ.67-71.
- Νιήτριχ Τ., Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π.Π.Μπλόνσκι, μετφρ. Δ.Βεργίδης, Ανδρομέδα, Αθήνα, 1984.



Ξωχέλη Π.Δ., Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1984.

Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, Τεκμήριο, Αθήνα, 1980.

Ο.Λ.Μ.Ε., Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα, 1982.

_____, Σχέδιο Νόμου "αντί-309", Φλεβάρης 1985, Έκτακτη έκδοση.

_____, Δ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Ενιαιοποίηση Τεχνικής -Επαγγελματικής και Γενικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 1986.

_____, Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση καθηγητών, Αθήνα, 1988.

_____, Συζητήσεις για την εκπαίδευση: Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή. Οι γενικές εξάσεις και ο ρόλος του λυκείου, Αθήνα, 1988.

Ομάδα Σπουδαστών, Η τεχνική παιδεία στην Ελλάδα και ο αγώνας των Υπομηχανικών, εκδ. ομάδα "Εργασία", Αθήνα, 1976.

Παιδεία και Πολιτική, Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τευχ. 3, 1982.

Παναγιώτου Ε.Γ., Η ροή των μαθητών στη Γενική Εκπαίδευση: Κοινωνική-πραγματική-προβλέψεις, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 1978.

του ίδιου, Η ροή των μαθητών προς τη λυκειακή βαθμίδα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 1979.

Πανταζή-Τζίφα Κ., Η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα, Νέα σύνορα, Αθήνα, 1984.

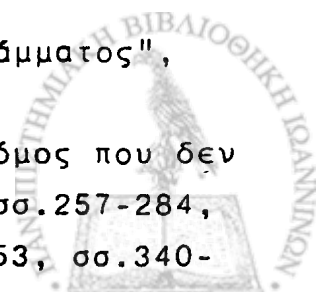
Παπαδάκης Ι.Ι., Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Κνωσσός, Αθήνα, 1976.

Παπανούτσος, Ε.Π., "Συστάσεις Διεθνών Οργανισμών", Παιδεία, τευχ. 2, 1946, σσ.105-107.

του ίδιου, "Προέχει το νοικοκύρεμα της παιδείας μας" Παιδεία, τευχ.42, 1950, σσ.97-99.

του ίδιου, "Σχέδιον εκπαιδευτικού προγράμματος", Παιδεία, τευχ.59,60, 1951, σσ.

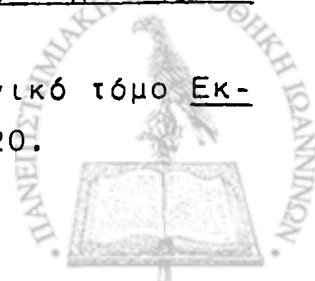
του ίδιου, "Η Μέση Παιδεία μας. Ένας νόμος που δεν έγινε", Παιδεία και Ζωή, τευχ.22, 1953, σσ.257-284, τευχ.23, 1953, σσ.309-317 και τευχ.24, 1953, σσ.340-347.



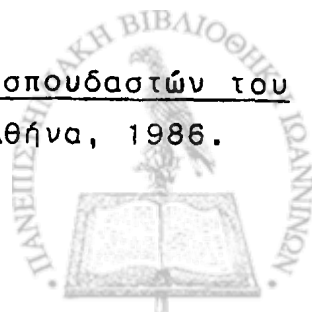
- Παπανούτσου Ε.Π., "Η ελληνική παιδεία περιμένει το νομοθέτη της", Παιδεία και Ζωή, τευχ.78, 1959, σσ.160-169.
- του ίδιου , Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, Ίκαρος, Αθήνα, 1965.
- του ίδιου , Παιδεία. Το μεγάλο μας πρόβλημα, Δωδώνη, Αθήνα, 1977.
- του ίδιου , "Τεχνικά Λύκεια. Τα χρειαζόμαστε. Γιατί δεν τ'αγαπούμε;", ΤΟ ΒΗΜΑ, 31 Αυγούστου 1980.
- του ίδιου , Απομνημονεύματα, Μαρτυρίες 5, Φιλιππότη, Αθήνα, 1982.
- Παπακωνσταντίνου Αθ., Η επαγγελματική εκπαίδευση, Αθήναι, 1965.
- Παπακωνσταντίνου Π., "Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση", Ο Πολίτης, τευχ. 44, 1981, σσ.46-51.
- του ίδιου , Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής, Γιάννενα, 1982.
- του ίδιου , Το εκπαιδευτικό σύστημα και η αναπαραγωγή της ελληνικής κοινωνίας, Γιάννενα, 1984 (δακτυλογραφημένη φωτοανατύπωση).
- Πεσμαζόγλου Στ., "Φοιτητική μετανάστευση: μια σύνθεση στατιστικών στοιχείων", Σύγχρονα Θέματα, τευχ.18, 1983.
- του ίδιου , Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987.
- Πετμεζίδου - Τσουλουβή Μ., Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1987.
- Πολυχρονόπουλου Π., Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του, Αθήνα 1982.
- Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, 24 Ιουνίου 1957 - 10 Ιανουαρίου 1958, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήνα, 1958.
- Πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας 1971-73, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι, 1974.
- Πουλαντζάς Ν., Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό, Θεμέλιο, Αθήνα, 1981.
- του ίδιου , Πολιτική, εξουσία και κοινωνικές τάξεις, Θεμέλιο, Αθήνα, 1982.



- Σακκά Δ., "Ο ρόλος του δασκάλου", Θέματα Παιδείας (μελέτες ΚΜΕ), Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1982.
- Σασσούν Αν, "Το κίνημα των γυναικών και η κληρονομιά του Γκράμσι", Ο Πολίτης, τευχ.79(8), 1987, σσ.72-74.
- Σβορώνος Ν.Γ., Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας, μετφρ. Αικ.Ασδραχά, Θεμέλιο, Αθήνα, 1976.
- του ίδιου, Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας, Θεμέλιο, Αθήνα, 1982.
- Σιφναίου Κ., Πανδέκτης νόμων και διαταγμάτων, τομ.Ν.Β', Αθήνα, 1977.
- Σκουτερόπουλου Ι., Έλεγχος των Πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας, Αθήναι, 1958.
- Σταματελάτου Α., Οι σύγχρονες κατευθύνσεις στην εκπαίδευση, Αθήναι, 1952.
- Σταύρου Στ., Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη, 1985 (πολυγραφήμ.).
- Σύγχρονη Εκπαίδευση, "Παιδαγωγική έρευνα και Εκπαίδευση", τευχ.26, 1986.
- Σύγχρονη Εκπαίδευση, "Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών", τευχ.27, 1986.
- Σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση. Πραγματώσεις και προοπτικές, εκδ. Επιτροπή Παιδείας Νομαρχιακού Συμβουλίου Πιερίας, Κατερίνη, 1985.
- Σωτηρίου Κ., "Η παιδεία μας τα τελευταία 50 χρόνια", στο συλλογικό τόμο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ο.π., σσ. 9-22.
- Schultz Th., Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα, 1972.
- Τ.Ε.Ι. Ένας χρόνος μετά..., εκδ. Ειδική Υπηρεσία των ΤΕΙ, Αθήνα, 1984.
- Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Τάσεις στα πλαίσια της Ε.Ο.Κ., Μελέτες, τευχ.6, 1980.
- Τεχνικόν Επιμελητήριο Ελλάδος, Μελέτη επί της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 1974.
- "Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΕΔΑ" στο συλλογικό τόμο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ο.π., σσ.198-220.



- Τσιμπούκης Κ.Ι., Ελληνική βιβλιογραφία για τις επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα, 1977.
- Τσουκαλάς Κ., Η ελληνική τραγωδία. Από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες, μετφρ. Κ.Ιορδανίδη, Ολκός, Αθήνα, 1974.
- του ίδιου , Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα, 1986.
- του ίδιου , Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος, Θεμέλιο, Αθήνα, 1981.
- του ίδιου , Κράτος, κοινωνία και εργασία, Θεμέλιο, Αθήνα, 1986.
- του ίδιου , "Εργασία και εργαζόμενοι στην πρωτεύουσα: αδιαφάνειες, ερωτήματα, υποθέσεις", Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. τευχ.60, 1986, σσ.3-71.
- "Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, επί των κυβερνητικών μέτρων περί της παιδείας", Επιστημονική Επετηρίς Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, Αθήναι, 1964 (ανάτυπο).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Νόμο, Ν.Δ., Β.Δ., 1955-1961, Εθνικό Τυπογραφείο, 1961.
- _____ Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η κοινή γνώμη: πώς είδαν οι Έλληνες γονείς τις αλλαγές στην παιδεία, Αθήνα, 1979.
- _____ , Τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια, Γενική Διεύθυνση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Αθήνα, 1980.
- _____ . Το ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1985.
- _____ , Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια και Σχολές, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1985.
- _____ , Από το πρώτο σεμινάριο των καθηγητών των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων, Εισηγήσεις (27-29 Αυγούστου 1984) ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1985.
- _____ , ΤΕΙ Αθηνών: Προσδοκίες και θέσεις των σπουδαστών του Τεχνολογικού Ιδρύματος Αθηνών, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1986.



Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας, Οι αναστολές στην εφαρμογή και τη γενίκευση της 9χρονης, υποχρεωτικής εκπαίδευσης (υπεύθυνη ερευνητικού έργου Α.Φραγκουδάκη), Ιούλιος 1984 (δακτυλογραφημένη φωτοανατύπωση).

Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, "Υπόμνημα περί της Παιδείας, Επιστημονική Επετηρίς Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, 1957-58, σ.578-584.

Φράγκος Χρ.,Π., Εκπαιδευτικά Θέματα, Ιωάννινα, ακαδημ.έτος 1980-81.

Φραγκουδάκη Α., Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Κέδρος, Αθήνα, 1977.

της ίδιας, "Το πρόβλημα της Τεχνικής Εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες" Ο Πολίτης, τευχ. 11, 1977, σσ.21-26.

της ίδιας, Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα, 1978.

της ίδιας, "Η Τεχνική Εκπαίδευση και η μυθολογία της", Σύγχρονα Θέματα, τευχ. 4, 1979, σσ.9-22.

της ίδιας, "Η Τεχνική Εκπαίδευση: δυσκολίες και προοπτικές", Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Παιδείας, τευχ.5α, 1982, σσ.16-22.

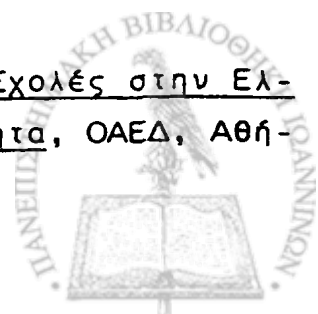
της ίδιας, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.

της ίδιας, Γλώσσα και Ιδεολογία, Οδυσσέας, Αθήνα, 1988.

Φραγκουδάκη Α., Κουδύλη Μ., "Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πολιτική ιδεολογία: η θέση των πολιτικών κομμάτων για την Εκπαίδευση", Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τευχ. 3, 1982. σσ.106-112.

Χαρίτου Μ., "Η επαγγελματική εκλογή των κοριτσιών", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 46, 1989, σ.70-78.

Χαϊκάλη Στ., Οι Επαγγελματικές και Τεχνικές Σχολές στην Ελλάδα κατά υπουργείο, φορέα και ειδικότητα, ΟΑΕΔ, Αθήνα, 1982.



Χατζηεμμανουήλ Δ., "Εκπαιδευτικά μεταρρυθμίσεις (αρχήμιν)",
Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, ο.π., τομ.Β', 1967,
σσ.401-405.

Χιουρέα Δ.Π., Αφένδρα Κ.Γ., Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκ-
παίδευση εις την Ελλάδα, Αθήνα, 1962.

Χριστομάνου Χ.Μ., Η ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκ-
παίδευση στην Ελλάδα, Ιωάννινα, 1981.

Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α., κ.α., Μελέτη αναπτύξεως μετα-
γυμνασιακής εκπαίδευσως, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 1978 (δακτυλογραφημένη φωτο-
ανατύπωση).

Και η έκδοσή της, Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα, Κοινω-
νική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευ-
σης, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1985.



Ξενόγλωσση

- Baron L., Elizavou V.A et al., La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel, Unesco, Paris, 1974.
- Barrett M., Women's Oppression Today, Verso, London, 1980.
- Bartholomew L., "Schooling Teachers: The Myth of the Liberal College", in Whitty G., Young M., Explorations in the Politics of School Knowledge, Nafferton Books, Driffield, 1976, pp. 114-124.
- Baudelot C., Estabiet R., L'école capitaliste en France, Maspero, Paris, 1971.
- Baudelot C., L'école primaire divise. Un dossier, Maspero, Paris, 1979.
- Baudelot C., Estabiet R., Malemort J., La petite bourgeoisie en France, Maspero, Paris, 1975.
- Baudelot C., Benoliel R., Cukrowicz H., Estabiet R., Les étudiants, l'emploi, la crise, Maspero, Paris, 1981.
- Benjamin R., Berger I., L'univers des instituteurs, Ed. de Minuit, Paris, 1964.
- Berger I., Les instituteurs d'une génération à l'autre, PUF, Paris, 1979.
- Berger I., Luckmann T., The social construction of reality, Penguin, 1981.
- Bernstein B., Class, codes and control, Routledge and Kegan Paul, London, 1971.
- Bertaux D., Destins personnels et structure de classe, PUF, Paris, 1977.
- Berthelot J.M., "Réflexions sur les théories de la scolarisation", Revue Française de Sociologie, XXIII--4, 1982, pp.585-604.
- _____, Le piège scolaire, PUF, Paris, 1983.
- Bourdieu P., Passeron J.C., Les héritiers. Les étudiants et de la culture, Ed. de Minuit, Paris, 1964.



- Bourdieu P., Passeron J.C., Les étudiants et leurs études, Mouton, Paris, 1964.
- Bourdieu P., Passeron J.C., Saint Martin de, M., Les étudiants et la langue d'enseignement, Rapport pédagogique et communication, Mouton, Paris, 1965.
- Bourdieu P., Chamboredon J.C., Passeron J.C., Le métier de sociologue, Mouton/Bordas, Paris, 1968.
- Bourdieu P., Passeron J.C., La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Les éditions de Minuit, Paris, 1970.
- Bourdieu P., Boltanski L., "La fétichisme de la langue", Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 4, 1975, p.2-32.
- Boudon R., L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, A. Colin, Paris, 1973.
- Bowels S., "Towards equality of educational opportunity", στον τομ. Equal Educational Opportunity, ed. Harvard Educational Review, Harvard University Press, 1969.
- Bowles S., Gintis H., Schooling in capitalist America, Basic Books, New York, 1976.
- Briand J.P., Chapoulie J.M., Les classes sociales: principes d'analyse et données empiriques, Hatier, Paris, 1980.
- Bureau International d'Education, L'organisation de la recherche pédagogique, Unesco, Paris, 1966.
- Cador L., Etudiant ou apprenti, PUF, Paris, 1982.
- Cassotakis M., Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce. Thèse de 3ème cycle, Paris IV, Sorbonne, 1979.
- _____, "Technical and Vocational Education in Greece and Attitudes of Greek Youngsters Toward it", Journal of the Hellenic Diaspora, 8, 1981, pp. 81-93.
- Castel R., Passeron J.C., Education, développement et démocratie, Mouton, Paris et la Haye, 1967.



"Education in Greece today: A Symposium", Journal of the Hellenic Diaspora, 1981.

European Communities, Grèce: Le système et la structure de l'éducation, 1979.

Festinger L., Katz D., Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, PUF, Paris, 1974 (2 Vols).

Forquin J.C., "La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations principaux résultats depuis 1965", Revue Française de Pédagogie, 48, 1979, pp. 90-98 et 49, 1980, pp. 87-96 et 51, 1980, pp. 77-87.

_____, L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, CREFED, 1981.

Gilbert-Collet J., "Nouveaux formateurs pour instituteurs actuels", L'Éducation, No 273, 1976, pp. 17-19.

Girard A., La réussite sociale en France, INED, PUF, Paris, 1961.

Giroux H., "Teacher Education and the Ideology of Social Control", in Journal of Education, 162, 1980, pp. 5-27.

Giroux H., Melaren P., "Teacher Education and the Politics of engagement: The case for Democratic Schooling", Harvard Educational Review, 56, 1986, pp. 213-238.

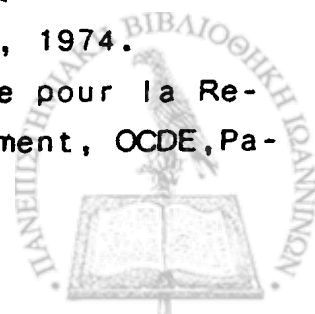
Grawitz M., Méthodes des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1979.

Gregoire R., L'éducation professionnelle, OCDE, Paris, 1967.

Grignon Cl., L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique, Editions de Minuit, Paris, 1971.

Hallak J., A qui profite l'école?, PUF, Paris, 1974.

Husén T., Origine sociale et éducation, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, Paris, 1972.



- Husén T., Influence du milieu sociale sur la réussite scolaire, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, Paris, 1975.
- Illich I., Une société sans école, Le Seuil, Paris, 1971.
- Isambert-Jamati V., Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, PUF, Paris, 1984.
- Janeau C., L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage des praticiennes, Edition de l'Institut de Sociologie, Bruxelles, 1971.
- Kazamias A., Massalas B., Tradition and Change in Education: A comparative study, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1965.
- Karabel J., Halsey A.H., Power and ideology in Education, Oxford University Press, New York, 1977.
- Lambiri-Dimaki I., Social Stratification in Greece 1962 - 1982, Sakkoulas, Athens, 1983.
- Léger A., "Les déterminants sociaux des carrières enseignantes", Revue Française de sociologie, XXII-4, 1981, pp.549-574.
- _____, Enseignants du Secondaire, PUF, Paris, 1984.
- Léon A., Histoire de l'éducation technique, PUF, Paris, 1968 (Σειρά: "Que Sais-Je").
- _____, Introduction à l'histoire des faits éducatifs, PUF, Paris, 1980.
- Macoby E.E., Jaclin N.C.; The "Psychology" of Sex Differences Stanford University Press, California, 1974.



- Mialaret G., La formation des enseignement, PUF, Paris, 1989.
(Σειρά: "Que Sais-Je").
- Michèle A., Femme, Sexisme et Sociétés, PUF, Paris, 1977.
- Mouton G., Taret M., "Dossier: L'enseignement technique court", L'École et la Nation, No 346, 1984, pp.15-25.
- Morison M., Methods in Sociology, Longman, New York, 1986.
- O.C.D.E., Project Régional Méditerranée par Grèce, Paris, 1965.
- _____, Manpower Policy and Problems in Greece, Paris, 1965
- _____, L'Enseignement Secondaire. Evolution et Tendances, Paris, 1969.
- _____, Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Paris, 1971.
- _____, Stratégies d'Innovation dans l'Enseignement, Paris, 1973 (Vol.IV).
- _____, Classification des systèmes d'enseignement, Canada, Grèce, Yougoslavie, Paris, 1973.
- _____, Les femmes et l'égalité des chances, Paris, 1974.
- _____, L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie, Paris, 1975 (Vol. 2).
- _____, Les politiques futures de l'éducation et l'évolution économique et sociale, Paris, 1979.
- _____, Educational Policy and Planning in Greece, Paris, 1980.
- _____, Education in modern society, Paris, 1985.
- Polydoridis G., "Women's Participation in the Greek Educational System", Comparative Education, τευχ.21,3,1985, σσ. 229-240.



Rasis E.P., A historical analysis of the organization and development of vocational - technical education in Greece, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1974.

Reuchlin M., Bacher Fr., L'orientation a la fin du premier cycle secondaire, PUF, Paris, 1969.

Roger Gr., Education in modern society, Paris, 1985.

Rosental R.A., Jacobson L., Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Casterman, Paris, 1971.

Snyders G., Ecole, classe et lutte des classes, PUF, Paris, 1975.

Stewart S., Prandy K., Blackburn B., Social stratification and occupations, MacMillan, London, 1980.

Sullerot E., Woman, Society and Change, Mc Graw-Hill, New York, 1971.

"Symposium of Educational Reform in Greece", Comparative Education Review, 22, No.1, 1978.

Thomas J., Les grands problèmes de l'éducation dans le monde. Essai d'analyse et de synthèse, Le Presse de l'Unesco et PUF, Paris, 1975.

UNESCO, L'évolution de l'enseignement technique et professionnelle, Etude Comparative, Paris, 1978.

Vincent G., Les professeurs du second degré, Colin, Paris, 1967.

Warren N., Jacoda M., Attitudes, Penguin, Harmondsworth, 1980.



Walby S., Patriarchy at work, Policy Press, Oxford, 1986.

Zay D., "Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs?", Revue Française de Pédagogie, No 14, 1986, pp. 99-115.



ΕΡΑΤΗΡΙΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τους εκπαιδευτικούς των Τεχνικών και Επαγγελματικών
Λυκείων

1. Φύλο: Αριθμός Ερωτηματολογίου:

() Άνδρας

() Γυναίκα

2. Τόπος γέννησης:

() Χωριό

() Κωμόπολη

() Πόλη

του Νομού.....

3. Ηλικία:.....Χρονών

4. Εκπαίδευση των γονέων σας:

Πατέρας Μητέρα

Αναλφάβητος.....

Λίγες τάξεις του Δημοτικού.....

Τελείωσε το Δημοτικό.....

Λίγες τάξεις Γυμνασίου.....

Τελείωσε το Γυμνάσιο.....

Πτυχιούχος Τεχνικής Σχολής.....

Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής.....

Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής.....

Παρακαλώ, σ' όσες ερωτήσεις υπάρχουν παρενθέσεις αριστερά, σημειώστε την απάντησή σας με ένα ν στην αντίστοιχη παρένθεση. Στις υπόλοιπες γράψτε την απάντησή σας πάνω στις κουκίδες.



5. Ποιο είναι (ή ήταν) το επάγγελμα των γονιών σας; (όσο το δυνατό πιο συγκεκριμένα).
του πατέρα σας:.....
.....
της μητέρας σας:.....
.....
6. Αν είστε παντρεμένος(η), ποια είναι (ή ήταν) η εκπαίδευση του(της) συζύγου σας;
 Απόφοιτος Δημοτικού
 Απόφοιτος Γυμνασίου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής
 Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής
 Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής
7. Ποιο είναι (ή ήταν) το επάγγελμα του(της) συζύγου σας; (όσο το δυνατό πιο συγκεκριμένα).....
.....
8. Σε ποιον κλάδο ανήκετε;
9. Σε ποια ειδικότητα;.....
.....
10. Εργάζεσθε στην Μ.Τ.Ε.Ε.:
 ως μόνιμος εκπαιδευτικός;
 ως ωρομίσθιος;
11. Συνολικός χρόνος υπηρεσίας ως εκπαιδευτικού
.....(χρόνια)
12. Συνολικός χρόνος υπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικού στη Μ.Τ.Ε.Ε.....(χρόνια)



13. Πριν διοριστείτε ως εκπαιδευτικός ασκούσατε κάποιο άλλο επάγγελμα και ποιο;
() Όχι
() Ασκούσα το επάγγελμα
14. Με ποιο τίτλο σπουδών διοριστήκατε στη Μ.Τ.Ε.Ε.; Από ποια συγκεκριμένη Σχολή;
15. Πόσα χρόνια φοιτήσατε σ' αυτή τη Σχολή
..... (χρόνια)
Πότε αποφοιτήσατε; (χρονολογία)
16. Εκτός από αυτή τη βασική εκπαίδευση για το διορισμό σας, έχετε κάνει (ή κάνετε) κάποιες άλλες σπουδές;
() ΟΧΙ
() ΝΑΙ
Αν ΝΑΙ, τι σπουδές;
17. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, από τότε που τελειώσατε τη βασική εκπαίδευση για το διορισμό σας;
() ΟΧΙ
() Στη ΣΕΛΕΤΕ
() Στη ΣΕΛΜΕ
() Στη ΣΕΛΕΤΕ και στη ΣΕΛΜΕ
18. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε ήταν:
() Πριν από τον διορισμό σας;
() Μετά από τον διορισμό σας;



19. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε ήταν γενικά ωφέλιμο για σας;

() ΝΑΙ

() ΟΧΙ

20. Αν ΝΑΙ, σε τι κατά τη γνώμη σας, σας ωφέλησε ιδιαίτερα;

() Στην παιδαγωγική σας κατάρτιση;

() Στην επιστημονική σας κατάρτιση και ανανέωση των γνώσεών σας στα μαθήματα που διδάσκετε;

() Στη μισθολογική και βαθμολογική σας προαγωγή;

() Κάτι άλλο;.....

.....

21. (Η ερώτηση μόνο για τους καθηγητές των Γενικών μαθημάτων).

Γιατί προτιμήσατε το διορισμό σας στην Τ.Ε.Ε. και όχι στη Γενική Εκπαίδευση;

() Για να διοριστώ αμέσως σ'ένα μεγάλο αστικό κέντρο.

() Γιατί διοριζόμενος(η) στην ΤΕΕ, είχα ιδιαίτερες προοπτικές στη μισθολογική και βαθμολογική μου εξέλιξη.

() Κάτι άλλο.....

.....

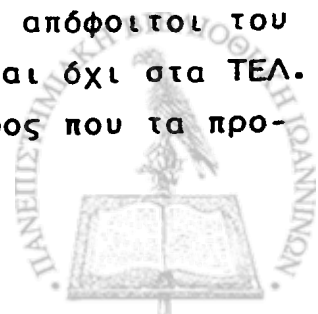
22. (Η ερώτηση για όλους τους εκπαιδευτικούς).

Αν σας δοθεί η δυνατότητα να εργαστείτε σ'ένα Γενικό Λύκειο ή Γυμνάσιο, μετά την ενοποίηση της Τεχνικής με τη Γενική Εκπαίδευση, τι θα προτιμούσατε;

() Να παραμείνω στην ΤΕΕ.

() Να εργαστώ στη Γενική Εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο ή Γυμνάσιο ή Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο).

24. Είναι γνωστό ότι ποσοτικά οι περισσότεροι απόφοιτοι του Γυμνασίου εγγράφονται στα Γενικά Λύκεια και όχι στα ΤΕΛ. Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο βασικότερος που τα προτιμούν;



24. Είναι γνωστό ότι ποσοστικά οι περισσότεροι απόφοιτοι του Γυμνασίου εγγράφονται στα Γενικά Λύκεια και όχι στα ΤΕΛ. Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο βασικότερος λόγος που τα προτιμούν;.....
.....
.....
.....

25. Από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία προκύπτει ότι το ποσοστό των μαθητών κατά φύλο στα Γενικά Λύκεια είναι περίπου το ίδιο, ενώ στα ΤΕΛ, το ποσοστό των κοριτσιών είναι πολύ μικρότερο, Γιατί τα κορίτσια προτιμούν τη φοίτηση στα Γενικά Λύκεια;.....
.....
.....

26. Ποιοι είναι, κατά τη γνώμη σας, οι βασικότεροι λόγοι που επηρεάζουν ένα ποσοστό αποφοίτων Γυμνασίου να εγγραφούν στα ΤΕΛ;.....
.....
.....
.....

27. Από το σύνολο των κοριτσιών που εγγράφονται στα ΤΕΛ είναι διαπιστωμένο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ακολουθεί τμήματα των Επαγγελματικών Λυκείων. Πού αποδίδετε αυτή την προτίμηση;
.....
.....
.....



28. Η πλειοψηφία των μαθητών σας έχει επίδοση;

- () Ικανοποιητική
- () Μέτρια
- () Κακή
- () Πολύ κακή

29. Από τους μαθητές σας έχουν καλύτερη επίδοση;

- () Τα αγόρια
- () Τα κορίτσια

30. Κατά τη διδασκαλία και εξέταση των μαθημάτων που διδάσχετε, τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν συνήθως οι μαθητές σας και πού τις αποδίδετε;.....

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

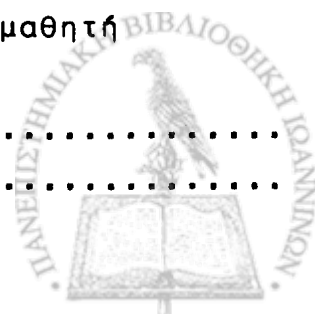
31. Υπάρχουν στα τμήματα που διδάσκετε μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το μάθημά σας και ουσιαστικά δε συμμετέχουν σ' αυτό;

- () Πολλοί
- () Αρκετοί
- () Ελάχιστοι

32. Σημειώστε κατά σειρά προτεραιότητας (με 1,2,3) τις τρεις βασικότερες αιτίες, στις οποίες οφείλετε κατά τη γνώμη σας η δυσκολία αυτή των μαθητών σας:

- () τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα.
- () η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο
- () το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον
- () η έλλειψη βάσεων από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης
- () η έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή
- () η έλλειψη εργατικότητας του μαθητή
- () κάτι άλλο:.....

.....



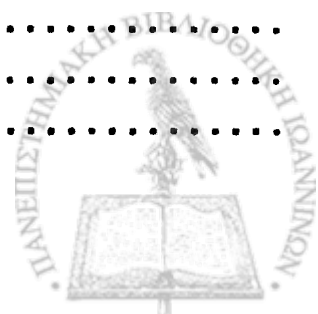
33. Τι συμβουλεύετε συνήθως τους μαθητές σας όταν έχουν πολύ χαμηλή επίδοση στο σχολείο;
- () να μελετούν περισσότερο;
 - () να διακόψουν τη φοίτησή τους και να βρουν κάποια δουλειά;
 - () να γραφτούν στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές;

34. Ποια μέτρα κατά τη γνώμη σας θα μπορούσαν να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών σας και να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους;.....
-
-
-

35. Είναι διαπιστωμένο ότι από τους μαθητές των ΤΕΛ που παρακολουθούν μαθήματα Δέσμης και συμμετέχουν στις Γενικές Εξετάσεις, ένα ελάχιστο ποσοστό πετυχαίνει σε κάποια Πανεπιστημιακή Σχολή. Γιατί κατά τη γνώμη σας δεν ακολουθούν τμήματα ειδικότητας για να αποκτήσουν ένα επαγγελματικό πτυχίο και προτιμούν τα τμήματα Δέσμης με ελάχιστες πιθανότητες επιτυχίας;.....
-
-
-

36. Κατά τη γνώμη σας η επαγγελματική αποκατάσταση των πτυχιούχων των ΤΕΛ, που δεν συνεχίζουν τις σπουδές είναι:
- () εύκολη;
 - () δύσκολη;

37. Αν τη θεωρείτε "δύσκολη", γιατί;.....
-
-



38. Ποια είναι κατά την προσωπική σας άποψη τα ιδιαίτερα και συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί των ΤΕΛ σήμερα;.....
.....
.....
.....

39. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη λειτουργία των ΤΕΛ σήμερα;

- () Αρκετά ικανοποιητική
- () Σχετικά ικανοποιητική
- () Προβληματική

40. Αν χαρακτηρίζετε τη λειτουργία τους "σχετικά ικανοποιητική" ή "προβληματική", για ποιους συγκεκριμένους λόγους;.....
.....
.....
.....

