ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ –
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΤΑ ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ: Η ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Η. ΘΕΟΔΩΡΟΥ

ΕΠΙΒΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΠΑΝ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ ΙΟΥΝΙΟΣ 2008

ΤΑ ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ

ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ:

Η ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Η. ΘΕΟΔΩΡΟΥ

Στον αδερφό μου Στέφανο

που έφυγε νωρίς...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ε.) είναι καθοριστικός στο σύγχρονο ραγδαία μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, γιατί έχει επωμιστεί με την προετοιμασία των νέων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, δηλαδή με την οργανική συμβολή της στην τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εκπαιδευτικό προσωπικό των Τ.Ε.Ε., αφού αποτελεί ίσως τον κυριότερο πόρο της εκεί παρεχόμενης εκπαίδευσης, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις σε γνώσεις τόσο επιστημονικές όσο και παιδαγωγικές - διδακτικές.

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στην σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. και μέσα από την οπτική τους στην παρουσίαση του θεσμού των Τ.Ε.Ε.. Στα πλαίσια αυτά διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό των Τ.Ε.Ε., με τους μαθητές τους, με τους στόχους, την λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των Τ.Ε.Ε., καθώς και το ρόλο και τη λειτουργία των ιδίων στα πλαίσια του θεσμού. Η αποτύπωση των απόψεων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να αναδείξει πρακτικές και κατευθύνσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, προκειμένου η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση να εκπληρώσει τους σκοπούς της.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μια από τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η τροφοδότηση της αγοράς εργασίας με εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό με προσόντα αντίστοιχα των αναγκών της ζήτησης. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.). Οι κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας, έγιναν χωρίς να τεκμηριώνονται επαρκώς σε μελέτες και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την γνώμη των εκπαιδευτικών της. Έτσι δεν υπήρξαν επιτυχείς, αναδεικνύοντας την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί αποτελεσματικά στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η Τεχνική Εκπαίδευση εξακολουθεί να θεωρείται για την ελληνική κοινωνία υποδεέστερη από τη γενική εκπαίδευση και τα σχολεία της αποτελούν ένα χώρο υποβαθμισμένο και με σωρεία προβλημάτων, στα οποία φοιτούν κατά βάση μαθητές «χαμηλών» επιδόσεων, για τους οποίους η σχολική τάξη είναι απαιτητική και οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες με «ανεπεξέργαστες» εκπαιδευτικές στρατηγικές, που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα.

Σε αυτόν τον ιδιαίτερο χώρο των Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά, τόσο την ανάγκη ανανέωσης της γνώσης, λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, όσο και μαθητές με χαμηλό συνήθως γνωστικό επίπεδο αλλά και διαφορετική κουλτούρα, από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές μαθησιακές νοοτροπίες. Είναι λοιπόν ιδιαίτερες αυξημένες οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε., το καθημερινό έργο των οποίων στις σχολικές αίθουσες είναι δυνατόν να συμβάλλει στη βελτίωση της εικόνας που έχει η κοινωνία για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, αλλά και της ίδιας της λειτουργίας της, ώστε να επιτελέσει τους σκοπούς της.

Ευχαριστούμε θερμά τους εκπαιδευτικούς των Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων των τεσσάρων Νομών της Ηπείρου, που συμμετείχαν στην έρευνά μας και τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων για τη συνεργασία τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Ιδιαίτερα πρέπει να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Μιχάλη Πετρίδη, Κοσμά Σέρελη, Δημήτρη Κράββαρη, Ειρήνη Παπαγεωργίου, Γιάννη Κωστή, Μαριάνθη Μάντζιου, Γιάννη Καρβέλα για την ουσιαστική συμβολή τους στην διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που υπηρετούν, καθώς και τον συνάδελφο Ανδρέα Γραμματικόπουλο, που εργάζεται στην Περιφερειακή Δ/νση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Ηπείρου για την παροχή στοιχείων σχετικών με το εκπαιδευτικό δυναμικό των Τ.Ε.Ε. στην Ήπειρο.

Πάνω από όλους οφείλουμε θερμότατες και ιδιαίτερες ευχαριστίες στον κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου, καθηγητή του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επόπτη της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας για την καθοριστική συμβολή του, τις καίριες επισημάνσεις, τις επιστημονικές παρατηρήσεις και υποδείξεις, προκειμένου να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά η παρούσα εργασία.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε επίσης όλους τους καθηγητές του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την συνεισφορά τους με τις εισηγήσεις τους, αλλά και για τα ερεθίσματα που προκάλεσαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών.

Τέλος πρέπει να αναφερθώ στην αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή που επέδειξαν η σύζυγός μου Μαρία και η κόρη μου Ηρώ, στις οποίες αφιέρωσα λιγότερο χρόνο, ιδιαίτερα κατά το τελευταίο διάστημα ολοκλήρωσης της εργασίας αυτής.

Κωνσταντίνος Η. Θεοδώρου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.) έχει βρεθεί στο επίκεντρο του δημόσιου διαλόγου για την Παιδεία. Ο κύριος σκοπός της είναι να προετοιμάσει κατάλληλα τους νέους, εφοδιάζοντάς τους με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Η αποτελεσματική λειτουργία της αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας, παρέχοντας εξειδικευμένο τεχνικό και εργατικό προσωπικό. Οι σύγχρονες, ραγδαία μεταβαλλόμενες, συνθήκες στο οικονομικό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον, όπως η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη και εξάπλωση νέων τεχνολογιών και η αναδιοργάνωση της αγοράς εργασίας, επιβάλλουν μεταρρυθμίσεις προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή, μέσα από τη σύνδεση του περιεχομένου σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα θέτουν την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση υπό το πρίσμα μιας λεπτομερούς προσέγγισης, προκειμένου να διερευνηθούν οι δομικές αδυναμίες της και τα αίτια που τις προκαλούν.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η σχεδίαση των προγραμμάτων της κατά το παρελθόν δεν έλαβε υπόψη τις αλλαγές που σημειώνονται στο ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που έγιναν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά το 1950, με έμφαση κυρίως στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, ώστε αυτή να συμβάλλει στην οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη της χώρας[1] δεν υπήρξαν ιδιαίτερα επιτυχείς. Η διερεύνηση των λειτουργιών και της προσφοράς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικά μετά τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα, καταδείχνει αδυναμία της Τ.Ε.Ε. να παρακολουθήσει αποτελεσματικά τις εξελίξεις, να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κοινωνίας και να καλύψει τις αυξημένες απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος και των παραγωγικών τάξεων σε πολλές κατηγορίες εργατικού και τεχνικού δυναμικού[2].

Τα πορίσματα της επιτροπής παιδείας του 1957 τεκμηρίωσαν, για πρώτη ίσως φορά τον επενδυτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, δηλαδή την επιτακτική ανάγκη στελέχωσης της ελληνικής οικονομίας με τεχνικούς όλων των βαθμίδων. Η εισηγητική έκθεση του νόμου του 1977 υπεραμύνεται της αναγκαιότητας της ΤΕΕ μέσα στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αποσαφηνίζει τους λόγους που την καθιστούν αναγκαία και ιεραρχεί τους στόχους της σε μορφωτικούς, γνωσιολογικούς και οικονομικούς[3]. Ο Ν.1404/1983 τονίζει ακόμα περισσότερο το ρόλο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και εναποθέτει τις ελπίδες για την αναθέρμανση της οικονομίας σ' αυτήν.

---

[1] ΖΑΓΚΑ Α., *Ο θεσμός των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων στην Ελληνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*, 2003, σ.12

[2] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, 1998, σ. 7

[3] ΝΟΜΟΣ 576/77, ΦΕΚ 102, τ. Α΄

Παρά το νομοθετικό πλαίσιο, όμως, οι ελλείψεις στο σχεδιασμό, στην υλικοτεχνική υποδομή και στο εκπαιδευτικό προσωπικό της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και η ανορθολογική οργάνωση που επικρατεί, τόσο στο χώρο της παραγωγής, όσο και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργούν μεγάλες αντιφάσεις και αποκλίσεις στη σχέση του σχολείου με την παραγωγή. Η ελληνική Τ.Ε.Ε. από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα παραμένει ισχνή και σε σχέση με την Γενική Εκπαίδευση, παραμελημένη[4]. Τα αίτια εντοπίζονται κυρίως στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε με την ανάπτυξη του δικτύου της Γενικής Εκπαίδευσης κατά προτεραιότητα (πολιτική οφειλόμενη κατά μεγάλο μέρος στις αρχικές, αλλά και μετέπειτα, δυσκολίες, που αντιμετώπισε το ελληνικό κράτος κατά την σύστασή του), αλλά και στην ιδιομορφία της ελληνικής κοινωνίας, με τη "μορφωσιογόνο" τάση της, γενικότερα. Οι οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες δεν στάθηκαν ικανές να διαμορφωθεί συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική που θα εξυπηρετούσε με ειδικευμένο εργατικό και τεχνικό προσωπικό τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η ελληνική κοινωνία δεν διαμόρφωσε την ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική και δεν εφάρμοσε απαρέγκλιτα στρατηγικές οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης που θα συνέβαλαν στην αντίστοιχη ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να μην αποδώσει τα αναμενόμενα.[5]. Μια ακόμη αιτία, εντοπίζεται στην αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας Τ.Ε.Ε. Η ιδιαίτερη φυσιογνωμία της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης και ο τρόπος λειτουργίας της, απαιτεί την εφαρμογή και λειτουργία διαδικασιών που θα συμβάλουν στην διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη.

Το ζητούμενο είναι λοιπόν να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα κατάσταση και να επαναπροσδιοριστεί η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε άλλη βάση, αντίστοιχη με αυτήν που επιβάλουν οι σημερινές ανάγκες, αίροντας τις αρνητικές συνθήκες λειτουργίας της και το αρνητικό προφίλ της, έτσι ώστε να διασφαλιστεί μία ποιοτικά αναβαθμισμένη παιδεία.

Το 1998 με τον Νόμο 2640 έγινε μεταρρυθμιστική προσπάθεια για τον εκσυγχρονισμό και τον επαναπροσδιορισμό της ελληνικής Τ.Ε.Ε. σε άλλη βάση, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πρόκληση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση επιτελείται στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.), που έχουν σαν σκοπό τον συνδυασμό της Γενικής Παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με στόχο την επαγγελματική ένταξη των μαθητών στην αγορά εργασίας[6]. Η αμφισβήτηση της επιτυχίας ή καλύτερα η ομολογία της αποτυχίας της οδήγησε σήμερα, εννέα χρόνια μετά, να εξελίσσεται μια νέα μεταρρύθμιση στην Τ.Ε.Ε..

---

[4] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 29
[5] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 29
[6] Ν. 2640/3-9-1998, Φ.Ε.Κ. 206, τ. Α., Άρθρο 2

Τόσο στη χώρα μας, όσο και στις περισσότερες χώρες συνεχίζεται η συζήτηση γύρω από την οργάνωση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και η αμφισβήτηση της παραδοσιακής της δομής, αφενός επειδή θεωρείται ότι το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης (γενική - επαγγελματική) συμβάλλει στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και αφετέρου λόγω του υψηλού κόστους και της αδυναμίας του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Σχετικά με τη νέα διάρθρωση του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις και προτάσεις των ειδικών μελετητών. Άλλοι προτείνουν την καθιέρωση ενός ενιαίου και αδιαφοροποίητου τύπου λυκείου με τη συγχώνευση γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης σε βάρος της δεύτερης (και την διατήρηση στο λύκειο μόνο κάποιων στοιχείων προετοιμασίας για το επάγγελμα) και την ταυτόχρονη μεταφορά της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης μεταδευτεροβάθμια και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος μαζί με την επαγγελματική κατάρτιση. Άλλοι την επέκταση εφαρμογής των πιο πρακτικών και ευέλικτων μοντέλων οργάνωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με κάποιο μέρος κοινό με το εκπαιδευτικό σύστημα στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τέλος άλλοι τη διατήρηση του διπλού χωριστού δικτύου, όπως σήμερα, με κάποιες βέβαια αναγκαίες τροποποιήσεις.

Οι υποστηρικτές της πρώτης και κυρίαρχης άποψης πιστεύουν, ότι με τον τρόπο αυτό, εκτός από την αποφυγή πρόωρης επαγγελματικής επιλογής, αντιμετωπίζεται καλύτερα και το πρόβλημα της ζήτησης για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μετά το ενιαίο λύκειο, αφού έξω από το ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχεται η δυνατότητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να παρακολουθούν με μεγαλύτερη ταχύτητα και ευελιξία τις αλλαγές στα επαγγελματικά προσόντα, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται άμεσα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας[7]. Οι πολέμιοι της και υποστηρικτές των άλλων απόψεων θεωρούν, δικαιολογημένα, ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε απορρύθμιση του σχολείου, «εμπορευματοποίηση» της γνώσης και ένταση του ανταγωνιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης[8], αφού με αυτό τον τρόπο διευκολύνονται ιδιώτες επιχειρηματίες να λυμαίνονται την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ταυτόχρονα αφήνονται οι εκπαιδευόμενοι να γίνουν έρμαια στις διαθέσεις των μελλοντικών εργοδοτών τους.

Η σημερινή κατάσταση της Τ.Ε.Ε. αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και είναι σίγουρο ότι στο άμεσο μέλλον θα αποτελέσει πεδίο έρευνας πολλών ερευνητών που ασχολούνται με τα προβλήματα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

---

[7] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, 2000, σσ. 44-46

[8] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., *Νέο- Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Ελληνική Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη "Φαντασιακή Ευρώπη"* στο *ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, 1993, σ. 99

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εκπαιδευτικό προσωπικό των Τ.Ε.Ε., αφού αποτελεί έναν από τους κυριότερους πόρους της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για την συμβολή του στην ποιοτική αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τις αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και την μεγάλη σημασία της στην ανάπτυξη των κοινωνικών και οικονομικών δομών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Τ.Ε.Ε. χαρακτηρίζεται από τις υψηλές του απαιτήσεις και η αποτελεσματική ανταπόκρισή του περνά μέσα από διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στην απόκτηση γνώσεων τόσο σχετικών με το γνωστικό του αντικείμενο, όσο και στον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην εξέλιξή του στην διδασκαλία, αλλά και στην συμμετοχή του σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η ταχύτητα ανανέωσης της γνώσης καθιστά επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε., σε θέματα γνωστικού αντικειμένου. Ο εκπαιδευτικός, σε μια εποχή ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, θα πρέπει να είναι ενημερωμένος για κάθε νέα γνώση προκειμένου να παρουσιάζει επιστημονική επάρκεια μέσα στη σχολική τάξη. Ακόμη, οι διάφορες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελούνται (μετανάστευση, κ.λ.π.), εντείνουν την ανάγκη ανανέωσης των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί, ως σχεδιαστές και οργανωτές της μαθησιακής διαδικασίας, θα πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, τόσο στον τομέα του σχεδιασμού, όσο και στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Θα πρέπει τέλος -και εδώ το βάρος πέφτει στην πλευρά της Πολιτείας- να συμμετέχουν ενεργά στο επίπεδο σχεδιασμού κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής, καταθέτοντας την πολύτιμη εκπαιδευτική τους εμπειρία. Οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε., θα είναι σε θέση να δέχονται κριτικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, έτσι όπως σχεδιάζονται κεντρικά, και να εφαρμόζουν την δική τους εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τους μονάδας και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας[9].

Η παρούσα εργασία αφορά την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (στο εξής αναφερόμενη εδώ συντομογραφικά ως Τ.Ε.Ε.) στην Ελλάδα με επίκεντρο την περίοδο από τη μεταρρύθμιση του 1997/98 με το Ν. 2640/98 μέχρι σήμερα. Το αρχικό και κύριο ερέθισμα για την εστίαση στον τομέα αυτό ήταν η επαγγελματική μου ενασχόληση με την Τ.Ε.Ε., ως εκπαιδευτικός επί δεκαπενταετία περίπου, στην αρχή ως αναπληρωτής ή ωρομίσθιος και από εξαετίας, περίπου, ως μόνιμος. Οι εμπειρίες μου, μάλιστα, περιλαμβάνουν τόσο την υφιστάμενη κατάσταση από την προηγούμενη μεταρρύθμιση του 1985 με τη λειτουργία των Τεχνικών-Επαγγελματικών Λυκείων (Τ.Ε.Λ.), των Τεχνικών-Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ.) και του Ενιαίου-

[9] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονική έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, 1992, σσ. 73-74, 82

Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.), όσο και τις Σχολές Μαθητείας (ΚΕ.Τ.Ε.Κ.) του Ο.Α.Ε.Δ.- ένα χώρο εφαρμογής ενός διαφορετικού μοντέλου εκπαίδευσης, του δυϊκού.

Μια πρώτη εμπειρική εκτίμηση από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, θα αποκάλυπτε, συγκριτικά με άλλα ερευνητικά ενδιαφέροντα στο πεδίο της εκπαίδευσης, ότι το ζήτημα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν φαίνεται να έλκει το ενδιαφέρον των θεωρητικών του κλάδου. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των μελετών και ερευνών πάνω στην Τ.Ε.Ε. γενικά είναι μικρός σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των ερευνών για την εκπαίδευση και ελάχιστος ο αριθμός των ερευνών σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό της και την κατάσταση μετά τη μεταρρύθμιση του 1997/98. Απ' όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε δεν έχει γίνει έρευνα από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε., μετά την εφαρμογή του Ν. 2640/98 και την θεσμοθέτηση των Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.).

Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον λοιπόν εστιάζεται στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης για τα Τ.Ε.Ε. και για τις κοινωνικές λειτουργίες που αυτά επιτελούν. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε επειδή εκτιμήθηκε η μεγάλη σημασία και ο σημαντικός ρόλος της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική εξέλιξη της χώρας. Η προσέγγιση του διερευνούμενου θέματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών έγινε με γνώμονα, αφενός την καίρια θέση και την σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού και αφετέρου την ύπαρξη ελάχιστων ερευνών από αυτή την οπτική.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Τ.Ε.Ε. αποτελούν μια πρωτογενή πηγή πληροφόρησης για την αξιολόγηση του θεσμού, αφού αυτοί βιώνουν τις συνέπειες από την εφαρμογή του καθημερινά στην σχολική πραγματικότητα. Παράλληλα και σε συνάρτηση με τις εκτιμήσεις για την αποτελεσματικότητα του θεσμού και για τις δυσλειτουργίες του, οι οποίες επισημαίνονται, προκύπτουν και προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωσή του. Έτσι η έρευνα είναι δυνατόν να συμβάλλει στον εντοπισμό των προβλημάτων στη λειτουργία των Τ.Ε.Ε., καθώς και των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι με την αλληλεπίδρασή τους διαμορφώνουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των Τ.Ε.Ε.. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να φανούν αρχικά χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους νέα στοιχεία και πιθανόν παρακινώντας τους να υιοθετήσουν νέες πρακτικές και μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Θα αποτελέσουν, επίσης, πηγή συμπληρωματικών υποθέσεων για τους ερευνητές, που θα ασχοληθούν μελλοντικά με το ίδιο θέμα, που παρέχουν υλικό, το οποίο επιδέχεται περαιτέρω επεξεργασία. Τέλος, ενδεχομένως, να φανούν χρήσιμα σε αυτούς, που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική ως προς τον προσανατολισμό της πιθανής κατεύθυνσης αλλαγών και μεταβολών, που απαιτούνται για την άμβλυνση ή εξάλειψη των προβλημάτων αυτών.

Η εμπειρική μας έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το Β΄ εξάμηνο του σχολικού έτους 2006-07 ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε. των τεσσάρων νομών της

Ηπείρου. Προσπαθήσαμε κατ' αρχάς να διερευνήσουμε τα δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία, αλλά και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (επαγγελματικές εμπειρίες, προϋπηρεσία, παιδαγωγικές και λοιπές σπουδές, επιμόρφωση), τα οποία θεωρήσαμε ότι επηρεάζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τη διαμόρφωση των απόψεών τους σχετικά με τις λειτουργίες των Τ.Ε.Ε. και τα οποία πιστεύουμε ότι θα μας βοηθήσουν στην αποσαφήνιση του ζητήματος που διαπραγματευόμαστε στη συνέχεια. Βέβαια η μικρή εμβέλεια, ο τοπικός χαρακτήρας της έρευνας, οι περιορισμοί του δείγματος (μέγεθος, σύνθεση), τα προβλήματά συλλογής δεδομένων με ορθά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, οι αντικειμενικοί περιορισμοί και αδυναμίες του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου και, το κυριότερο, ο βαθμός αντικειμενικότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμα στοιχεία που οριοθετούν την έρευνά μας χωρίς, ωστόσο, να αναιρείται η αξία της.

Αναλυτικά, η δομή της εργασίας μας είναι η ακόλουθη: Στο **πρώτο κεφάλαιο** της εργασίας μας, επιχειρούμε να παρουσιάσουμε το ιστορικό πλαίσιο της λειτουργίας της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα βασικά σημεία της μεταρρύθμισης του 1997/98 με την ίδρυση των Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας, καθώς και τον εκπαιδευτικό σκοπό των Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων και, τέλος, τη σύνθεση και το ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού τους. Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, αναπτύσσουμε το θεωρητικό πλαίσιο, που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Αναφερόμαστε στη συνέχεια στις θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν -από τη σκοπιά της η καθεμιά- την σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής επιτυχίας, καθώς και τα συστήματα οργάνωσης της εργασίας, τα οποία έχουν άμεση σχέση με τον σκοπό και τη λειτουργία της εκπαίδευσης και την απασχόληση των αποφοίτων της. Παραθέτουμε, επίσης, κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη θέση, το ρόλο, τη λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε.. Στο **τρίτο κεφάλαιο**, παρουσιάζουμε τις υποθέσεις και τα ερωτήματα της έρευνάς μας και τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για την διεξαγωγή της και τη συλλογή των εμπειρικών μας δεδομένων. Στο **τέταρτο κεφάλαιο** προχωρούμε στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, που συλλέξαμε από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε. της Ηπείρου και παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τα οποία αποτυπώνουν την επιρροή των διαφόρων παραγόντων στη διαμόρφωση των απόψεών τους. Στο **πέμπτο κεφάλαιο**, τέλος, παραθέτουμε τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήξαμε για τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. σχετικά με τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελούν και διατυπώνουμε κάποιες προτάσεις αλλά και προοπτικές, που πιστεύουμε ότι μπορεί να φανούν χρήσιμες και εποικοδομητικές στο δημόσιο διάλογο για την τεχνική εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΑ ΤΕΧΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΝΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ

1.1 Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός και πολυδιάστατος για τα άτομα, τις παραγωγικές μονάδες και την κοινωνία γενικότερα. Μια από τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η τροφοδότηση της αγοράς εργασίας με εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό που κατέκτησε εξειδικευμένα προσόντα αντίστοιχα των αναγκών της ζήτησης. Αναμφίβολα η εκπαίδευση έχει οικονομική σημασία, τόσο σε γενικούς όρους, όσο και σε όρους βελτίωσης της παραγωγικότητας, καθώς από τη μια πλευρά, αυξάνοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εργαζομένων, τους καθιστά ικανούς για τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και από την άλλη, μέσω της εκπαίδευσης δημιουργείται και διαχέεται η επιστημονική γνώση, η οποία όπως εφαρμόζεται στην παραγωγική διαδικασία αναβαθμίζει την τεχνολογική πρόοδο και βελτιώνει την παραγωγικότητα.

Η Γενική Εκπαίδευση έχει σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου με την ενεργοποίηση των ψυχικών και διανοητικών του ικανοτήτων. Παρέχει τη βάση για την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων, τα καθιστά ικανά να μιλούν την ίδια γλώσσα και να μοιράζονται τις ίδιες αξίες και επιδιώξεις, τις οποίες και μεταβιβάζει από γενεά σε γενεά, καλλιεργεί τον πολιτισμό και τις παραδόσεις που συνιστούν βάση για την κοινωνική συνεννόηση και συνοχή και γενικότερα αποτελεί πηγή για κοινωνική και οικονομική πρόοδο.

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση οικοδομείται πάνω σε μια γενική υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί ξεχωριστή εκπαιδευτική μορφή και προσπαθεί να καλλιεργήσει τις ικανότητες των μαθητών, να αφυπνίσει, να ανυψώσει και να αναπτύξει τις ψυχικές λειτουργίες και τις δυναμικές καταβολές τους, ώστε αυτοί να μπορέσουν μελλοντικά να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Σκοπός της είναι η προετοιμασία των νέων για την άμεση άσκηση ενός επαγγέλματος, μιας τέχνης ή μιας σχετικής με τα προσόντα τους απασχόλησης, με την παροχή τεχνικών γνώσεων, πληροφοριών και εμπειριών και την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Παρέχει, επίσης, και στοιχεία γενικής εκπαίδευσης τα οποία βοηθούν το άτομο να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας, της οικονομίας και της νέας τεχνολογίας[10].

[10] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 56

Ο διαχωρισμός Γενικής και Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης[11] ήταν συνέπεια του εκδημοκρατισμού των κοινωνιών και της βιομηχανοποίησης και ανάπτυξης της οικονομίας. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας δημιούργησε την ανάγκη για παραγωγή από το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικευμένων εργαζομένων που θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Τη δεκαετία του 1950, κατά την διάρκεια της οποίας επιτεύχθηκαν διεθνώς πολύ υψηλοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης, τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη, καθώς και η στενή και συμπληρωματική σχέση μεταξύ του υφιστάμενου επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων και των επενδύσεων και εφαρμογών σε νέες τεχνολογίες από την άλλη. Τα συμπεράσματα των δυο συνεδρίων του ΟΟΣΑ στη Χάγη το 1957 και στην Ουάσιγκτον το 1961, σχετικά με την συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, είχαν ως αποτέλεσμα το «άνοιγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος για λόγους εθνικούς, οικονομικούς και αναπτυξιακούς. Στις περισσότερες προηγμένες χώρες διαμορφώθηκε η αντίληψη ότι η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει περισσότερη εκπαίδευση για περισσότερα άτομα, αφού η έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου και ειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού θα αποτελούσε μακροπρόθεσμα τροχοπέδη για περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη. Έπρεπε, λοιπόν, να γίνουν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές τομές, προκειμένου η χώρα να έχει ανταγωνιστική οικονομία [12].

Η επίδραση της διεθνούς αυτής θεώρησης για τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη είναι εμφανής σε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος μετά το 1950, οι οποίες τόνιζαν την ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία δίνοντας έμφαση, κυρίως στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η τάση αυτή ενισχύθηκε και από το Μεσογειακό Περιφερειακό Πρόγραμμα του Ο.Ο.Σ.Α., το οποίο περιέλαβε μεταξύ άλλων χωρών και την Ελλάδα, έχοντας στόχο την εναρμόνιση της εκπαίδευσης με τις οικονομικές προβλέψεις[13]. Μέχρι, όμως, τα μέσα του 1970 η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση είχε υποτυπώδη παρουσία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, παρόλο που η ανάγκη ανάπτυξής της είχε επανειλημμένα προβληθεί ως προϋπόθεση της οικονομικής ανάπτυξης[14]. Βασικό χαρακτηριστικό της νεοελληνικής εκπαίδευσης ήταν ο "καθαρά θεωρητικός – κλασικιστικός προσανατολισμός " της, γεγονός που δεν συνέβαλε στην αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης[15].

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα δεν κατάφερε να ικανοποιήσει τις αυξημένες ανάγκες του οικονομικού συστήματος, μετά την δεκαετία του 1960, σε πολλές κατηγορίες εργατοτεχνικού δυναμικού. Η ασύμβατη σχέση, που

---

[11] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 55
[12] ΖΑΓΚΑ Α., ό.π., 2003, σ. 10
[13] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα.* Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο, 1986, σ. 21
[14] ΖΑΓΚΑ Α., ό.π., 2003, σ. 12
[15] ΔΗΜΑΡΑΣ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, 1973, σ. 134

δημιουργήθηκε ανάμεσα στην Τ.Ε.Ε. και στην οικονομία, λόγω της βραδείας προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας, αλλά και οι περιορισμένες δυνατότητες για την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών κατά την άσκηση του επαγγέλματος, είχαν ως αποτέλεσμα την συνεχώς αυξανόμενη ανεργία των νέων και έγινε κατά περιόδους αντικείμενο συζητήσεων μεταξύ των παραγωγικών και των εκπαιδευτικών φορέων καθώς και των πολιτικών κομμάτων[16]. Επιπλέον, η έλλειψη ικανοποιητικής επαγγελματικής στάθμης, η οποία συνδέεται με την υποβαθμισμένη ποιότητα της εκπαίδευσης, είχε ως άμεση συνέπεια την υποτίμηση της Τ.Ε.Ε. από τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες της χώρας. Το γεγονός αυτό οφείλεται, σε πολλές περιπτώσεις, στην κακή οργάνωση της παραγωγής και την απουσία θεσμοθετημένης συνεργασίας εκπαιδευτικού ιδρύματος και του κόσμου των επιχειρήσεων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, που η τεχνολογική πρόοδος αλλάζει ριζικά και με γοργούς ρυθμούς τη ζωή του ανθρώπου, η παρεχόμενη στον πληθυσμό εκπαίδευση οφείλει να είναι ανάλογη με τις κοινωνικές εξελίξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να μεταβάλλεται και να εξελίσσεται, γιατί αυτό επιβάλλεται από την εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία απαιτεί υψηλό ποσοστό ειδικευμένων εργαζόμενων και μεγάλο φάσμα ειδικεύσεων για την παραγωγή νέων αγαθών.

Οι απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας και ιδιαίτερα των παραγωγικών τάξεων σε ειδικευμένο τεχνικό και εργατικό δυναμικό ικανοποιούνται μέσα από την επίσημα θεσμοθετημένη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, η οποία όμως δεν φαίνεται να μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις κοινωνικές προσδοκίες. Κύριο αίτιο αποτελεί η δυσκολία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης να μεταβάλλεται γρήγορα και να εναρμονίζεται με την οικονομική και κοινωνική πολιτική, γιατί ακολουθεί συγκεκριμένους σχεδιασμούς και εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την προσαρμογή και αναπροσαρμογή του ρόλου του στις κοινωνικές εξελίξεις. Το σοβαρό αυτό πρόβλημα αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις λόγω των σοβαρών ελλείψεων που παρατηρούνται σε υλικοτεχνική υποδομή και σε ποιοτικές και ποσοτικές ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και στην απουσία διαδικασιών για την εκπαιδευτική του κατάρτιση, επιμόρφωση και επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη. Έτσι, ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης αδυνατεί να προσαρμοστεί στα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά, οικονομικά και τεχνικά δεδομένα[17].

Η έλλειψη της κοινωνικής αναγνώρισης και ο δυσνόητος, για την ελληνική οικονομία, ρόλος της τεχνολογίας φαίνεται ότι αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την μη εδραίωση συστηματικής Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρά τις επίμονες προσπάθειες πολλών παραγόντων και την πληθώρα ενστάσεων για την εκπαιδευτική κατάσταση της χώρας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε μονοδρομικό, θεωρητικό και προσανατολισμένο προς το

[16] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σσ. 27-28
[17] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 29

Πανεπιστήμιο, για το οποίο και προετοίμαζαν οι προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων[18].

Στην εποχή μας η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση επιτελείται στα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, όπως τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.), και αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες της οικονομίας. Βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνικής διάρθρωσης και εξέλιξης, εξασφαλίζει εκπαιδευτικές νόρμες στην κοινωνία και στην εκπαιδευτική πολιτική και αποτελεί τον αναπτυξιακό πυρήνα της οικονομίας και της τεχνολογίας[19].

1.2 Σύντομη Ιστορική αναδρομή

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση, δεν αναπτύχθηκε με τους όρους μίας συγκεκριμένης στρατηγικής. Η ανάπτυξη της ΤΕΕ ήταν περιστασιακή και αποσπασματική. Τον 19° αιώνα και την πρώτη εικοσαετία του 20ου ιδρύονταν τεχνικά σχολεία, αλλά οι νόμοι και τα διατάγματα αφορούσαν την ίδρυση συγκεκριμένων σχολείων. Συνεπώς τα λίγα τεχνικά σχολεία που ιδρύονταν δεν αποτελούσαν ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αντίθετα, συνιστούσαν ανεξάρτητες τεχνικές και επαγγελματικές μονάδες με διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία και σκοπιμότητα.

Ο προσανατολισμός της πολιτείας για μία γενικότερη αντιμετώπιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εμφανίζεται με τον νόμο 7/1903 «Περί συστάσεως εμπορικών σχολών». Το 1926 ο επιφανής καθηγητής Ξ. Ζολώτας στο πρωτοποριακό για την εποχή σύγγραμμά του «*Η Ελλάς εις το στάδιον της εκβιομηχανίσεως*», επισημαίνει, μεταξύ άλλων, ως σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες στην πορεία της χώρας, εκτός από την έλλειψη κεφαλαίων, την μεγάλη έλλειψη τεχνικών γνώσεων των βιομηχάνων και των εργατών και υποστηρίζει την αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της Τεχνικής και Επαγγελματικής με την οικονομική ανάπτυξη: *«Ουδείς προγραμματισμός οικονομικής αναπτύξεως επιτρέπεται να θεωρηθεί ως πραγματικός προγραμματισμός, ούτε δύναται να έχει πιθανότητες επιτυχίας, εφ' όσον δεν προβλέπει εις τον προσήκοντα βαθμόν περί της συστηματικής εκπαιδεύσεως του πληθυσμού εις την νεωτέραν τεχνολογίαν και μεθόδους οργανώσεως. Εις οιονδήποτε προγραμματισμένην σειράν επενδύσεων, η τεχνική μόρφωσις πρέπει να έχει πρώτην προτεραιότητα»*[20].

Ακολούθησε ο Ν.4373/1929, που αντιμετωπίζει την τεχνική εκπαίδευση με καθολική και οργανωτική προοπτική, σύμφωνα με τον οποίον ιδρύονται κατώτερα επαγγελματικά σχολεία με τομείς δραστηριότητας τα γεωργικά, εμπορικά, βιοτεχνικά

---

[18] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1921-1998)*, 2002, σ. 43-44

[19] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 56

[20] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 1995

και για τα κορίτσια τα οικοκυρικά επαγγέλματα. Ο παραπάνω νόμος αποτέλεσε, επί δύο χρόνια, το στάδιο ωρίμασης για τον νέο Ν.5179/1931, που ψηφίστηκε από την τελευταία κυβέρνηση του Βενιζέλου και θα αναφερθεί για πρώτη φορά στο σύνολο της Τ.Ε.Ε.. Ο νόμος αυτός πέρα από τα οργανωτικά θα καθορίσει και λειτουργικά θέματα, θα προσδιορίσει τη θεωρητική και πρακτική διδασκαλία, θα διαβαθμίσει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε κατωτέρα, μέση και ανωτέρα και θα προσπαθήσει να τη συνδέσει με την οικονομία, ενώ θα δώσει, επίσης, για πρώτη φορά τη δυνατότητα ίδρυσης σχολείων από τους δήμους, τις κοινότητες, τα επιμελητήρια και τα επαγγελματικά σωματεία. Αποτελεί τη σημαντικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προπολεμικά, θεσμοθετώντας το σχολείο, όπως ακριβώς λειτούργησε ως το 1964, με κάποιες ασήμαντες παραλλαγές[21].

Αξιοσημείωτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια για την Τ.Ε.Ε. ήταν το 1959, η οποία αποτέλεσε απόπειρα συμβιβασμού της κλασικής με την τεχνική εκπαίδευση[22]. Με τα νομοθετήματα του 1959 για την Τ.Ε.Ε. (Ν.3970/59, Ν.3971/59, Ν.3973/59), τα οποία αποτέλεσαν σταθμό στην όλη οργάνωση και εξέλιξή της στη χώρα μας, θεσμοθετείται η δημόσια δωρεάν κατώτερη, μέση και ανώτερη τεχνική εκπαίδευση. Ιδρύθηκαν οι έξι πρώτες δημόσιες σχολές βοηθών εργοδηγών. Δημιουργήθηκε ο θεσμός του γενικού διευθυντή, θεσμός ανάλογος με αυτόν στην γενική εκπαίδευση και διαφοροποιήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου στις 3 ανώτερες τάξεις, ώστε να περιλάβει πλην των δύο παλιών ακαδημαϊκών κατευθύνσεων, κλασικών και θετικών επιστημών και νέες κατευθύνσεις επαγγελματικής προετοιμασίας[23]. Ιδρύθηκαν, επίσης, οι σχολές υπομηχανικών και η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (άρθρο 24 Ν. 3971/59). Επίσης το Β.Δ. 325/62 καθόριζε τα είδη των απονεμομένων πτυχίων στους αποφοίτους.

Η αξιόλογη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964, με το σχέδιο νόμου «Περί τεχνικής εκπαίδευσης» και εμπνευστή τον Ε. Παπανούτσο, είχε στόχο την κατάργηση του μονόδρομου της ελληνικής εκπαίδευσης και την θεσμοθέτηση των δύο σχολικών δικτύων, της γενικής και της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης μετά τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας αυτής της μεταρρύθμισης έγκειται στην προσπάθεια για προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της παραγωγής. Αναγνωρίζεται επίσημα η στενή συνάρτηση της οικονομικής προόδου με την ανάπτυξη της Τ.Ε.Ε., κάνοντας δεκτό το έντονο μεταπολεμικά αίτημα της συστηματικότερης στροφής της παιδείας προς τον τεχνικοοικονομικό τομέα, το οποίο αποτέλεσε πυρήνα της τεχνοκρατικής ιδεολογίας, η εμφάνιση της οποίας ήταν αποτέλεσμα της παγκόσμιας θεαματικής επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης[24]. Βέβαια οι θέσεις αυτές πολεμήθηκαν με ιδιαίτερη σφοδρότητα από το σύνολο σχεδόν των συντηρητικών εκπροσώπων της αστικής τάξης, των οποίων η πολιτική θέση ήταν να μη «μολυνθεί» το ιδεώδες της ευγενούς γενικής παιδείας από

---

[21] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Η Τεχνική Εκπαίδευση και η Μυθολογία της*, 1979, Περιοδικό ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ, τευχ. 4β, σ. 11

[22] ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π., *Ο ρόλος της Παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας*, 1978, σ. 53

[23] ΔΗΜΑΡΑΣ Α., *ό.π.*, σσ. 239-240

[24] ΝΟΥΤΣΟΣ Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος,(1931-1973)*, 1979, σ. 270

την παρουσία του επαγγελματισμού και της τεχνολογίας[25]. Τελικά τα πολιτικά γεγονότα του 1965 προκάλεσαν την αναστολή του Ν.Δ. 4379/64, που είχε προλάβει να ψηφιστεί, με αποτέλεσμα η μεταρρύθμιση να μην εφαρμοστεί και να απειληθεί και αυτή η λειτουργία της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.

Επόμενος σταθμός είναι ο Ν.576/1977 που θεσπίστηκε σε μία περίοδο κοινωνικής και πολιτικής ευφορίας. Ο νόμος αυτός κατάργησε τις κατώτερες τεχνικές σχολές και τις σχολές εργοδηγών και ίδρυσε τα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια (Τ.Ε.Λ.) και τις τεχνικές σχολές (Τ.Ε.Σ.) νέου τύπου διάρκειας δύο εξαμήνων, καθώς επίσης θεσμοθέτησε τους κλάδους των εκπαιδευτικών και διασφάλισε πολλές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τέλος στις δεκαετίες του 1980 και 1990 συνεχίστηκαν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ο Ν.1404/1983 αφορά την ίδρυση και τη λειτουργία τριτοβάθμιων τεχνολογικών ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.). Ακολουθεί ο Ν.1566/1985, ο οποίος περιλαμβάνει τη πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια τεχνική και γενική εκπαίδευση, πραγματοποιώντας την ενοποίηση τους και αντιμετωπίζοντάς τις για πρώτη φορά από κοινού σαν ενιαίο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Ο ίδιος νόμος επεδίωξε την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών και διοικητικών μηχανισμών, ενώ ανέδειξε με την ίδρυση και λειτουργία των πολυκλαδικών λυκείων μία διαφορετική φιλοσοφία στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη δεκαετία του1990 έγινε η ίδρυση του Ο.Ε.Ε.Κ. με σκοπό τη λειτουργία των ινστιτούτων επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) με τον Ν.2002/1992. Σημαντικές αλλαγές επήλθαν με τον Ν. 2525/1997, ο οποίος επανέφερε στην πράξη το διαχωρισμό Τεχνικής – Γενικής εκπαίδευσης, άλλαξε το εξεταστικό σύστημα στα Ενιαία Λύκεια και τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών και μαζί με τον Ν.2640/98, που αναφερόταν στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αποτέλεσαν το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997-98.

1.3. Η μεταρρύθμιση του 1998 (Νόμος 2640/1998) στη Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.)

Η θεαματική τεχνολογική ανάπτυξη, η αλματώδης ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας, οι παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα της παραγωγής και στην οργάνωση της εργασίας και η σημαντική ζήτηση επαγγελματικών ειδικοτήτων και εξειδικευμένων προσόντων στη δεκαετία του 90, δημιούργησαν την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Τον Αύγουστο του 1998, λοιπόν, ψηφίστηκε στη Βουλή ο Ν. 2640/3-9-1998 (ΦΕΚ 206, τ.Α) "Δευτεροβάθμια τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις", ο οποίος ακολούθησε το Ν. 2525/1997, που αναφερόταν στη γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ολοκληρώνοντας θεσμικά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997-98. Η νέα δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, διαμορφώθηκε με τους

[25] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, ό.π., σ.22

δύο αυτούς νόμους, με τους οποίους καθιερώθηκαν ως μοναδικοί τύποι σχολείων του β' κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το Ενιαίο Λύκειο (Ε.Λ.) και το Τεχνικό-Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (Τ.Ε.Ε.) (βλ. Παράρτημα Α΄: *Διαγράμματα 1 & 2*). Υπενθυμίζουμε ότι η οργανωτική δομή και λειτουργία του ελληνικού συστήματος τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης παρέμεινε από το 1977 μέχρι την ψήφιση του Ν. 2640/1998, σε γενικές γραμμές αμετάβλητη.

Σύμφωνα με την τις εισηγήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αυτή στόχευε[26]:

1. Στην παροχή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που να αναπτύσσει τη γνώση, την κριτική ικανότητα και τις δεξιότητες με στόχο την επαγγελματική ένταξη και ασφάλεια.

2. Στην ποιοτική βελτίωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης .

3. Στην εξασφάλιση των απαραίτητων «γνώσεων, δεξιοτήτων κλειδιών και προσόντων» για την εξασφάλιση της επαγγελματικής κινητικότητας και συνεχιζόμενης κατάρτισης.

4. Στην ανάπτυξη ενός Ανοικτού Συστήματος Εκπαίδευσης για τη δυνατότητα επαγγελματικής και εκπαιδευτικής εξέλιξης.

Οι βασικές διατάξεις του Ν. 2640/98 συνοψίζονται στη συνέχεια:

Στο άρθρο 1 του νόμου 2640/1998 διατυπώνεται ο σκοπός της δευτεροβάθμιας τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης που είναι ο συνδυασμός γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, που διευκολύνει την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας.

Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα Τεχνικά-Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), που ανήκουν στη δευτεροβάθμια μεταγυμνασιακή εκπαίδευση, αποτελούν αυτοτελείς σχολικές μονάδες, (που λειτουργούν και στεγάζονται σε ιδιαίτερα σχολικά κτίρια και στελεχώνονται με δικό τους εκπαιδευτικό προσωπικό) και σ' αυτά εισάγονται, χωρίς εξετάσεις, οι κάτοχοι απολυτηρίου γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής (αρθρ. 2, παρ. 1 του Ν. 2640/98).

Με το Ε.Λ. το σύστημα τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης προβλέπεται να έχει οριζόντια διασύνδεση, όπως θα δούμε παρακάτω. Δίνεται επίσης έμφαση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες (μαθητεία). Για το σκοπό αυτό, προβλέπεται να υπογράφονται συμβάσεις με επιχειρήσεις του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα.

Οι σπουδές στα ΤΕΕ διαρκούν μέχρι τρία έτη και οργανώνονται σε δύο κύκλους σπουδών, από τους οποίους δυο κύκλους, Α' και Β', οι οποίοι

[26] ΖΑΓΚΑ Α., ό.π., 2003, σ.69

περιλαμβάνουν επιμέρους τομείς και ειδικότητες (άρθρο 2 παραγρ. 2 του Ν. 2640/1998). Ο πρώτος διαρκεί δύο έτη (τάξεις Α' και Β'), ενώ μπορεί να είναι και εσπερινής φοίτησης, διάρκειας τριών ετών (τάξεις Α', Β' και Γ'). Όταν εφαρμόζονται προγράμματα μαθητείας ο χρόνος φοίτησης μπορεί, με απόφαση του υπουργού Παιδείας, να επιμηκύνεται έως και ένα έτος επιπλέον, ανεξάρτητα από τη λειτουργία του ΤΕΕ ως ημερήσιου ή εσπερινού. Ο δεύτερος κύκλος σπουδών διαρκεί ένα έτος, ενώ στα ΤΕΕ εσπερινής φοίτησης ένα εξάμηνο επιπλέον (άρθρο 2 παραγρ. 3 του Ν. 2640/1998).

Οι μαθητές, μετά την αποφοίτηση τους από τον Α' κύκλο σπουδών, παίρνουν κατόπιν εξετάσεων, που διενεργούνται σε όλα τα διδαχθέντα μαθήματα μέσα στο σχολείο, πτυχίο *επιπέδου 2,* του Ν. 2009/1992 (αντίστοιχο επαγγελματικά στο προηγούμενο επίπεδο των αποφοίτων των ΤΕΣ), ενώ με απόφαση του υπουργού Παιδείας καθορίζονται ορισμένα βασικά μαθήματα κάθε ειδικότητας, στα οποία οι εξετάσεις γίνονται με κοινά μαθήματα σε νομαρχιακό επίπεδο. Οι *πτυχιούχοι του Α' κύκλου* έχουν τις παρακάτω *δυνατότητες:* α) να πάρουν άδεια άσκησης επαγγέλματος, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, β) να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Β' κύκλο των ΤΕΕ, αντίστοιχης ειδικότητας, και γ) να εγγραφούν στη Β' τάξη του ενιαίου λυκείου (άρθρο 2 παραγρ. 4 του Ν. 2640/1998). Αλλά και, αντίστροφα, ο μαθητής του ενιαίου λυκείου που δεν επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές του σ' αυτό, μπορεί να εγγραφεί στην Α' τάξη του ΤΕΕ, με δικαίωμα κατοχύρωσης των μαθημάτων στα οποία εξετάσθηκε επιτυχώς στο ενιαίο λύκειο (άρθρο 2 παραγρ. 7 του Ν. 2640/1998).

Οι μαθητές του Β' κύκλου σπουδών, μετά την αποφοίτηση τους, παίρνουν κατόπιν εξετάσεων που διενεργούνται με κοινά θέματα σε πανελλαδικό επίπεδο, πτυχίο *επιπέδου 3,* του Ν. 2009/1992 (αντίστοιχο επαγγελματικά στο προηγούμενο επίπεδο των αποφοίτων των ΤΕΛ και του τμήματος ειδίκευσης των ΕΠΛ). Οι απόφοιτοι τον Β' κύκλου έχουν τις παρακάτω δυνατότητες: α) να πάρουν άδεια άσκησης επαγγέλματος, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, β) να εγγραφούν στη Β΄τάξη του Ενιαίου Λυκείου ή κατά προτεραιότητα στο γ' εξάμηνο σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) αντίστοιχης ειδικότητας με το πτυχίο τους, για την απόκτηση σύμφωνα με το νόμο 2009/1992 *διπλώματος μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης* (άρθρο 2 παραγρ. 5 του Ν. 2640/1998) και, γ) μπορούν, εφόσον συμπληρώσουν δεκαοκτάμηνη επαγγελματική εμπειρία στην ειδικότητα τους, να εγγραφούν, ύστερα από εξετάσεις, στο πρώτο εαρινό εξάμηνο σπουδών σε τμήματα των ΤΕΙ, αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας με το πτυχίο τους, σε ποσοστό θέσεων που ορίζεται κάθε χρόνο με απόφαση του υπουργού Παιδείας, εφόσον έχουν μέσο όρο βαθμολογίας τουλάχιστον *δέκα* στα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά[27] (άρθρο

[27] Με το άρθρο 14, παραγρ. 37 του Ν. 2817/2000 η προϋπόθεση 18μηνης επαγγελματικής εμπειρίας αντικαταστάθηκε με τη φοίτηση σε προπαρασκευαστικό εξάμηνο πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης στα ΤΕΙ και μετά από εξετάσεις, τα ΤΕΙ θα κρίνουν πόσοι από τους αποφοίτους είναι επαρκείς για να εγγραφούν κανονικά. Αυτό καταργήθηκε με το άρθρο 1, παράγρ. 9.1δ του Ν. 2909/2001. Με το άρθρο 1, παράγρ. 9.1 του ίδιου νόμου αντικαθίστανται οι πανελλαδικές εξετάσεις για απόκτηση πτυχίου Β΄κύκλου με ενδοσχολικές, (όπως και οι νομαρχιακού επιπέδου για απόκτηση πτυχίου Α΄κύκλου), ενώ ως τρόπος

2 παραγρ. 6 του Ν. 2640/1998).

Στον *Πίνακα 1* (Παράρτημα Α΄) παρουσιάζονται οι διάφορες δυνατότητες των αποφοίτων του Α' και Β' κύκλου των Τ.Ε.Ε..

Το άρθρο 5 του Ν. 2640/1998 με *τον τίτλο* "Εξουσιοδοτικές (κανονιστικές) διατάξεις" αναφέρεται σε μια σειρά θεμάτων σχετικών με την οργάνωση και λειτουργία του νέου θεσμού των τεχνικών-επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων και προβλέπει την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων για τη ρύθμισή τους, μετά από εισηγήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τέτοια θέματα είναι οι τομείς και οι ειδικότητες, οι κλάδοι και οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων σε πρώτη και δεύτερη ανάθεση, τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων, η έναρξη και λήξη του σχολικού και διδακτικού έτους, οι αργίες και διακοπές, οι εγγραφές, οι μετεγγραφές, η φοίτηση των μαθητών, η χορήγηση υποτροφιών, οι τίτλοι και τα πιστοποιητικά σπουδών, θέματα σχετικά με τις ποινές, τις εξετάσεις κάθε είδους, τη βαθμολογία και αξιολόγηση των μαθητών, η κατάταξη ανά ειδικότητα και η διάρκεια φοίτησης των αποφοίτων τους, που εγγράφονται σε Ι.Ε.Κ., όπως και κάθε άλλη λεπτομέρεια σχετική με τη λειτουργία τους.

Στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) λειτουργούν 13 τομείς και 80 επιμέρους ειδικότητες. Τα προγράμματα σπουδών των ΤΕΕ περιλαμβάνουν θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα για κάθε ειδικότητα και μαθήματα γενικής παιδείας και διαμορφώθηκαν με την υπουργική απόφαση Γ2/5316 "Καθορισμός τομέων και ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε. Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων", που εκδόθηκε μετά από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (άρθρο 3, παραγρ. 1,2 & 3 του Ν. 2640/1998). Οι οριζόμενοι τομείς και ειδικότητες των Τ.Ε.Ε. φαίνονται στον *Πίνακα 2* (Παράρτημα Α΄).

Τα αναλυτικά προγράμματα των ΤΕΕ, σύμφωνα με το άρθρο 3, παραγρ. 4 του Ν. 2640/1998 περιλαμβάνουν: α) σαφώς διατυπωμένους σκοπούς, ανά μάθημα και κύκλο σπουδών, β) διδακτέα ύλη σύμφωνη με τη σκοποθεσία του μαθήματος, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και τις δυνατότητες των μαθητών, γ) για τα εργαστηριακά μαθήματα συνοδευτικό παράρτημα με περιγραφή του απαιτούμενου εργαστηριακού εξοπλισμού για την υλοποίηση του. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων μέσω της άσκησης στις αντίστοιχες εργαστηριακές εγκαταστάσεις.

Σκοπός των τομέων και των ειδικοτήτων που λειτουργούν στον Α' κύκλο σπουδών των ΤΕΕ είναι να παρέχουν τεχνικοεπαγγελματική παιδεία και να διαμορφώνουν επαγγελματική συνείδηση προσφέροντας τα αναγκαία εφόδια, ώστε οι απόφοιτοι να μπορούν να ασκήσουν και αυτόνομα ορισμένο επάγγελμα. Τα μαθήματα γενικής παιδείας στον Α' κύκλο σπουδών καλύπτουν το 38% έως 42% (έναντι 62% στα ΤΕΛ)

εισαγωγής στα ΤΕΙ ορίζεται σύστημα πανελλαδικών εξετάσεων τριών μαθημάτων, από τα οποία τα δύο είναι γενικής παιδείας και το τρίτο μπορεί να είναι είτε γενικής παιδείας είτε ειδικότητας.

- στην πράξη *δεκατέσσερις ώρες* την εβδομάδα- των συνολικών ωρών του ωρολογίου προγράμματος στον πρώτο χρόνο (*34 ώρες την εβδομάδα*) και το 33% έως 37% (έναντι 56% στα ΤΕΛ) –στην πράξη δέκα *ώρες* την εβδομάδα- στο δεύτερο χρόνο (*34 ώρες την εβδομάδα).*

Σκοπός των προγραμμάτων διδασκαλίας του Β' κύκλου σπουδών στα ΤΕΕ είναι η εμβάθυνση των γνώσεων των αποφοίτων του Α΄κύκλου και η εξειδίκευσή τους, με τη διδασκαλία σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων. Τα μαθήματα γενικής παιδείας καλύπτουν το 23% έως 27% (έναντι 38% στα ΤΕΛ) –στην πράξη *οκτώ ώρες* την εβδομάδα- των συνολικών ωρών του ωρολογίου προγράμματος (34 ώρες την εβδομάδα) .

Οι διατάξεις του άρθρου 4 (παράγρ. 1 και 2) του Ν. 2640/1998 προβλέπουν την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση ΤΕΕ με κοινή απόφαση των υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, καθώς και η προσθήκη ή κατάργηση τομέων και ειδικοτήτων στα ΤΕΕ -η οποία γίνεται μια φορά το χρόνο, ύστερα από εισήγηση της νομαρχιακής επιτροπής παιδείας και γνωμοδότηση του νομαρχιακού συμβουλίου - με ανάλογη μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού. Επίσης το άρθρο 6, παραγρ. 1 και 2 του Ν. 2640/1998 με τίτλο: "Ίδρυση και μετατροπή των σχολικών μονάδων άλλων υπουργείων σε ΤΕΕ" δίνει τη δυνατότητα ίδρυσης ΤΕΕ Α' κύκλου σπουδών ή μετατροπής σε ΤΕΕ σχολικών μονάδων τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης ή ΙΕΚ που λειτουργούν υπό την εποπτεία άλλων υπουργείων, με κοινές αποφάσεις του υπουργού Παιδείας και του αρμόδιου υπουργού μετά από γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Διατηρείται (άρθρο 8, παραγρ. 1 & 2 και άρθρο 9 παραγρ. 2) η μονάδα του *Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου* (ΣΕΚ), που ιδρύθηκε με το Ν. 1566/1985 στο σύστημα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης για την πρακτική άσκηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευομένων των ΙΕΚ, εφόσον οι ασκούμενοι μαθητές προέρχονται από δύο τουλάχιστον σχολικές μονάδες, (συμπεριλαμβανομένων και των δημόσιου ΙΕΚ), ενώ όταν οι ασκούμενοι προέρχονται από μια σχολική μονάδα ή ΙΕΚ, η πρακτική τους άσκηση γίνεται σε σχολικό εργαστήριο.

1.4. Η λειτουργία των Τ.Ε.Ε. – Κριτική Αποτίμηση της Μεταρρύθμισης του 1997/98

Η μεταρρύθμιση του 1997/98 με τους νόμους 2525/97 για τη γενική (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) εκπαίδευση και 2640/98 για τη δευτεροβάθμια τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση, αποτελεί μια εκσυγχρονιστική τομή στην ελληνική εκπαίδευση, με απώτερο στόχο την εναρμόνιση της με τα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών, στα πλαίσια της προσαρμογής της Ελλάδας σε όλους τους τομείς, ώστε να ενταχτεί ως ισότιμο μέλος στην ΟΝΕ. Έρχεται να αντιμετωπίσει έστω και καθυστερημένα, μία σειρά από συσσωρευμένα

προβλήματα και εκπαιδευτικά «ελλείμματα» της ελληνικής εκπαίδευσης, τα οποία επισημάνθηκαν και στην έκθεση του ΟΟΣΑ του 1995 για την Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες των καιρών και στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την *κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας* του σήμερα. Προσπαθεί να μειώσει την έλλειψη ορθολογισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία προέρχεται σε μεγάλο βαθμό και από την ιδιορρυθμία της ελληνικής κοινωνίας, που ωθεί το 80% περίπου των μαθητών Λυκείου να ακολουθεί τη Γενική εκπαίδευση (βλ. *Πίνακα 4* Παραρτήματος Α΄)–σε αντίθεση με τις προηγμένες χώρες, όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόνο 40% - και να οδηγείται στην αγορά εργασίας χωρίς περαιτέρω εκπαίδευση ή κατάρτιση[28].

Η ανάγκη, άλλωστε, εναρμόνισης της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, καθώς και ανάληψης νέων ρόλων και λειτουργιών από το σχολείο, οδήγησε τους εταίρους μας στην ΕΕ. σε μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων κατά την τελευταία δεκαετία, (Αγγλία 1988, Γαλλία 1989, Ισπανία 1991). Έτσι και στην Ελλάδα, -με καθυστέρηση, όπως και σε άλλους τομείς- αποφασίστηκε η μεταρρύθμιση - αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό αυτό να μπορεί να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στην παραγωγή, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν λειτουργικές και ευέλικτες δεξιότητες και ικανότητες (κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα, ευελιξία)[29]. Οι εκπαιδευτικές εξελίξεις βέβαια, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, είναι, όπως ξέρουμε, αποτέλεσμα των κοσμογονικών αλλαγών που έχουν γίνει στην διεθνή κοινωνία (παγκοσμιοποίηση, κατάρρευση «υπαρκτού σοσιαλισμού», φιλελευθεροποίηση της οικονομίας κ.ά.).

Η μεταρρύθμιση του 1997/98, βέβαια, δεν υπήρξε μεμονωμένο γεγονός, αλλά απόρροια προηγουμένων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, στα πλαίσια του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος και κάτω από την επίδραση συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και ασφαλώς τούτα προέκυπταν πάντα υπό τον ασφυκτικό έλεγχο του κράτους. Η σημαντική διαφοροποίηση όλων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (και της συγκεκριμένης) στην Ελλάδα από τις αντίστοιχες στις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες είναι ότι πραγματοποιήθηκαν κάτω από την κυριαρχία του πολιτικο-ιδεολογικού στοιχείου και όχι του οικονομικού. Η ανάγκη για μεταρρύθμιση, δηλαδή, προέκυψε όχι τόσο από οικονομικές μεταβολές, όσο από συγκρούσεις συμφερόντων διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στα πλαίσια του κράτους και της πολιτικής[30].

Η μεταρρύθμιση, τουλάχιστον στις εισηγητικές εκθέσεις των νόμων 2525/97 και 2640/98 και στα σχετικά κείμενα, διακηρύσσει ότι αποτελεί μια εκσυγχρονιστική προσπάθεια εναρμονισμένη με τα δρώμενα στην εκπαίδευση σε πανευρωπαϊκό

---

[28] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 41

[29] ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Η μεταρρύθμιση της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης*, ΥΠΕΠΘ, Εισηγήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2000, σ.52

[30] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1921-1998)*, 2002, σ.31

επίπεδο, με ταυτόχρονα κάποια κοινωνικά χαρακτηριστικά και μέτρα, όπως ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, ενισχυτική διδασκαλία, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, «ελεύθερη» -ή καλύτερα διευρυμένη-πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που τη διαφοροποιούν από μια αυστηρά νεοφιλελεύθερη πολιτική στην εκπαίδευση και τονίζουν τον αντισταθμιστικό ρόλο του *κράτους πρόνοιας* στο σχολικό σύστημα[31]. Όμως, η εφαρμογή της στην πράξη προκάλεσε από την αρχή σωρεία αντιδράσεων, τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών, όσο και από την πλευρά των μαθητών, που προχώρησαν σε κινητοποιήσεις και καταλήψεις σχολείων. Μία σειρά από μεταρρυθμιστικά μέτρα, θίγοντας ζητήματα που εκκρεμούσαν για πάρα πολλά χρόνια, όπως ο νέος τρόπος διορισμού εκπαιδευτικών (κατάργηση επετηρίδας-διαγωνισμός ΑΣΕΠ), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο νέος τρόπος εισαγωγής στα πανεπιστήμια με την πληθώρα εξετάσεων, ερχόταν σε σύγκρουση με τα εργασιακά δικαιώματα και συμφέροντα των εκπαιδευτικών και με τις προσδοκίες των μαθητών και των γονέων τους ή με κατεστημένες αντιλήψεις. Η μεταρρύθμιση έγινε, δηλαδή, όχι μόνο αγνοώντας τις απόψεις και χωρίς τη συνεργασία, αλλά και συναντώντας την αντίθεση των βασικότερων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έτσι, μοιραία, δεν είχε εξαρχής πολλά περιθώρια επιτυχίας και υλοποίησης των στόχων της.

Με τη μεταρρύθμιση επιχειρείται, στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης πανευρωπαϊκά πολιτικής, προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς και των επιχειρήσεων με επακόλουθο τον αποπροσανατολισμό των στόχων και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αλλοίωση του εκπαιδευτικού χαρακτήρα του σχολείου με τα τμήματα μαθητείας. Η αλλαγή από ΤΕΛ σε ΤΕΕ, με την αύξηση εκτός των άλλων των μαθημάτων ειδικότητας σε βάρος των γενικών μαθημάτων -γεγονός που συνεχίζει να προκαλεί πολλές διαφωνίες- είχε θεωρητικά στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες εργασίας. Ουσιαστικά, όμως, η μεταρρύθμιση έγινε με αναπροσανατολισμό των στόχων και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς τις ανάγκες της ελεύθερης αγοράς και με ταξικά κριτήρια, προσφέροντας στις επιχειρήσεις φτηνό και «απασχολήσιμο» εργατικό δυναμικό[32].

Από την άλλη είχαμε το παράδοξο της εμφάνισης, από την εφαρμογή στην πράξη, προβλημάτων ελλιπούς σύνδεσης του σχολείου με την παραγωγή ως προς τις ειδικότητες και τα αναλυτικά προγράμματα. Αποτελούν σαφώς πρόβλημα η ύπαρξη πολλών ειδικοτήτων με έμφαση στον τριτογενή τομέα, η λειτουργία ειδικοτήτων που οδηγούν σε τετριμμένα επαγγέλματα (οπότε και με αυξημένες πιθανότητες στην ανεργία), η υπολειτουργία ή έλλειψη σύγχρονων ειδικοτήτων και η κατάργηση ή

[31] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., ό.π. 20, σσ.194-195
[32] EUROPEAN COMMISSION, *White paper on education and training: Teaching and learning: towards the learning society*, 1995, σ.7

αυξομειώσεις ειδικοτήτων με μόνο κριτήριο τις προσωπικές και συντεχνιακές επιλογές αυτών που τις σχεδιάζουν και που προσφέρουν με αυτόν τον τρόπο πολλές φορές πελατεία στις ιδιωτικές σχολές πάσης φύσεως. Χαρακτηριστικό είναι ότι μέχρι και το 2002 εκδόθηκαν εννέα διαφορετικές Εγκύκλιοι και Υπουργικές αποφάσεις για καθορισμό των ειδικοτήτων των ΤΕΕ, με βάση σχετικές εισηγήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου [33] (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας 3*).

Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, γενικά, οργανώνεται με βάση τα πρότυπα της αγοράς και το σχολείο καλείται να λειτουργήσει σαν επιχείρηση, προσφέροντας το αναγκαίο για την παραγωγή εργατικό δυναμικό με το ελάχιστο κόστος, ενώ παράλληλα ενισχύεται ο κρατικός συγκεντρωτισμός στον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης. Είναι εμφανής η προσπάθεια για κρατικό εναγκαλισμό των εκπαιδευτικών λειτουργιών, στα πλαίσια του πολιτικο-ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών με την εξωτερική αξιολόγηση και τον σχολικό κανονισμό. Το πρόβλημα έλλειψης μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο δεν έχει λυθεί ακόμη. Η εφαρμογή των σχετικών νόμων (Ν.2525/1997 και Ν.2986/2002), που ψηφίστηκαν εκκρεμεί, μετά από την αντίδραση της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, αφού θεωρήθηκε ότι η αξιολόγηση θα λειτουργήσει σαν μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και συμμόρφωσης του εκπαιδευτικού στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, άρα και της κυβερνητικής πολιτικής στην εκπαίδευση[34].

Είναι ορατός ο κίνδυνος περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού, υποβάθμισης της θέσης του στην εκπαιδευτική διαδικασία και απαξίωσης του ρόλου του. Και βέβαια υπονομεύονται οι εργασιακές σχέσεις και τα δικαιώματα, τόσο των μονίμων εκπαιδευτικών (με τις διαδικασίες αξιολόγησης), όσο και των αναπληρωτών ή υποψηφίων για διορισμό (με τη διαιώνιση του θεσμού της αναπλήρωσης ή ακόμη χειρότερα τη γενίκευση του θεσμού των ωρομισθίων, με την κατάργηση της επετηρίδας και το διορισμό μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ). Μέτρα όπως η κατάργηση της επετηρίδας, πέρα από την ενοχοποίηση των ίδιων των θυμάτων για την ανεργία τους έχουν και ευρύτερους στόχους: την αποσύνδεση των πτυχίων από τα εργασιακά δικαιώματα, την αμφισβήτηση της μόνιμης και σταθερής εργασίας, την υποκατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος από την ελεύθερη αγορά στην πιστοποίηση των προσόντων για είσοδο στο επάγγελμα και τον υποβιβασμό του στο ρόλο του «πρωτογενή προπαρασκευαστικού μηχανισμού αναπαραγωγής της ειδικευμένης εργατικής δύναμης»[35].

Η μεταρρύθμιση, σε αντίθεση με σις εξαγγελίες της, συνετέλεσε στην ένταση της κοινωνικής ανισότητας και της ταξικής επιλογής, στην αύξηση του φαινομένου της

---

[33] ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ Θ., *1997 και επτά: Η μεγάλη περιπέτεια της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, 2005, σσ. 108, 149

[34] ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ.- ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ., *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*, 2000, σ.65

[35] ΝΤΟΥΣΚΟΣ Π., Εκπαιδευτικό σύστημα και σύστημα Αναπαραγωγής της Ειδικευμένης Εργατικής Δύναμης: Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997 στην Ελλάδα, 1998, σ.64

μαθητικής διαρροής και στην επίσπευση της εισόδου στην αγορά εργασίας -και μάλιστα χωρίς εφόδια, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακες 4,5,6,8,9 & Διαγράμματα 3,4*). Οδήγησε στην κατάρρευση του ισότιμου πυλώνα της εκπαίδευσης με την απόσχιση των ΤΕΕ από το βασικό κορμό της και συγκεκριμένα από τη Λυκειακή βαθμίδα. Ο απόφοιτος του ΤΕΕ επί πέντε χρόνια από την ίδρυσή τους και μέχρι την ψήφιση του Ν.3027/2002 δεν θεωρούνταν ισότιμος ως προς τα γενικά δικαιώματα με τον απόφοιτο του Ενιαίου Λυκείου. Παρά τις θεσμικές προβλέψεις για *διαπερατότητα* ανάμεσα στη Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, στην πράξη οι θεσμικοί φραγμοί, που συνδέονται με την δυσκολότερη πρόσβαση από πριν (και ουσιαστικά τον αποκλεισμό) των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μαζί με την προϋπάρχουσα «κυρίαρχη κουλτούρα», έχουν καταστήσει τα Τ.Ε.Ε., στην συνείδηση της κοινωνίας, σχολεία Β' διαλογής, μια «δεξαμενή των αποτυχόντων» των Ενιαίων Λυκείων.

Η πρόσβαση των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται πολύ δυσκολότερη από πριν, παρά την άρση των αυξημένων αρχικών προϋποθέσεων του Ν.2640/1998 με τους Ν.2817/2000 και 2909/2001. Οι περιορισμοί στον διατιθέμενο αριθμό θέσεων στα ΤΕΙ (για ΑΕΙ ούτε λόγος), το ποσοστό των οποίων καθορίζεται κάθε χρόνο με απόφαση του Υπουργού Παιδείας (χωρίς καμία δέσμευση ή τήρηση αναλογίας με τον αριθμό των μαθητών), στη δυνατότητα δήλωσης τμημάτων ΤΕΙ ενός μόνο τομέα ή ορισμένων –συνήθως δύο- ειδικοτήτων) στο μηχανογραφικό και στην επίτευξη της βαθμολογικής βάσης στο μέσο όρο των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων (την ίδια ώρα που απόφοιτοι του Ε.Λ. εισάγονται στα ΤΕΙ με βαθμούς εξετάσεων κοντά στο μηδέν) δρουν καταλυτικά.

Για παράδειγμα, το 2001 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εξήγγειλε αυθαίρετα και πριν την κατάθεση των μηχανογραφικών των υποψηφίων ότι προσφέρει στους 8.000 αποφοίτους των ΤΕΕ, που θα συμμετάσχουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις 3.500 θέσεις στα ΤΕΙ. Κατέθεσαν μηχανογραφικά 27.000 μαθητές και συμμετείχαν τελικά στις εξετάσεις 16.500 με αποτέλεσμα οι προσφερόμενες θέσεις να αποτελούν μόλις το 8% των συνολικών, ενώ οι απόφοιτοι των ΤΕΛ κάλυπταν το 25% των θέσεων στα ΤΕΙ (και με πολύ λιγότερους περιορισμούς). Αλλά και τα επόμενα χρόνια το ποσοστό των προσφερομένων θέσεων στα ΤΕΙ για τους αποφοίτους των ΤΕΕ καθορίστηκε σε 15%. Όμως, λόγω των περιορισμών, που αναφέραμε, μόλις το 11-12% των αποφοίτων Β΄ κύκλου των ΤΕΕ εισάγονται στα ΤΕΙ[36], δηλαδή περίπου 1 στους 8, ενώ από τους αποφοίτους των ΕΛ περίπου 7 στους 10. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το 2002, όταν το 45% των υποψηφίων, παρότι έγραψαν πάνω από τη βάση (Μ.Ο. 10), δεν είχε το δικαίωμα να συνεχίσουν στα ΤΕΙ, γιατί οι διαθέσιμες θέσεις από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ήταν λίγες. Παρουσιάστηκε το τραγελαφικό να μείνουν 4.433 απόφοιτοι ΤΕΕ εκτός ΤΕΙ, ενώ ταυτόχρονα έμειναν 1.116 κενές θέσεις, λόγω του περιορισμού της δυνατότητας εισαγωγής σε τμήματα ΤΕΙ μόνο ενός τομέα, θέσεις που προσφέρθηκαν συμπληρωματικά στους

[36] ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ Θ., ό.π., σ. 139

αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου, χωρίς ανάλογους περιορισμούς. Το 2005 πάλι οι επιτυχόντες στα ΤΕΙ απόφοιτοι των ΤΕΕ ήταν 4.886 (το 11% των διαθέσιμων θέσεων), ενώ ταυτόχρονα δόθηκαν συμπληρωματικά στους αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου οι 1.655 κενές θέσεις, οπότε το ποσοστό πρόσβασης στα ΤΕΙ των αποφοίτων ΤΕΕ από 15% έγινε 11% (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακες 10, 11,12*).

Η μη κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων, η επικάλυψη του ρόλου και των ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε. με τα Ι.Ε.Κ και η πολυδιάσπαση των φορέων που ασχολούνται με την Τ.Ε.Ε. (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας 7*), με τη λειτουργία σχολών Β΄ κύκλου από τον ΟΑΕΔ και τον ΟΤΕΚ με το άρθρο 17 του -άσχετου με την εκπαίδευση- Ν.2874/2000 δημιουργούν μία νεφελώδη κατάσταση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (με την παράλληλη λειτουργία και των ΚΕΚ) και σύγχυση ως προς τα επαγγελματικά δικαιώματα και αποτελούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες ως προς την ανάπτυξη της ΤΕΕ και την στροφή του μαθητικού δυναμικού προς αυτήν. Από τις 40 ειδικότητες του Α΄ Κύκλου έχουν καθορισθεί με Π.Δ. επαγγελματικά δικαιώματα για τις 16 και για άλλες 5 προωθείται η έκδοση σχετικού Π.Δ., ενώ από τις 42 του Β΄ Κύκλου έχουν καθορισθεί επαγγελματικά δικαιώματα για τις 20 και για άλλες 8 προωθείται η σχετική έκδοση Π.Δ..

Η μεταρρύθμιση δεν υποστηρίχθηκε ουσιαστικά σε κανένα επίπεδο. Ως προς τα βιβλία υπήρξαν μεγάλες καθυστερήσεις και δυσανάλογα μεγάλα κόστη στην έκδοση και προμήθειά τους. Ένα μεγάλο ποσοστό από αυτά ήταν ακατάλληλα, είτε γιατί ήταν ξεπερασμένα ή αναντίστοιχα με τα αναλυτικά προγράμματα, είτε γιατί φαινόταν ότι απευθύνονταν σε επίπεδο φοιτητών Πανεπιστημίου (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας 13*). Αλλά και στην κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων υπήρξαν καθυστερήσεις (μέχρι και δύο ετών σε ορισμένα μαθήματα) και προχειρότητα με συχνές αλλαγές (όπως και των ωρολογίων προγραμμάτων), με υπερβολική εξειδίκευση ή με αύξηση του όγκου, αλλά και του επιπέδου των γνώσεων σε πολλές περιπτώσεις.

Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή, οφειλόμενες στις ελάχιστες κρατικές δαπάνες του προϋπολογισμού για την ΤΕΕ (5-20% των συνολικών -ήδη μικρών- δαπανών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), σε σχέση με τις αυξημένες απαιτήσεις σε εργαστηριακό εξοπλισμό, αλλά και στην δυσκίνητη γραφειοκρατική οργάνωση του κράτους (με καθυστερήσεις στις προμήθειες εξοπλισμού και στην ανέγερση κτιρίων), είναι ένα μόνιμο πρόβλημα. Η λειτουργία των ΣΕΚ για κάλυψη των εργαστηριακών αναγκών περισσοτέρων από ένα ΤΕΕ, αναγκάζουν συχνά τους μαθητές να διανύουν αποστάσεις για την ξεχωριστή διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων.

Πρόσθετα προβλήματα στη λειτουργία των Τ.Ε.Ε. προκαλούν οι ελλείψεις (κενά) εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας 19*). Η πολιτεία καταφεύγει κάθε χρόνο στην χρησιμοποίηση της εύκολης λύσης μεγάλου αριθμού αναπληρωτών ή ακόμη χειρότερα ωρομισθίων -ακόμη και για ωράρια που

δικαιολογούν την πρόσληψη αναπληρωτή και κατά παράβαση της σχετικής νομοθεσίας- ιδίως σε μαθήματα ειδικότητας, με δυστυχώς μόνο οικονομικά κριτήρια, για μείωση των δαπανών (βλ. Παράρτημα Α΄, *Πίνακα 18*). Αυτό, αφενός, δεν έχει τα καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και, αφετέρου, οδήγησε σε εργασιακή ομηρία μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, που ζουν στην αβεβαιότητα αρκετά χρόνια. Άλλα προβλήματα από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι οι κακές συνθήκες εργασίας τους, η -σε πολλές περιπτώσεις- ελλιπής παιδαγωγική κατάρτισή τους (όπως και των καθηγητών των Ενιαίων Λυκείων σε μεγάλο βαθμό), και η ουσιαστικά ανύπαρκτη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και ενημέρωσή τους για τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Τα παραπάνω οφείλονται και καταδεικνύουν συνάμα τον διοικητικό συγκεντρωτισμό και το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει ως άδηλους στόχους τον ασφυκτικό έλεγχο, τη μείωση της δημιουργικότητας και αυτονομίας και την αποθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών και εφαρμογής καινοτομιών από μέρους των εκπαιδευτικών και ως αποτέλεσμα την ανελαστικότητα και την βραδύτητα στην λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων.

Σοβαρό πρόβλημα αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών που επιλέγουν τα Τ.Ε.Ε., οι οποίοι, βέβαια, στο συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα[37], είναι χαμηλό, με βασικές και ουσιαστικές ελλείψεις και άγνοια στοιχειωδών γνώσεων από το γυμνάσιο, αλλά και το δημοτικό σχολείο με αποτέλεσμα μεγάλα ποσοστά παραπομπής και απόρριψης από τη μία τάξη στην άλλη, παρά την ευνοϊκή αντιμετώπιση από μέρους των καθηγητών (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακες 8,9)*.

Η μεγάλη στροφή προς την Τ.Ε.Ε., που παρατηρήθηκε το πρώτο σχολικό έτος εφαρμογής της μεταρρύθμισης (1998-99), με αύξηση του αριθμού των μαθητών σε πάνω από 30.000, οφειλόταν στον αρχικό πανικό, που δημιουργήθηκε στους αδύνατους μαθητές, σχετικά με τη δυσκολία του νέου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών του Ε.Λ. με τις γενικές εξετάσεις στη Β' Λυκείου στις οποίες τα ποσοστά αποτυχίας ήταν εξαιρετικά υψηλά (28-30% του αριθμού των μαθητών Β' Λυκείου). Η συνεχιζόμενη υποβάθμιση της ΤΕΕ, οι ελλείψεις που περιγράψαμε και η συνεχιζόμενη κρατική αδιαφορία, παρά τις μεγαλεπήβολες εξαγγελίες, αλλά και πρόσφατα η βεβιασμένη προαναγγελία νέας μεταρρύθμισης, είχαν σαν αποτέλεσμα τη ραγδαία μείωση του μαθητικού δυναμικού των Τ.Ε.Ε. τα αμέσως επόμενα έτη, κατάσταση που επιδεινώνεται χρόνο με το χρόνο (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακες 4,5,6,7,14 & Διαγράμματα 3, 4)*.

[37] ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ.- ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ., ό.π., σσ. 109-110

1.5. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των Τ.Ε.Ε.

1.5.1 Κλάδοι - κατηγορίες

Το εκπαιδευτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ανήκει στους πολιτικούς υπαλλήλους του κράτους (στον κλάδο των εκπαιδευτικών) και κατατάσσεται σε κατηγορίες, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα της οποίας κατέχει τίτλο σπουδών (Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης Π.Ε., Τεχνικής Εκπαίδευσης Τ.Ε. και Δ.Ε. Πτυχιούχων Τ.Ε.Σ.), οι οποίες κατηγορίες (άρθρο 14 Ν.1566/1985) περιλαμβάνουν κλάδους και ειδικότητες, ως ακολούθως (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακες 15,16)*:

Α) Κατηγορία πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ)

Κλάδος ΠΕ1 Θεολόγων
" ΠΕ2 Φιλολόγων

" ΠΕ3 Μαθηματικών

" ΠΕ4 Φυσικών, Χημικών, Βιολόγων, Γεωλόγων

" ΠΕ5 Γαλλικής Γλώσσας

" ΠΕ6 Αγγλικής Γλώσσας

" ΠΕ7 Γερμανικής Γλώσσας

" ΠΕ8 Καλλιτεχνικών Μαθημάτων

" ΠΕ9 Οικονομολόγων

" ΠΕ10 Κοινωνιολόγων

" ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής

" ΠΕ12 Μηχανικών Πολυτεχνικών Σχολών

" ΠΕ13 Πτυχιούχων Νομικών και Πολιτικών Επιστημών

" ΠΕ14 Πτυχιούχων Ιατρικής, Οδοντιατρικής, Φαρμακευτικής και Γεωπονίας

" ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας

" ΠΕ16 Μουσικής

" ΠΕ17 Τεχνολόγων ΑΣΕΤΕΜ ή ΚΑΤΕΕ, ΤΕΙ και Υπομηχανικών με πτυχίο ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ)

" ΠΕ18 Πτυχιούχων λοιπών τμημάτων ΤΕΙ με πτυχίο ΠΑΤΕΣ/ ΣΕΛΕΤΕ

" ΠΕ19 Πληροφορικής με πτυχίο ΑΕΙ

" ΠΕ20 Πληροφορικής με πτυχίο ΤΕΙ

Β) Κατηγορία τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕ)

Κλάδος ΤΕ1 Πτυχιούχων ΠΑΤΕΣ της ΣΕΛΕΤΕ (Πτυχιούχων ΤΕΛ, ΕΠΛ και Σχολών Εργοδηγών)

Γ) Κατηγορία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΕ)

Κλάδος ΔΕΙ πτυχιούχων κατώτερων τεχνικών - επαγγελματικών σχολών ή πτυχιούχων τεχνικών - επαγγελματικών σχολών (ΤΕΣ) του ν. 1566/1985 ή πτυχιούχων τεχνικών - επαγγελματικών σχολών, νέου τύπου του Ν. 576/1977.

1.5.2. Η θέση, οι αρμοδιότητες και τα προσόντα του εκπαιδευτικού

Η θέση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση γενικά είναι καθοριστικός, αφού ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ουσιαστικότερο παράγοντα της εκπαίδευσης στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης και της διδακτικής πράξης, ασκώντας άμεση και έμμεση μορφωτική επίδραση στους μαθητές του. Ο Ν. 1566/1985 "Για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης" αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως τον κύριο παράγοντα της σχολικής μονάδας, ενώ στις επιμέρους διατάξεις (άρθρα 12 έως 20 και 28 έως 30) καθορίζει λεπτομερώς το ρόλο και τη θέση του, καθώς και ό,τι τον αφορά ως εκπαιδευτικό λειτουργό και κρατικό υπάλληλο (θέση, προσόντα διορισμού, εξέλιξη, δικαιώματα, καθήκοντα και υποχρεώσεις, υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση κ.λ.π).

Ως προς τα τυπικά τους καθήκοντα, οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων, των ενιαίων λυκείων και των τεχνικών - επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων ανάλογα με την προϋπηρεσία τους, διδάσκουν από 16 έως 21 ώρες. Οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και άλλοι υπεύθυνοι των διαφόρων σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μειωμένο ωράριο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων, των λυκείων και των ΤΕΕ παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο και εκτός των ωρών διδασκαλίας, προκειμένου να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με τη γενικότερη εκπαιδευτική λειτουργία ή να επιτελέσουν συγκεκριμένο έργο που τους έχει ανατεθεί από τη διεύθυνση του σχολείου, όπως συμβαίνει και στην πλειοψηφία των Ευρωπαϊκών χωρών. Βέβαια ο συμβατικός εβδομαδιαίος χρόνος εργασίας ποικίλει ανάλογα με τη χώρα[38] Άλλα πρόσθετα καθήκοντα, που προβλέπονται από το σχετικό άρθρο είναι η συμμετοχή τους στις

[38] ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη - 2005*, σσ. 207, 209-213

γενικές εξετάσεις των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων, η συμμετοχή τους σε επιτροπές και ομάδες εργασίας, η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η πραγματοποίηση διαλέξεων και σεμιναρίων και η προσφορά διοικητικών υπηρεσιών σε περιπτώσεις έλλειψης διοικητικών υπαλλήλων.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΤΕΕ καταγράφεται σήμερα ως ένα πολυσυλλεκτικό άθροισμα διδασκόντων όλων των ειδικοτήτων της αγοράς εργασίας, ανομοιογενές όμως ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσής του, χωρίς προδιαγεγραμμένο αντικείμενο εργασίας και αντλημένο με ειδικό τρόπο. Αποτελείται από καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης, που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας αντίστοιχα με των ενιαίων λυκείων (θεολόγοι, φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί κ.λπ.), καθηγητές ειδικοτήτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης(οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, νομικοί, γιατροί, γεωπόνοι, μηχανικοί κ.λπ.)., καθηγητές ειδικοτήτων τεχνολογικής εκπαίδευσης (υπομηχανικούς, νοσηλευτές, λογιστές κ.ά. ειδικότητες ΚΑΤΕΕ ή ΤΕΙ) και καθηγητές εργοδηγούς ως εκπαιδευτές για την εργαστηριακή κατάρτιση των μαθητών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. ανήκει στην κατηγορία των καθηγητών ειδικοτήτων, αντίστοιχων με αυτές που λειτουργούν στο εκπαιδευτήριο. Οι ρόλοι τους, όμως, δεν είναι ευδιάκριτοι και αντίστοιχοι με τα προσόντα τους, δηλαδή με την κατάρτισή τους στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και με την παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Οι καθηγητές αμφοτέρων των κατηγοριών, έχουν σπουδάσει στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα των ειδικοτήτων τους. Στα περισσότερα από τα τμήματα αυτά δεν διδάσκονται ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα, ούτε διδακτική μεθοδολογία των διαφόρων μαθημάτων, που θα διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ούτε έχουν προετοιμαστεί για τη σχολική πραγματικότητα, προκειμένου να ασκήσουν με επιτυχία στο μέλλον το έργο του εκπαιδευτικού μετά την αποφοίτησή τους.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων, θεωρείται - καταχρηστικά για τις περισσότερες ειδικότητες- ότι έχουν επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση έχοντας φοιτήσει στις λεγόμενες «καθηγητικές σχολές». Ο διορισμός τους λειτουργεί ως πράξη αναγνώρισης εκπαιδευτικής ιδιότητας, με ένα είδος χρίσης αμφισβητούμενης ως προς την τεκμηρίωση και τη νομιμοποίηση, αν και είναι ολοφάνερες οι παιδαγωγικές και διδακτικές ελλείψεις στη βασική τους (τριτοβάθμια) εκπαίδευση [39]. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των μαθημάτων ειδικότητας της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης, για να διοριστούν πρέπει να έχουν όχι μόνο επιστημονική, αλλά και παιδαγωγική κατάρτιση (θεωρητική και πρακτική) και υπερέχουν των άλλων ως προς αυτό. Η κατάρτιση αυτή παρέχεται, ύστερα από εισαγωγικές εξετάσεις, στην Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνικής Εκπαίδευσης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. πρώην ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ Ανώτερη Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών, ή ύστερα από επιλογή στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ).

[39] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, 1993, σ.45

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων στα Τ.Ε.Ε., πέραν των αποφοίτων των σχολών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μπορεί να είναι και απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με βοηθητικό ρόλο στα εργαστηριακά μαθήματα. Οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε., περιλαμβάνουν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και δεν περιλαμβάνουν παιδαγωγικές σπουδές. Εξαίρεση αποτελούν οι απόφοιτοι της ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ, που παράλληλα με τις σπουδές στο γνωστικό τους αντικείμενο λαμβάνουν και παιδαγωγική κατάρτιση.

Τα προσόντα διορισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά κλάδους ορίζονται στο άρθρο 14, παρ. 8 του Ν. 1566/85 με τίτλο «Εκπαιδευτικό προσωπικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, απαραίτητο προσόν διορισμού για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πλην των εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι των λεγόμενων «καθηγητικών» σχολών, θεωρείται, μεταξύ των άλλων, η κατοχή πτυχίου παιδαγωγικών σπουδών της ΠΑ.ΤΕ.Σ.- Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.. Το πνεύμα του παραπάνω νόμου είναι ότι ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διδάξει σε μια σχολική τάξη, δεν αρκεί να κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο, αλλά θα πρέπει να έχει παιδαγωγική κατάρτιση, ώστε να γνωρίζει και να εφαρμόζει παιδαγωγικές και διδακτικές τεχνικές προκειμένου να μεταδώσει τις γνώσεις του στους μαθητές. Για να αποκτήσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός και απόφοιτος των «μη καθηγητικών» σχολών τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις θα πρέπει να παρακολουθήσει ετήσια παιδαγωγική επιμόρφωση στην ΠΑ.ΤΕ.Σ. – ΣΕΛΕΤΕ (νυν Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Για πολλές δεκαετίες και μέχρι το 1997 οι διορισμοί των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνονταν με βάση τη σειρά εγγραφής τους σε πίνακες διοριστέων, την «επετηρίδα», που αποτελούσε μια αντικειμενική και αδιάβλητη διαδικασία. Τα τελευταία όμως χρόνια, διαγνώστηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., ότι το σύστημα της επετηρίδας είχε καταστεί μη λειτουργικό και οδηγήθηκε σε αδιέξοδο, κυρίως γιατί ήταν μεγάλος ο αριθμός των υποψηφίων εκπαιδευτικών, που ήταν εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα, με αποτέλεσμα τη μακροχρόνια αναμονή και την ετεροαπασχόληση από το χρόνο εγγραφής στην επετηρίδα ως το χρόνο του διορισμού και την απομάκρυνση από την παιδαγωγική αντίληψη και «προδιάθεση» που είχαν αποκτήσει από τις σπουδές τους. Ακόμη ο διορισμός μέσω της επετηρίδας εξαρτιόταν μόνο από τη σειρά εγγραφής των εκπαιδευτικών σ' αυτήν και χωρίς κάποιο άλλο κριτήριο για την επιλογή των πιο κατάλληλων και ικανών εκπαιδευτικών τόσο ως προς την κατοχή της ειδικής επιστημονικής γνώσης κάποιου διδακτικού αντικειμένου, όσο και ως προς την αναγκαία παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων[40].

[40] ΑΝΔΡΕΟΥ, Α., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Γ., *Εξουσία και οργάνωση-Διοίκηση Εκπαιδευτικού Συστήματος*, 1994, σ. 329

Για τους παραπάνω λόγους κρίθηκε αναγκαία η αντικατάσταση του συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών με την κατάργηση της επετηρίδας και η καθιέρωση ενός νέου αδιάβλητου και αξιοκρατικού -θεωρητικά τουλάχιστον- συστήματος επιλογής τους. Ο κατάλληλος εκπαιδευτικός σύμφωνα με την κεντρική εξουσία είναι εκείνος που γνωρίζει πολύ καλά τα βασικά αντικείμενα των προγραμμάτων σπουδών, όπως και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας. Αυτούς τους εκπαιδευτικούς ψάχνουν μέσα από το διαγωνισμό των εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. Δεν αναζητούν έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό, θεωρητικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ευαισθητοποιημένο, ο οποίος με γνώση, κατανόηση και φαντασία θα είναι έτοιμος για την κριτική υποδοχή θεσμοθετούμενων ή δομικών αλλαγών στο σχολείο και θα μπορεί να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου που διαρκώς αλλάζει. Την ίδια στιγμή σε ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται έλλειψη εκπαιδευτικών και γίνεται προσπάθεια να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μέσα από την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών εργασίας και κατάλληλων δομών σταδιοδρομίας και εξέλιξης[41].

Με το άρθρο 6, του ν. 2525/1997 την 31 Δεκεμβρίου 1997 έκλεισαν οι πίνακες των διοριστέων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεσπίστηκαν τα νέα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών. Προβλέφθηκε ότι μέχρι το 2002 οι διορισμοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα γίνονται κατά ένα ποσοστό των πληρούμενων οργανικών θέσεων από τους μετέχοντες σε γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (75% αρχικά), που διενεργείται ανά διετία με αφετηρία το έτος 1998 και κατά το υπόλοιπο (25% αρχικά) από τους ήδη εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων και κατά τη σειρά εγγραφής τους σε αυτούς. Από το 2003 οριζόταν, αρχικά, ότι οι διορισμοί των εκπαιδευτικών θα γίνονται αποκλειστικά από τους επιτυχόντες του διαγωνισμού. Μετά από αντιδράσεις των αναπληρωτών, διαβουλεύσεις με το Υπουργείο Παιδείας και νεότερες νομοθετικές ρυθμίσεις, καθορίστηκαν πρόσφατα ποσοστά διορισμού 60% από τους επιτυχόντες του διαγωνισμού και 40% από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες των αναπληρωτών. Και στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών συναντώνται τόσο κάτοχοι *Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας* της ΑΣΕΤΕΜ ή πτυχίου της ΣΕΛΕΤΕ (που αποτελούσαν στο παρελθόν σύμφωνα με το νόμο τυπικό και αναγκαίο προσόν διορισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), όσο και μη κάτοχοι των παραπάνω.

Η ΣΕΛΕΤΕ ιδρύθηκε, ως Ν.Π.Δ.Δ., με νομοθετικό διάταγμα το 1959 (Ν.Δ. 3971/1959) στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας οργάνωσης και ανάπτυξης ενός συστήματος Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, προσαρμοσμένου στις απαιτήσεις της αναπτυσσόμενης οικονομίας στην μεταπολεμική Ελλάδα του '50, με σκοπό να αποτελέσει το φυτώριο παραγωγής κατάλληλα εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού για τη διδασκαλία τεχνικών επαγγελματικών μαθημάτων, όπου παρατηρούνταν έλλειψη. Αρχικά η ΣΕΛΕΤΕ λειτουργούσε με τη λεγόμενη

[41] EUROPEAN COMMISSION, *Education and training 2010 "the success of Lisbon strategy hinges on urgent*, 2004, σσ. 21-22, 25

«προσθετική» προσέγγιση, δηλαδή δινόταν κυρίως παιδαγωγική κατάρτιση (και περιορισμένη επιμόρφωση σε τεχνικά ή επαγγελματικά θέματα) σε τεχνικούς κατόχους κάποιου σχετικού τίτλου σπουδών τριτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αργότερα, στη δεκαετία του '70, εμφανίστηκε παράλληλα μια μέθοδος σύζευξης της παιδαγωγικής με την τεχνική εκπαίδευση, όπου, κατά τη διάρκεια τετραετούς φοίτησης, αφενός διδάσκονται το γνωστικό τους αντικείμενο και αφετέρου αποκτούν παιδαγωγική κατάρτιση, σε μία σχέση 3:1. Μετά την αποφοίτησή τους οι πτυχιούχοι μπορούν να εργαστούν, είτε ως καθηγητές στην Δευτεροβάθμια τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, είτε, όπως και οι υπόλοιποι απόφοιτοι των ΤΕΙ, ως (τεχνικοί) υπάλληλοι ή ελεύθεροι επαγγελματίες[42]. Έτσι προέκυψε η παράλληλη λειτουργία δύο ανεξάρτητων Σχολών υπαγομένων στη ΣΕΛΕΤΕ:

i) Της ΠΑ.ΤΕ.Σ., της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής, στην οποία διατηρήθηκε η παράδοση της «προσθετικής» προσέγγισης και περιλάμβανε τα εξής Τμήματα:

Α) Τμήμα Πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.)

Β) Τμήμα Εργαστηριακών Εκπαιδευτικών Πτυχιούχων Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ii) Της Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ., της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών, με στόχο την υλοποίηση της αναφερθείσας σύζευξης σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν.Δ.789/31-12-70), με τις εξής ειδικότητες:

1) Τμήμα Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Ηλεκτρολόγων Μηχανικών

2) Τμήμα Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Ηλεκτρονικών Μηχανικών

3) Τμήμα Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανολόγων Μηχανικών

4) Τμήμα Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Πολιτικών Μηχανικών με Κατευθύνσεις

α) Δομικών Έργων και

β) Συγκοινωνιακών και Υδραυλικών Έργων

Η ΣΕΛΕΤΕ, έχοντας καθιερωθεί ως το μοναδικό θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα για την εκπαίδευση και επιμόρφωση καθηγητών τεχνικών μαθημάτων στην Ελλάδα, λειτούργησε με την ανωτέρω μορφή και ακαδημαϊκή οργάνωση μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002,. οπότε καταργήθηκε και στη θέση της ιδρύθηκε η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, με έδρα την Αθήνα (Ν. 3027/2002, Άρθρο 4 «Ίδρυση Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Κατάργηση της ΣΕΛΕΤΕ»).

[42] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 223

1.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία των ΤΕΕ

Τα Τ.Ε.Ε. παρουσιάζουν αρκετές ιδιαιτερότητες σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολείων της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σκοπός τους είναι να τροφοδοτήσουν την αγορά εργασίας με τεχνικά και επαγγελματικά εξειδικευμένο προσωπικό. Έτσι, η γνώση που παρέχεται στους μαθητές τους είναι εξειδικευμένη στο γνωστικό αντικείμενο κάποιου τεχνικού ή επαγγελματικού τομέα και συνδυάζει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική κατάρτιση.

Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. θα πρέπει, λοιπόν, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο διδακτικό τους έργο, να έχουν γνώσεις που να συνδυάζουν τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή, καθώς το περιεχόμενο σπουδών των Τ.Ε.Ε. περιλαμβάνει πολλές διδακτικές ώρες εργαστηριακής άσκησης για τους μαθητές. Τα εργαστηριακά μαθήματα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς γνώσεις χρήσης και λειτουργίας πολύπλοκου και σύγχρονης τεχνολογίας εργαστηριακού εξοπλισμού. Το σημαντικότερο πρόβλημα, όμως, είναι ότι οι εξειδικευμένες γνώσεις γύρω από το γνωστικό αντικείμενο, λόγω της τεχνολογικής φύσης του, εξελίσσονται συνεχώς ακολουθώντας την ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται, επομένως, διαρκή ενημέρωση για τις εξελίξεις στο γνωστικό του πεδίο και να αποκτά νέες γνώσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Ο μαθητικός πληθυσμός των Τ.Ε.Ε. στην πλειοψηφία του προέρχεται από τα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν πολλά μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ιδιαίτερα στα επαρχιακά και απομακρυσμένα Τ.Ε.Ε., οι μαθητές έχουν αυξημένες ανάγκες, καθώς είναι περιορισμένη η έκθεσή τους σε ποικίλα παιδαγωγικά και μη ερεθίσματα. Επιπροσθέτως, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μεταβολή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ε., ως απόρροια των κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται παγκοσμίως. Η πολυπολιτισμική τάξη είναι, πλέον, η νέα πραγματικότητα σε πολλά Τ.Ε.Ε. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε τάξεις μαθητών με διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες.

Με τις συνθήκες αυτές, εκτός από τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. στο γνωστικό τους αντικείμενο, τίθενται σε καθημερινή δοκιμασία και αμφισβήτηση και οι παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις τους. Δυσκολεύονται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου, που συνεχώς αλλάζει. Πρέπει, λοιπόν, πέρα από την διαρκή ενημέρωση για τις εξελίξεις στο γνωστικό πεδίο, να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται σχετικά με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές, προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόσουν αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της σχολικής τους τάξης.

Ουσιαστικά, όμως, ο εκπαιδευτικός των ΤΕΕ -όπως και των άλλων τύπων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- δεν αντιμετωπίζεται

από την πολιτεία ως λειτουργός με συγκεκριμένη εκπαιδευτική αποστολή, αλλά ως άνεργος επαγγελματίας, το καθήκον του οποίου -όπως και του κράτους προς αυτόν- εξαντλείται με το διορισμό του στο Δημόσιο. Το σύστημα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι από υποτυπώδες έως ανύπαρκτο και στο μεγαλύτερο βαθμό εξαντλείται με την εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ. Δεν υπάρχει ουσιαστικά πρόβλεψη και οι προβλεπόμενες δαπάνες για την επιμόρφωση και την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικά και ιδιαίτερα των τεχνικών μαθημάτων ειδικότητας, που απαιτούν συνεχή ενημέρωση για τις τεχνολογικές εξελίξεις[43]. Αλλά και από την πλευρά των σχολικών συμβούλων, η καθοδήγηση, ειδικά στους εκπαιδευτικούς των μαθημάτων ειδικότητας, είναι πρακτικά ανύπαρκτη. Έτσι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επαφίεται στο φιλότιμό του και τις ατομικές δυνατότητές του (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας 17).*

Η έλλειψη αξιολόγησης - με όλες τις εγγενείς αδυναμίες της - του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να θεωρηθεί επίσης ένας ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του έργου τους, αφού, αφενός, σημαίνει ταυτόχρονα και έλλειψη ανατροφοδότησης, που είναι απαραίτητη για την διορθωτική δράση από τους ίδιους για την ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας τους και, αφετέρου, συνεπάγεται αδυναμία ποιοτικής διαφοροποίησης των καθηγητών και τη δημιουργία συνθηκών ισοπέδωσης όλων των εκπαιδευτικών, ως προς την υπηρεσιακή προοπτική και εξέλιξή τους.

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεξάρτητη από τη θέση τους στην κοινωνική δομή και τη σχέση σχολείου - κοινωνίας, αφού αποτελούν, σαν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, τα όργανα, τους μοχλούς, της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε το θέλουν είτε όχι και συμμετέχουν στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας που επιτελεί. Όμως έχουν κάποιες δυνατότητες παρέκκλισης από την επίσημη πολιτική και αντισταθμιστικής παρέμβασης, εφόσον συνειδητοποιήσουν τα βαθύτερα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης και το ρόλο του σχολείου και των ίδιων στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και λειτουργιών[44].

Το προσωπικό των ΤΕΕ, όπως αναφέραμε, διακρίνεται ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο σε καθηγητές γενικών μαθημάτων και καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας. Ανάλογα με τη σχέση εργασίας του διακρίνεται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές και ωρομίσθιους. Στα ΤΕΕ μάλιστα υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικών των δύο τελευταίων κατηγοριών, αφενός λόγω της ιδιαίτερης δομής τους (επαγγελματικές ειδικότητες, επίπεδο σπουδών καθηγητών κ.λ.π.), αλλά κυρίως λόγω της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, υπάρχει η ιδιαιτερότητα στο προσωπικό μαθημάτων ειδικότητας των περισσοτέρων τομέων να διακρίνεται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών σε πτυχιούχους Πανεπιστημίων ή Πολυτεχνείων (ΑΕΙ), πτυχιούχους ΤΕΙ, αποφοίτους ΤΕΛ, ΤΕΣ ή σχολών Εργοδηγών (ΤΕ) και

---

[43] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σσ. 180-186

[44] I.Jamati (1976), *Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας στο σχολείο σήμερα*, μτφ. Α. Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, 1985, ό.π,, α. 493-518.

εμπειροτέχνες (ΔΕ). Αυτή η ανομοιογένεια στη σύνθεση του προσωπικού συντελεί στην ανάπτυξη πρόσθετων τριβών και προβλημάτων τόσο στη λειτουργία των ΤΕΕ και στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική, όσο και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι το1999 μόνο το 20% των εκπαιδευτικών των μαθημάτων ειδικότητας ήταν Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας 11*), με προφανώς δυσμενείς συνέπειες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεχής μείωση βέβαια του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ε. χρόνο με το χρόνο, σε συνδυασμό με μια μικρή αύξηση διορισμών εκπαιδευτικών, έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της αναλογίας αριθμού μαθητών ανά εκπαιδευτικό (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας14).*

Υπάρχει, εξάλλου, μεγάλη επιβάρυνση σε εκπαιδευτικούς αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διδάσκουν μαθήματα ορισμένων ειδικοτήτων (π.χ. Μηχανολόγους, ηλεκτρολόγους, γιατρούς), λόγω του πλήθους και της φύσης μαθημάτων ανάθεσής τους. Πολλές φορές -σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των μαθημάτων γενικής παιδείας, που διδάσκουν έως τρία το πολύ μαθήματα-τους ανατίθεται η διδασκαλία μεγάλου αριθμού (5 έως 8) μαθημάτων, ακόμη και 2ης ανάθεσης πράγμα που δυσχεραίνει το έργο τους και την αποτελεσματικότητα του.

Οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ και ειδικά οι νεοφερμένοι στο χώρο – είτε από μετάθεση είτε από διορισμό – έρχονται αντιμέτωποι με αυξημένα προβλήματα. Αυτά μπορεί να προέρχονται από τυχόν ελλείψεις στην ατομική τους υποδομή, κυρίως ως προς το σκέλος της παιδαγωγικής κατάρτισης, από ελλείψεις στην υποδομή των μαθητών ως προς βασικές γνώσεις, αλλά και από την «ιδιαίτερη» συμπεριφορά της πλειοψηφίας τους. Η επιβολή της αστικής ιδεολογίας που ενισχύει την αναπαραγωγή της ταξικής κοινωνίας από το σχολείο δε γίνεται χωρίς να αντιμετωπίσει αντίσταση[45]. Οι μαθητές λαϊκής προέλευσης κατά τη διαδικασία της ιδεολογικής τους υποταγής αναπτύσσουν αντιδράσεις, που πηγάζουν από το αίσθημα ότι προορίζονται για τις κοινωνικές θέσεις των εκμεταλλευομένων και που εκδηλώνονται είτε με επιθετικότητα είτε με μια παθητική αντίσταση. Η τελευταία εκφράζεται περισσότερο με αρνητικές συμπεριφορές, παρά λεκτικά, για καθετί που θεωρούν ότι δεν σχετίζεται με την προετοιμασία για το επάγγελμα, κυρίως τα μαθήματα γενικής παιδείας. Παράλληλα όμως, προσπαθούν να εκμεταλλευτούν το κοινωνικό όφελος και την προετοιμασία για την άσκηση ενός επαγγέλματος, που θα τους αποφέρει η φοίτηση τους στο τεχνικό-επαγγελματικό σχολείο και αυτή η ανάγκη τους αποτελεί και την καλύτερη εγγύηση της υποταγής τους στο σχολικό σύστημα και στους κανόνες του.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα η υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού στο Τ.Ε.Ε. και η ομαλή προσαρμογή του στο χώρο του σχολείου παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη μετέπειτα σταδιοδρομία και εξέλιξη του. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι αρχικές εμπειρίες είναι τραυματικές, με αποτέλεσμα οι νέοι εκπαιδευτικοί να ξεκινούν την

[45] C.Baudelot & R.Establet "*Το καπιταλιστικό σχολείο στη Γαλλία*" και C.Grignon "*Η Τάξη των πραγμάτων*" στο ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σ.σ.173-174

καριέρα τους αποθαρρυμένοι και καταπιεσμένοι. Απέναντι στην αντίξοη πραγματικότητα αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και νοοτροπία επιβίωσης, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αλλαγές στην επαγγελματική τους στάση, στη συμπεριφορά, ακόμη και στη συναισθηματική τους συγκρότηση, που χαρακτηρίζονται από συντηρητικότητα στις μεθόδους, μηχανική αντιμετώπιση των μαθητών, εκδήλωση απογοήτευσης, πτώση της αυτοεκτίμησης και κλείσιμο στον εαυτό τους.

Σ' αυτή τη χρονική περίοδο θα πρέπει καταρχάς να υπάρχει συναισθηματική συνδρομή και επαγγελματική υποστήριξη στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από τους συναδέλφους του, προκειμένου να αυξηθεί η αίσθηση επιτυχίας και σιγουριάς στις δυνατότητές του. Επιπλέον, ο διευθυντής θα πρέπει να πληροφορεί το νεοδιόριστο για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, για τα καθήκοντα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, να ακούει τα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει με πνεύμα κατανόησης και να προσπαθεί να τα επιλύει, να δημιουργεί μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Η εφαρμογή των παραπάνω είναι δυνατό να συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο τεχνικοεπαγγελματικό σχολείο και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, βέβαια, οι νεοδιόριστοι κατά την ένταξή τους στο σχολείο υιοθετούν μια στρατηγική συμμόρφωσης απέναντι στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα που συναντούν. Αυτό έχει ως συνέπεια από τη μια την αναστολή, τον περιορισμό και την ελαχιστοποίηση της ανασφάλειας, που τους δημιουργούνται από την απότομη επαφή τους με την εκπαιδευτική πράξη, αλλά από την άλλη αυτός ο ανεπίσημος μηχανισμός ένταξης εξασφαλίζει την συνέχεια και την αναπαραγωγή του σχολικού κατεστημένου και λειτουργεί ως ισχυρός μηχανισμός αντιμεταρρύθμισης[46].

Σημαντικές πηγές προβλημάτων στα Τ.Ε.Ε. είναι, επίσης, η αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, η μη αναγνώριση της προσφοράς του εκπαιδευτικού, η αρνητική αντιμετώπιση από τους παλαιότερους συναδέλφους και η ύπαρξη μιας παγιωμένης κατάστασης που περιορίζει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και, το κυριότερο η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σε σύγχρονο εργαστηριακό εξοπλισμό, τα ακατάλληλα βιβλία και αναλυτικά προγράμματα και η αδιαφορία της πολιτείας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στα ΤΕΕ είναι ακόμη πιο δύσκολος ο γενικά πολύπλοκος ρόλος του εκπαιδευτικού, με τις αντιφάσεις και τα αντικρουόμενα καθήκοντα, τις ανάγκες, τις προσδοκίες και την καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου, που του δημιουργούν, ούτως ή άλλως, αισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας στην εκπλήρωση του ρόλου του, με δυσμενείς επιπτώσεις στις σχέσεις του με τους μαθητές αλλά και στις παιδαγωγικές και διδακτικές

---

[46] ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, 1992, σσ. 110-111

διαδικασίες[47].

1.6 Επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας

Μια πρώτη εμπειρική εκτίμηση από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, θα αποκάλυπτε, συγκριτικά με άλλα ερευνητικά ενδιαφέροντα στο πεδίο της εκπαίδευσης, ότι το ζήτημα της Τ.Ε.Ε. δεν φαίνεται να έλκει μεγάλο ενδιαφέρον από θεωρητικούς του κλάδου. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των μελετών και ερευνών πάνω στην Τ.Ε.Ε. είναι μικρός σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των ερευνών για την εκπαίδευση. Ιδιαίτερα η διαμορφωμένη κατάσταση μετά τη μεταρρύθμιση του 1997/98 δείχνει να απασχολεί ελάχιστα τους ερευνητές-συγγραφείς.

Αρκετοί ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους πάνω στον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή, στον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και στις ανισότητες που διαιωνίζει, ζήτημα που βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τον διαχωρισμό διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, συνεπώς και τον ρόλο της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας: Κ. Τσουκαλάς (1977, επανέκδ. 1987), Α. Φραγκουδάκη (1977, επανέκδ. 1985), Π. Παπακωνσταντίνου (1981), Θ. Μυλωνάς (1982, επανέκδ. 1999), Ν. Τζάνη (1983) Γ. Κραββαρίτου-Μανιτάκη (1983), Μ. Κελπανίδης (1987), Π. Ντούσκος (1998), Χ. Κάτσικας- Γ. Καββαδίας (2000).

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία μερικοί συγγραφείς διαπραγματεύτηκαν την παρουσίαση των κύριων σημείων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997/98, όπως το νομοθετικό της πλαίσιο, τους λόγους που την επέβαλαν, τους στόχους της, τα κύρια σημεία της και τα αποτελέσματά της, εντάσσοντάς την στο γενικότερο ιστορικό πλαίσιο της εξέλιξης της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, όπως οι Γ. Ιακωβίδης (1998), Σ. Μπουζάκης (2002), Χ. Κάτσικας – Κ. Θεριανός (2004).

Κάποιους ερευνητές απασχόλησαν θέματα, όπως ο ρόλος και οι προοπτικές της Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα, μέσα από μια συγκριτική θεώρηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος με τα αντίστοιχα συστήματα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών: Γ. Ιακωβίδης (1998 & 2003), Β. Κωτσίκης (2000), Π.. Γιαγκουνίδης (2002). Άλλους, πώς διαμορφώνονται οι προοπτικές της Τ.Ε.Ε. στην χώρα μας με βάση τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στον 21° αιώνα : Χ. Κάτσικας- Γ.Καββαδίας (2000)

Προτάσεις για αλλαγές στη λειτουργία και στα προγράμματα των σχολείων της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης για άμβλυνση των ανισοτήτων και για σύνδεση της ανθρωπιστικής παιδείας με την τεχνική δίνουν ο Τ. Χατζηαναστασίου (2001) και οι Κ. Χαραλαμπόπουλος (1977) και Κ. Κοκογιάννης (2004) αντίστοιχα.

---

[47] ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ΄αυτόν* , 1994, σσ. 75-78,84

Οι περισσότεροι ερευνητές ασχολήθηκαν με την διερεύνηση των κοινωνικών και ατομικών χαρακτηριστικών, των στάσεων, των αντιλήψεων και βλέψεων των μαθητών της Τ.Ε.Ε., καθώς και της επίδρασης διαφόρων παραγόντων (φύλο, κοινωνική προέλευση, γεωπολιτικοί λόγοι) στην επιλογή τους να ακολουθήσουν αυτή την κατεύθυνση. Τέτοιες έρευνες πραγματοποίησαν οι Μ. Ηλιού (1976), Α Αποστολίδης κ.α. (1989), Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (1990), Α. Κόκκος (1987 & 1991), Δ. Σιδηροπούλου - Δημακάκη (1991), Μ. Κωττούλα (1991), Θ. Παπαθεοδοσίου - Σ, Σταύρου (1992), Ι. Παναγιωτοπούλου (1993), Αθανασούλα-Ρέππα Α. (1999), Σ. Παλαιοκρασάς- Π. Ρουσσέας-Β. Βρεττάκου (2001), Α. Ζάγκα (2003), Ε. Ζυγούρη (2006). Από αυτές οι τρεις τελευταίες έρευνες αναφέρονται στους μαθητές των Τ.Ε.Ε., η πρώτη ειδικά του ναυτικού τομέα και οι άλλες δύο γενικότερα. Σε γενικές γραμμές, όλες οι παραπάνω έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία της τεχνικής εκπαίδευσης επιλέγονται κατά βάση από μαθητές «χαμηλών» επιδόσεων, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις και έχουν «ανεπεξέργαστες» εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Λίγες από τις έρευνες ασχολήθηκαν με τις σχολές μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. και το σύστημα εναλλασσόμενης εκπαίδευσης (δυϊκό), που εφαρμόζεται εκεί, ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε προσαρμογή τους κατά τα λοιπά προς τα σχολεία του Υπουργείου Παιδείας: Α. Κόκκος (1982), Γ. Ιακωβίδης (1984), Κ. Κασιμάτη – Ζ. Πιλαφτζόγλου –Κ. Τσακίρης (1984).

Άλλοι ερευνητές προσπάθησαν να διαπιστώσουν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν την επάρκεια της επαγγελματικής προετοιμασίας και μετέπειτα πορεία και την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων των σχολείων της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως: Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (1988), Κ. Μαρκόπουλου - Π. Σταυρόπουλος (1989), Μ. Μισαηλίδης – Κ. Μπαντής - Θ. Παπαδρόσος (1989), Μ. Καραφύλλη (1991), Β Δημητρόπουλος. (1988 & 1991), Α. Διαμαντόπουλος (1993), Θ.-Ε. Μοσχονά (1998), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000).

Όσον αφορά ειδικότερα το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, υπάρχει ένδεια ·ερευνών, ειδικότερα δε αναφερόμενες στην τελευταία περίοδο. Η Θ. Καρώνη (2002) διερεύνησε τον ρόλο της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Τεχνικών Ειδικοτήτων, τόσο πριν (ΑΣΕΤΕΜ), όσο και μετά την κτήση του βασικού πτυχίου τους (ΠΑΤΕΣ) .

Μία ενδιαφέρουσα και άξια αναφοράς έρευνα είναι του Ε. Δημητρόπουλου (1998), που είχε σκοπό να διαπιστώσει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. από το επάγγελμά τους, σκιαγραφώντας παράλληλα τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους. Το δείγμα της αποτελούσαν, σε μεγάλο ποσοστό, εκπαιδευτικοί της Τ.Ε.Ε., που ήταν απόφοιτοι ανώτατων και ανώτερων σχολών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με ή χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση, με ή χωρίς προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες, και είτε βρέθηκαν στην εκπαίδευση λόγω συγκυριών, είτε αυτό ήταν σκοπός τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα δηλώνουν ότι είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το

επάγγελμά τους και μάλιστα εκείνοι που εκφράζουν την πλήρη ικανοποίησή τους, το αποκαλούν ως λειτούργημα. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν την ικανοποίησή τους από το επάγγελμά τους είναι στην πλειοψηφία τους απόφοιτοι ανώτερων σχολών, με λίγα χρόνια υπηρεσίας, χωρίς σοβαρή προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία και με παιδαγωγικές σπουδές στην ΠΑ.ΤΕ.Σ. – ΣΕΛΕΤΕ. Αντίθετα η ομάδα των εκπαιδευτικών που εκφράζει την πλήρη ή τη μερική δυσαρέσκειά της αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς με προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες και χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση, που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είτε δεν περιλαμβανόταν στις προσδοκίες τους και στα όνειρά τους, είτε ότι δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους που απορρέουν από το ανώτατο επίπεδο των σπουδών τους. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη μερική δυσαρέσκειά τους σε σχέση με το επάγγελμα, έχουν σχέση με το ύψος των αποδοχών των εκπαιδευτικών, με το μειωμένο κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού, με την μη αναγνώριση της προσφοράς του, με την έλλειψη ενδιαφέροντος από την Πολιτεία για την παιδεία, με την άσχημη κατάσταση που επικρατεί γενικά στην παιδεία, με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης, με την έλλειψη υποδομής, με το χαμηλό γνωστικό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού της Τ.Ε.Ε. κ.ά..

Μελετώντας τα δεδομένα της έρευνας, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται μόνο για το ύψος των αποδοχών τους και για τις διακοπές και αργίες του επαγγέλματος, αλλά σε μεγάλο βαθμό και για την κατάσταση που επικρατεί στην δημόσια εκπαίδευση. Θα επιθυμούσαν να έχουν την στήριξη της πολιτείας, να τους δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και συμμετοχής σε σοβαρές επιμορφωτικές διαδικασίες, να έχουν στην διάθεσή τους σύγχρονο εργαστηριακό εξοπλισμό και τα απαιτούμενα μέσα, να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή στα σχολεία κ.ά.. Προβληματίζονται έντονα για το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, αλλά και την αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους. Η διαμορφωθείσα κατάσταση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνει ένα γενικότερο κλίμα μερικής ή πλήρους δυσαρέσκειας σε σχέση με το επάγγελμα.

Σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούν οι εργασίες των Ε. Σιάνου (1991) και Κ. Σωτηροπούλου (1998), οι οποίες βέβαια αναφέρονται στο προηγούμενο σύστημα με τον θεσμό των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων.

Η έρευνα της Ε. Σιάνου, της οποίας το δείγμα απαρτιζόταν στην πλειοψηφία του από καθηγητές Γενικών μαθημάτων των Τ.Ε.Λ. (σε περίπου διπλάσια αναλογία από τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας), προσπάθησε να διερευνήσει τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους και κυρίως τις αντιλήψεις τους για την κοινωνική λειτουργία των σχολείων τους και τις στάσεις τους απέναντι τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα. Διαπιστώθηκε η λαϊκή ή μικροαστική κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών. Επίσης τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσκολλημένοι στις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο τους και τον ρόλο του σχολείου και συμβάλλουν άθελά τους στην συντήρηση και ενίσχυση του κοινωνικού καταμερισμού της

εργασίας, που επιτελείται στο σχολείο. Θεωρούν φυσικό τον διαχωρισμό γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, θεωρούν τα σχολεία της τεχνικής εκπαίδευσης κατώτερα και τους μαθητές τους νοητικά κατώτερους, επιρρίπτοντας την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στους ίδιους, στο οικογενειακό τους περιβάλλον αλλά και στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η κακή εκπαίδευση, που παρέχεται στα Τ.Ε.Λ. πιστεύουν ότι οφείλεται κυρίως στις μεγάλες ελλείψεις της υλικοτεχνικής τους υποδομής, στην αδιαφορία της πολιτείας και στην ακαταλληλότητα βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θεωρούνται ξεπερασμένα και ανεπαρκή. Οι αρνητικές συνθήκες λειτουργίας, τα προβλήματα και οι ελλείψεις, καθώς και η κυρίαρχη κοινωνική υποτίμηση της τεχνικής εκπαίδευσης επηρεάζουν αρνητικά την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών και το αίσθημα ικανοποίησης από το επάγγελμα και τους δημιουργεί μια έντονη και μαζική τάση φυγής προς την γενική εκπαίδευσης. Παράλληλα επηρεάζουν αρνητικά το καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο, τους εμποδίζουν να αποδώσουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, αναπαράγοντας και ενισχύοντας άθελά τους την κοινωνική διάκριση σε βάρος της τεχνικής εκπαίδευσης

Στα ίδια περίπου πλαίσια κινείται και η ποιοτική έρευνα της Σωτηροπούλου, η οποία διερευνά, μέσω συνεντεύξεων, τις αντιλήψεις καθηγητών των Τ.Ε.Λ., αποκλειστικά Γενικών μαθημάτων, για την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, καθώς και τις παιδαγωγικές αρχές τους. Με θεωρητική αφετηρία τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή και στη νομιμοποίηση της υποτίμησης της χειρωνακτικής εργασίας, μέσα από την αξιολογική διάκριση των διανοητικών και χειρωνακτικών ικανοτήτων, καταλήγει σε ανάλογα συμπεράσματα με την προηγούμενη έρευνα, αφού υπάρχει σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό. Συμφωνεί καταρχάς, ως προς την αρνητική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και την χαμηλή αυτοαντίληψή τους, η οποία οφείλεται κυρίως στη διάψευση των προσδοκιών τους από το επάγγελμα, έχοντας βέβαια μια ιδεατή εικόνα για τον εκπαιδευτικό, καθώς και στην μη αναγνώριση της προσφοράς τους από την κοινωνία και την Πολιτεία. Επίσης συμφωνεί ως προς την τάση φυγής προς τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον νέο στοιχείο που προκύπτει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, παρά κάποια προσπάθεια αυτολογοκρισίας, είναι η υποτιμητική τους στάση για τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας, επειδή στην πλειοψηφία τους δεν κατέχουν πανεπιστημιακούς τίτλους σπουδών.

Επιβεβαιώνει την εμμονή των εκπαιδευτικών στην παραδοσιακή ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, η οποία και αποτελεί την κύρια αιτία της εκπαιδευτικής ανισότητας. Το φαινομενικά «ουδέτερο και αξιοκρατικό» σχολείο, διαιωνίζοντας την πίστη στην απουσία εγγενών ικανοτήτων ή ευφυίας και έφεσης για μάθηση και αποδίδοντας σ΄ αυτή τη σχολική αποτυχία, ασκεί κοινωνική επιλογή. Αναπαράγει δηλαδή και νομιμοποιεί, μέσα από την παρεχόμενη σχολική γνώση, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες κατά κοινή ομολογία είναι κοινωνικά προσδιορισμένες. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μη συνειδητοποιώντας τον

ρόλο τους και τον ρόλο του σχολείου, συμβάλλουν ακούσια με τις στάσεις και αντιλήψεις τους στην διαιώνιση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, που επιτελείται στο σχολείο και νομιμοποιούν την υποτίμηση της τεχνικής εκπαίδευσης. Θεωρούν το Τ.Ε.Λ. απλά ως σκαλοπάτι για ευκολότερη πρόσβαση στα Τ.Ε.Ι. και, ως μη έχοντες καμία επαγγελματική προοπτική όσους μαθητές δεν πετύχουν σε αυτά, πράγμα που δείχνει την αναποτελεσματικότητα του Τ.Ε.Λ. ως τεχνικό σχολείο και την αποτυχία των στόχων του, η οποία βέβαια είναι αναπόφευκτη και λόγω των αρνητικών προσδοκιών τους από τους ίδιους τους μαθητές τους.

Και εδώ δεν αναγνωρίζεται η προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και η ευθύνη αποδίδεται στους μαθητές για την αποτυχία απόκτησης γενικών γνώσεων, η οποία συνοδεύεται από απροθυμία, ενώ για την αποτυχία μετάδοσης τεχνικών γνώσεων θεωρείται υπεύθυνο και ανεπαρκές το ίδιο το σχολείο. Αναγνωρίζουν ως αιτία της σχολικής αποτυχίας τη μη ευνοημένη κοινωνική προέλευση των μαθητών, καθώς και το ρόλο του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου, ως προς το οποίο μειονεκτεί συνήθως το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών των τεχνικών σχολείων. Δεν έχουν όμως επίγνωση των βαθύτερων αιτίων της σχολικής αποτυχίας, που θα τους επιτρέψει να αμφισβητήσουν τη λειτουργία του σχολείου και του ρόλου του στην κοινωνική αναπαραγωγή, οπότε θεωρούν αδύνατη την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στη μόρφωση, μη αναστρέψιμη τη σχολική αποτυχία και τις όποιες δικές τους παρεμβάσεις αναποτελεσματικές. Υιοθετούν στην πλειοψηφία τους, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό πρότυπο παιδαγωγικής, επιδεικνύοντας αυταρχική συμπεριφορά και καταφεύγοντας συχνά στην τιμωρία και στην ποινή ως πειθαρχικά μέτρα. Ακόμη και οι «προοδευτικοί εκπαιδευτικοί», παρ' ότι στην αρχή προσπαθούν να εφαρμόσουν μια πιο φιλελεύθερη παιδαγωγική, καταφεύγουν τελικά στην αυταρχικότητα, επειδή τους λείπουν οι απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις, με τις οποίες θα μπορούσαν να διαχειριστούν αποτελεσματικά ατίθασες, χαλαρές ή απρόβλεπτες συμπεριφορές και ενδεχόμενα κρούσματα απειθαρχίας των μαθητών, που απορρέουν από τη δική τους φιλελεύθερη στάση αμφισβήτησης της παραδοσιακής πειθαρχίας. Έχουν διαμορφώσει, όπως και για τους ίδιους έτσι και για τους μαθητές τους, ένα μη ρεαλιστικό πρότυπο, με προτερήματα μόνο, αλλά και αντιφατικό συγχρόνως, απαιτώντας τους από τη μια υπακοή και πειθαρχία στον δάσκαλο και στο σχολείο και από την άλλη τη μελλοντική μετεξέλιξη τους σε ελεύθερους πολίτες με κριτική σκέψη και διάθεση αμφισβήτησης.

Η Σωτηροπούλου βέβαια, σχολιάζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δεν θεωρεί την σχολική αποτυχία αναπότρεπτη για τα παιδιά μη ευνοημένης κοινωνικής προέλευσης. Πιστεύει αντίθετα ότι μπορεί να ανασταλεί με τη αντισταθμιστική παρέμβαση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της άρσης των αρχικών ανισοτήτων στη μόρφωση, με την εξεύρεση των κατάλληλων για όλους παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, εφόσον κατανοήσουν πλήρως την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και τον ρόλο τους σε αυτή. Προς

αυτή την κατεύθυνση θεωρεί επιτακτική την ανάγκη παροχής κατάλληλων και εξειδικευμένων παιδαγωγικών γνώσεων για την κάλυψη των κενών της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μέσα από την συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωσή τους.

Από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας λοιπόν, διαπιστώνει κανείς ότι ο αριθμός των μελετών και ερευνών πάνω στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι μικρός σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των ερευνών για την εκπαίδευση. Ιδίως δε η διαμορφωμένη κατάσταση μετά τη μεταρρύθμιση του 1997/98 δείχνει να απασχολεί ελάχιστα τους ερευνητές-συγγραφείς. Γενικά ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης και δεν φαίνεται μάλιστα, να έχει γίνει παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα μετά την εφαρμογή του Ν. 2640/98 και την θεσμοθέτηση των Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων. Επομένως τα Τ.Ε.Ε. και ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό προσωπικό τους αποτελούν ένα πεδίο, που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

1.7. Κριτική θεώρηση: Η θέση της Τ.Ε.Ε. στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση αποτέλεσε στη χώρα μας αντικείμενο αμφισβήτησης και πεδίο ιδεολογικοπολιτικών και κοινωνικών αντιπαραθέσεων. Η μελέτη των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση με επίκεντρο την Τ.Ε.Ε. μας προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την κατανόηση της εκπαιδευτικής κρίσης, που ταλαιπωρεί τον τόπο μας αρκετές δεκαετίες. Παράλληλα αποκαλύπτει, πιο καθαρά από ό,τι η μελέτη της γενικής εκπαίδευσης, τις αντιφάσεις, που χαρακτηρίζουν την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κατά το δεύτερο μισό του αιώνα μας και φέρνει στο προσκήνιο ανάγλυφα τις ιδιομορφίες της ελληνικής κοινωνίας, αφού υπάρχει άμεση σχέση και αμοιβαία αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η Τ.Ε.Ε. υπήρξε παραμελημένη και περιφρονημένη εκπαίδευση από τις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, αν και ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους. Αυτή είναι και η κύρια αντίφαση που συνδέει την Τ.Ε.Ε. με την ανάπτυξη, ότι δηλαδή ενώ η κοινωνικοοικονομική της λειτουργία είναι σημαντική, η κοινωνική της αναγνώριση δεν είναι ανάλογη. Αυτό είναι αποτέλεσμα της χρήσης της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής επιλογής υπέρ των προνομιούχων (γενική παιδεία – διανοητική εργασία) και κοινωνικού παραμερισμού των άλλων (τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση – χειρωνακτική εργασία)[48].

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την ανάγκη δημιουργίας ειδικευμένου εργατικού δυναμικού για τη βιομηχανία και το

[48] ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ, *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική. Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα 1980-1990*, Αθήνα, 1999, εκδ. Έλλην. ό.π., σ.26 & ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σ. 36

εμπόριο, η Τ.Ε.Ε. άρχισε να αντιμετωπίζεται με διαφορετική αντίληψη. Είναι η εποχή που η οργανωμένη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αρχίζει να έχει μεγάλη συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη των βιομηχανικά ανεπτυγμένων χωρών[49]. Η τεχνολογική τους ανάπτυξη βασίστηκε στη μόρφωση και στην ειδικευμένη εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού τους. Στην Ελλάδα, όμως, η Τ.Ε.Ε. δεν έπαιξε, δυστυχώς, αυτόν τον αναγκαίο ρόλο. Για πολλά χρόνια η Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα ήταν παραμελημένη και το βάρος δινόταν στην ανάπτυξη της Γενικής Εκπαίδευσης[50] .

Σήμερα, με τις ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις, αντιλαμβάνεται κανείς πόσο λανθασμένες είναι οι αντιλήψεις που αποδίδουν στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση αντιστοιχία με τη χειρωνακτική εργασία και στη γενική με τη διανοητική. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία. Και όμως, για την ελληνική κοινωνία η Τ.Ε.Ε. εξακολουθεί να είναι υποδεέστερη σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση[51].

Η δομή και η λειτουργία της Τ.Ε.Ε. αποτελεί γενικά κοινωνικό μη αμφισβητούμενο γεγονός διότι η εκπαίδευση αποτελεί υποσύστημα μαζί με άλλα, όπως την εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, τα συνδικάτα, που ως μοντέλο κοινωνικοποίησης του ανθρώπου διέπεται αρχικά από τις κοινωνικές παραμέτρους. Υπάρχει θα λέγαμε μια άμεση αντιστοιχία ανάμεσα στη συνολική ιεραρχία και δομή της κοινωνίας – άρα και της ανθρώπινης συμπεριφοράς – και στην ιεραρχία της παραγωγής και στην ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η Ελλάδα εγγράφεται η μορφή κοινωνικού ελέγχου που επιβάλλεται από κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες ή τάξεις που ασκούν ταυτόχρονα οικονομική δύναμη αλλά και κρατική εξουσία[52].

Για την ερμηνεία των μεταρρυθμίσεων στη εκπαίδευση και ταυτόχρονα της υπανάπτυξης της Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα, χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές διάφορα κοινωνιολογικά μοντέλα, καθένα από τα οποία τις ερμηνεύει από τη δικιά του σκοπιά ή μέχρι κάποιο βαθμό. Τέτοια κυρίαρχα μοντέλα είναι: 1) το μοντέλο της "κυρίαρχης κουλτούρας", 2) το μοντέλο της "δομολειτουργικής λειτουργίας", 3) το μοντέλο της θεωρίας των συγκρούσεων. Αυτά θα σχολιαστούν αναλυτικότερα στην συνέχεια:

- Το μοντέλο της "κυρίαρχης κουλτούρας" θεωρεί ότι αυτή δρα ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου, που ασκείται από την κυρίαρχη τάξη, αφενός με την επιβολή και εσωτερίκευση ιδεών, αξιών κανόνων και αφετέρου με κυρώσεις, που αφορούν την «αποκλίνουσα» συμπεριφορά και οδηγεί στην αποδοχή ή απόρριψη από την κοινωνία ενός τύπου εκπαίδευσης[53] .

---

[49] ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ, ό.π., σ.27
[50] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σ. 232
[51] ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ, ό.π., σ.18
[52] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σ. 234
[53] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΛΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σσ. 32, 35 & ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σσ. 77-79

Η ερμηνεία της θεωρίας αυτής για την περίπτωσή μας είναι, ότι η επίδραση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, αλλά και του ελληνοχριστιανικού μετέπειτα[54], οδήγησε στην απαξίωση της χειρωνακτικής εργασίας και των τεχνικών επαγγελμάτων και κατ΄ επέκταση της Τ.Ε.Ε. Η περιφρόνηση της χειρωνακτικής εργασίας από τους μορφωμένους Έλληνες οφειλόταν στο ότι συνδεόταν αφενός με τους δούλους της αρχαίας Ελλάδας και αφετέρου την σκλαβιά από τους Τούρκους[55]. Αυτό, με ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος, δημιούργησε τον τύπο του "μορφωμένου άνεργου" Έλληνα, που προτιμούσε να τεμπελιάζει, παρά να δουλέψει στα χωράφια ή σε αντίστοιχες εργασίες, φαινόμενο πολύ συνηθισμένο και στις μέρες μας.

Η τάση για κλασική Παιδεία οδήγησε όχι μόνο τα παιδιά της αστικής τάξης προς αυτήν, αλλά αποτέλεσε και πόλο έλξης για τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, ως πρότυπο κοινωνικής ανέλιξης, μια που ο ταξικός διαχωρισμός της Ελληνικής κοινωνίας δεν είναι το ίδιο έντονος όσο σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και είναι πιο εύκολη η μεταπήδηση των νέων από μια τάξη σε άλλη. Ο προσανατολισμός προς την κλασική παιδεία οφείλεται στην τάση να προβληθεί η χώρα μας με σημείο αναφοράς τον αρχαίο πολιτισμό της, σε βάρος των σύγχρονων επιτευγμάτων στους τομείς της τέχνης και της επιστήμης και όπως επισήμανε εύστοχα η Α. Φραγκουδάκη[56] "*Η κλασική αρχαιοπρεπής 'μεσαιωνική' όπως συχνά αποκαλέστηκε, κοινωνικά άχρηστη κατεύθυνση των γυμνασίων παραμένει κυρίαρχη*".

Η άτυπη σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με τη δημοτική γλώσσα, αποτέλεσε ένα ακόμη ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξή της, αφού βρήκε συσπειρωμένους εναντίον της τους πολέμιους της τελευταίας[57]. Και οι δύο θεωρούνταν ως τις αρχές του 1960 ανατρεπτικές αλλαγές για την κυρίαρχη αστική τάξη, που απειλούσαν την κοινωνική ισορροπία[58].

- Το μοντέλο της "δομολειτουργικής λειτουργίας" πρεσβεύει, ότι η κοινωνία απαιτεί σταθερή δομή και η μερική διαφοροποίηση των ρόλων και θεσμών οδηγεί σταδιακά στη βελτίωση και ολοκλήρωση της κοινότητας για την ικανοποίηση των μελών της. Η αναγκαία εξισορρόπηση της κοινωνίας, δια μέσου των μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρείται απαραίτητη για τη δομολειτουργική λειτουργία, επειδή η εκπαίδευση αποτελεί το εντολοδόχο υποσύνολο της κοινωνίας για την περιορισμένη προσαρμογή, και όχι ριζική μεταβολή των κοινωνικών ρόλων και δομών κάτω από την επήρρεια της πολιτικής του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος[59].

Η εξήγηση που η δομολειτουργική θεωρία προβάλλει αναφορικά με τη σχέση της Τ.Ε.Ε. με την ελληνική κοινωνία είναι η διαπίστωση της ανυπαρξίας

---

[54] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σσ. 33-34
[55] ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π., *ό.π.*, σ. 53
[56] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, 1986, σ. 12
[57] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σ. 35
[58] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α.,1979, ό.π., σ.10
[59] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σ. 26

ενδιαφέροντος από την ελληνική οικονομία για τη δημιουργία τεχνικών και παραγωγικών δομών. Η Ελλάδα ήταν και παραμένει εμπορική και μεταπρατική χώρα. Ο τριτογενής τομέας της οικονομίας διογκώνεται δυσανάλογα με τους άλλους δύο και οι ανάγκες του σε προσωπικό ικανοποιούνται στο μεγαλύτερο βαθμό από τους αποφοίτους της γενικής εκπαίδευσης, αφού και εδώ κυριαρχούν παραδοσιακές μορφές οργάνωσης. Η περιορισμένη ανάπτυξη της Τ.Ε.Ε. οφείλεται στην καθυστερημένη και αναιμική τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας[60] .

- Για το μοντέλο της θεωρίας των συγκρούσεων σε αντίθεση με το προηγούμενο, η σχέση ανάμεσα σε κοινωνία και εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της σύγκρουσης διαφορετικών ταξικών και ειδικότερα οικονομικών συμφερόντων μεταξύ κοινωνικών τάξεων, ομάδων, στρωμάτων κ.λ.π. και η καθεμία προσπαθεί, ανάλογα με τις δυνατότητές της να επιβληθεί στις άλλες[61]. Το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλεται και διαμορφώνεται από τις ταξικές συγκρούσεις και ιδιαίτερα από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη στην Ελλάδα, την αστική.

Με βάση τη θεωρία των συγκρούσεων λοιπόν, το Σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης υπερτονίζει τις παραδοσιακές αρχές και απαιτήσεις της άρχουσας τάξης. Η Τ.Ε.Ε. καλύπτει τα ενδιαφέροντα των φτωχότερων στρωμάτων και συνήθως των προοδευτικών πολιτικών δυνάμεων, οπότε είχε εχθρική αντιμετώπιση από το κυβερνόν κόμμα, που συνήθως ανήκε στην αστική τάξη και είχε συντηρητικούς προσανατολισμούς[62]. Το σχολείο έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαιώνιση και αναπαραγωγή της διαίρεσης διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, αφού είναι συνολικά τοποθετημένο απέναντί της και αποκομμένο από την παραγωγή (Πουλαντζάς). Πολλές φορές, βέβαια, η αδιαφορία του λαού προς την Τ.Ε.Ε. οφείλεται σε αντίδραση, γιατί θεωρήθηκε ως εκπαίδευση υποτέλειας, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης και των διεθνών μονοπωλίων για την παραγωγή φτηνών εργατικών χεριών[63]. Η τεχνολογία θεωρείται όπλο στα χέρια των καπιταλιστικών χωρών για την υποταγή της ελληνικής οικονομίας σ' αυτές. Η ελληνική κοινωνία δεν εξοικειώθηκε έγκαιρα με την τεχνολογία, εξαιτίας της στρεβλής και ευκαιριακής οικονομικής ανάπτυξης της Ελλάδας, αλλά και της συσσώρευσης ελλείψεων ορθολογισμού στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, κανένα μοντέλο από μόνο του δεν μπορεί να ερμηνεύσει τους λόγους υπανάπτυξης της Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα. Τα κοινωνιολογικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα που αφορούν την Τ.Ε.Ε., απαιτούν πολυδιάστατη ερμηνεία, γιατί στη κατά περίσταση εκπαιδευτική πολιτική επιδρούν πολλοί παράγοντες που διαπλέκονται μεταξύ τους με σύνθετο τρόπο εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής κοινωνίας που θα δούμε στη συνέχεια. Για μια ικανοποιητική ερμηνεία, λοιπόν, του φαινομένου

---

[60] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σσ. 26-27

[61] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, Τόμ. Β΄, 2002, σ.σ. 24-26 & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *ό.π.*, σ. 29

[62] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σ. 29 & ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σσ. 84-87, 240-241

[63] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σ. 30

απαιτείται συνδυασμός των παραπάνω μοντέλων[64].

Η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες σε σχέση με τις χώρες με ταυτόσημα οικονομικά μοντέλα ανάπτυξης, οι οποίες αντανακλούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ειδικά στην Τ.Ε.Ε.

Η Ελλάδα ήταν και παραμένει μια περιφερειακή χώρα με εξάρτηση από ξένα μητροπολιτικά καπιταλιστικά κέντρα[65]. Υπήρξε και εξακολουθεί να υπάρχει έντονη κομματική περιχαράκωση των πολιτών στα δύο μεγάλα κόμματα. Η πολιτική αστάθεια, ο εμφύλιος και η μη ομαλή λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος για μεγάλες χρονικές περιόδους έδρασαν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της χώρας και κατ' επέκταση στην Τ.Ε.Ε.. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μηχανισμό του κράτους που λειτουργεί σαν σύστημα πολιτικο-ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, δηλαδή, είναι κυρίαρχο το πολιτικο-ιδεολογικό στοιχείο[66] στην λειτουργία του κράτους, ως ρυθμιστής της εκπαιδευτικής πράξης, και όχι το οικονομικό, όπως στις προηγμένες καπιταλιστικές χώρες. Έτσι οι μεταρρυθμίσεις στην Ελληνική εκπαίδευση προέκυψαν όχι τόσο από οικονομικές μεταβολές, όσο από σύγκρουση συμφερόντων ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες στα πλαίσια του κράτους και της πολιτικής.

Ο ρόλος του κράτους σαν βασικό μέσο κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και διαχωρισμού της διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας είναι σημαντικότερος στην Ελλάδα από ότι στις άλλες χώρες. Η διόγκωση του κρατικού μηχανισμού και η πληθώρα δημοσίων υπαλλήλων που συνεπάγεται, οι περισσότεροι των οποίων είναι απόφοιτοι γενικής εκπαίδευσης και των οποίων ευνοείται η εξέλιξη μέχρι τα υψηλότερα κλιμάκια και κατ' επέκταση και η κοινωνική ανέλιξη, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του κύρους της γενικής θεωρητικής παιδείας και στα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα με ταυτόχρονη υποβάθμιση του κύρους της Τ.Ε.Ε.[67].

Η ελληνική κοινωνική συμπεριφορά στον τομέα της Τ.Ε.Ε. παρουσιάζει ελλείψεις εξοικείωσης με αυτή. Η Τ.Ε.Ε. συχνά αποβάλλεται από την κοινωνία είτε ως θεσμός εκπαίδευσης είτε ως τεχνολογικός προσανατολισμός. Λείπει ο ιστορικός ρόλος της Τ.Ε.Ε. που θα την καταξίωνε στα μάτια της ελληνικής κοινωνίας, όπως λείπει και η γνώση της σύγχρονης τεχνολογίας. Δεν έγινε κατανοητή η σημασία της τεχνολογίας στην Ελλάδα ούτε γενικότερα ο ρόλος που παίζει σε παγκόσμιο επίπεδο[68].

Η νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας θεωρεί τη δημιουργία και την ανάπτυξη της τεχνολογίας υποχρέωση και φροντίδα άλλων μεγάλων βιομηχανικών χωρών, που έχουν περισσότερες δυνατότητες έρευνας και τους κατάλληλους τεχνολογικούς

---

[64] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σ. 38

[65] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1921-1998)*, 2002, σ. 28,31-33, 37-39 & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *ό.π.*, σ. 30-31

[66] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, 2002, Τόμος Β΄, σ. 33

[67] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σσ. 36-37

[68] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σ. 234

εξοπλισμούς. Παρουσιάζει ανωριμότητα σε θέματα τεχνολογίας και τεχνογνωσίας, λόγω βαθιά ριζωμένων προκαταλήψεων, πεποιθήσεων, αξιών και στερεοτύπων, που ερμηνεύουν τον κόσμο διαφορετικά από τις βιομηχανικές κοινωνίες. Επιπλέον, υπάρχουν αντιλήψεις και αξίες που πηγάζουν από μια πανάρχαια ηθική αντίληψη και επηρεάζονται βασικά από την κλασική παιδεία, αφού δεν αναπτύχθηκε μέχρι σήμερα άλλη μορφή εκπαίδευσης ανταγωνιστική προς αυτήν. Η νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας διαμορφώνεται επίσης από τη θρησκεία και τα θρησκευτικά φαινόμενα, και διαφοροποιείται από τις ιδέες και τις πρακτικές των «υλιστικών» κοινωνιών, που διέπονται από τεχνοκρατισμό, ιδιόρρυθμο ρεαλισμό και απάνθρωπο οικονομικό ανταγωνισμό[69]. Έτσι, η ελληνική κοινωνία ταύτισε την Τ.Ε.Ε. με την ανυποληψία, την κακομοιριά, τη μουντζούρα, ενώ θεωρήθηκε η γενική εκπαίδευση ως ο ουσιαστικός κοινωνικός θεσμός παραγωγής και αναπαραγωγής των κοινωνικών αξιών και συμβόλων[70].

Μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομίας και παραγωγής υπάρχει άμεση σχέση. Η αλληλεξάρτηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και της οικονομίας καθορίζεται δυναμικά από την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία προαπαιτεί από τον εργαζόμενο κάθε μέρα επιπρόσθετα προσόντα αποκτημένα από κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης. Η αξία και η δύναμη του εργαζομένου μεγαλώνει όσο αυξάνουν και τα προσόντα που διαθέτει. Η σχέση εξάρτησης του εκπαιδευτικού συστήματος από το οικονομικό σύστημα αλλά και αντίστροφα η εξάρτηση του οικονομικού συστήματος από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναμφισβήτητο γεγονός[71].

Η ανάπτυξη της οικονομικής δραστηριότητας απαιτεί τη στελέχωση των βιομηχανιών και των μεγάλων και μεσαίων επιχειρήσεων από εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Η εκπαιδευτική πολιτική θα έπρεπε να φροντίσει για τη λειτουργία των μηχανισμών της Τ.Ε.Ε., ώστε να εξασφαλίζεται η κάλυψη των αναγκών της οικονομίας. Οι ανάγκες όμως αυτές καλύπτονται από το εκπαιδευτικό σύστημα με ακατάλληλο προσωπικό, γνωρίζοντας ότι θέτει από την αρχή τροχοπέδη στην ανάπτυξη. Εφόσον δεν υπάρχει ο κατάλληλος εκπαιδευτικός προγραμματισμός για την καλύτερη λειτουργία της διαδικασίας της οικονομικής ανάπτυξης, υφίσταται περιθωριοποίηση της Τ.Ε.Ε. από τους οικονομικούς παράγοντες, αφού δε θεωρείται ικανή να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο έργο της. Ο κανόνας που ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης δεν υφίσταται. Η αποσπασματική αντιμετώπιση των αναγκών της οικονομίας καθιστά τη λειτουργία της Τ.Ε.Ε. μη αναγκαία[72].

Η εκπαιδευτική πολιτική, όσον αφορά την στελέχωση των Τ.Ε.Ε., παρουσιάζει σημαντική υστέρηση. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε. βρίσκεται ουσιαστικά έξω από κάθε μεταρρυθμιστική σκέψη και εκπαιδευτικό

---

[69] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σσ. 234-235
[70] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. , ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1986, *ό.π.*, σ. 32& ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σ. 236
[71] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σ. 236
[72] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σσ. 239-240

προγραμματισμό όλων των κυβερνήσεων των τελευταίων δεκαετιών. Οι διορισμοί για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της Τ.Ε.Ε. έγιναν τις περισσότερες φορές με πρόχειρες και αποσπασματικές ενέργειες, χωρίς την παραμικρή προσπάθεια δημιουργίας θεσμών, που να εξασφαλίζουν την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Τα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία λειτούργησαν για πολλά χρόνια -και συνεχίζουν ακόμη και σήμερα να λειτουργούν- χρησιμοποιώντας, σε πολλές περιπτώσεις, ως διευθυντές καθηγητές γενικών μαθημάτων (θεολόγους, φιλόλογους), οι οποίοι δεν έχουν επαρκή αντίληψη του τρόπου λειτουργίας και των απαιτήσεων ενός Τεχνικού Σχολείου, ενώ συχνά παρατηρείται και έλλειψη διοικητικών και ηγετικών ικανοτήτων τους. Ακόμη έγινε κατάχρηση στην υπερβολική χρησιμοποίηση ωρομισθίου εκπαιδευτικού προσωπικού, ακόμη και από απόφοιτους μέσης εκπαίδευσης[73].

Συνδυάζοντας λοιπόν τις παραπάνω θεωρίες, τα βασικότερα αίτια για την αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην Ελληνική Εκπαίδευση και ειδικά ως προς το σκέλος της στροφής προς την Τ.Ε.Ε. είναι:

- Η πολιτική αστάθεια, η ταύτιση του κράτους με το εκάστοτε κυβερνόν κόμμα και η ανατροπή της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις αλλαγές των κυβερνήσεων, με συνέπεια πολλές μεταρρυθμίσεις είτε να μην εφαρμοστούν είτε, όταν εφαρμόστηκαν, απέβησαν πλέον καθυστερημένες και ανεπίκαιρες.

- Η απουσία επιστημονικής έρευνας για την επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η μη υποστήριξη των υπαρχόντων με υλικοτεχνική υποδομή και κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό, η μονόπλευρη έμφαση στη θεωρητική κατάρτιση και η ελάχιστη έως ανύπαρκτη αναγκαία διασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Επίσης η μη εξασφάλιση της αναγκαίας ισοτιμίας Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης.

- Η χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης ως μέσου χειραγώγησης της κοινωνίας κάτω από τον απόλυτο κρατικό έλεγχο. Η γραφειοκρατική και συγκεντρωτική φυσιογνωμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει πολύ περιορισμένη αυτονομία στον εκπαιδευτικό, ενώ και οι μηχανισμοί αξιολόγησης, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, είναι προσανατολισμένοι και προσαρμοσμένοι στη διαφύλαξη των ιδεών, αξιών και συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης.

- Η στρεβλή οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας, με τη διόγκωση του τριτογενούς και του Δημοσίου Τομέα, τον υπερπληθυσμό ελευθέρων επαγγελμάτων και την καθυστερημένη τεχνολογική ανάπτυξη είναι άλλος ένας λόγος υποβάθμισης της Τ.Ε.Ε. στη χώρα.

[73] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, 1998, ό.π., σ. 179

- Η έλλειψη λογικής αντιστοιχίας ανάμεσα στις ανάγκες της οικονομίας και της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς η ελληνική κοινωνία, με ευθύνη του κράτους, δεν κατανόησε το ρόλο και δεν αποδέχθηκε ουσιαστικά την Τ.Ε.Ε. . Ο προσανατολισμός της Ελληνικής κοινωνίας -σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά μοντέλα άλλων χωρών με παρόμοια οικονομικά μοντέλα ανάπτυξης- προς τη Γενική Εκπαίδευση, την οποία ακολουθούν περίπου το 80% των μαθητών, φαίνεται επισφαλής και αβασάνιστος και οδηγεί τους αποφοίτους στην αγορά εργασίας, χωρίς περαιτέρω εκπαίδευση ή κατάρτιση (βλ. Παράρτημα Α΄: *Πίνακας 4).*

- Η παροχή πολύ περιορισμένης κοινωνικής καταξίωσης από την Τ.Ε.Ε. . Η "μορφωσιογόνος τάση" της Ελληνικής κοινωνίας και η αυξανόμενη ζήτηση για πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οδήγησε στην αντιμετώπιση της Τ.Ε.Ε. ως εναλλακτικής λύσης για τους αποτυχημένους της Γενικής εκπαίδευσης και με την τελευταία μεταρρύθμιση ως αποτρεπτικού παράγοντα για όσους προσανατολίζονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω, προκύπτει εύκολα το συμπέρασμα ότι η Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα ήταν και παραμένει "ο φτωχός συγγενής" της Γενικής Εκπαίδευσης και, όπως έχει εύστοχα ειπωθεί, *"η αποβάθρα περισυλλογής αυτών που δεν παίρνουν τα γράμματα"*. Αυτό έχει, όπως είπαμε, δυσμενείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη της χώρας και των πολιτών της και μόνο ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία, μπορούν να δώσουν την αναγκαία ώθηση για την οικονομική και τεχνολογική πρόοδο, που έχει ανάγκη η χώρα μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Τ.Ε.Ε. ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ - ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

2.1 Γενικά

Η οικονομική σημασία της εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη, τόσο για τη γέννηση, εξέλιξη και διάχυση της επιστημονικής γνώσης, η εφαρμογή της οποίας στην παραγωγική διαδικασία συμβάλλει αποφασιστικά στην παραγωγική και τεχνολογική αναβάθμιση, όσο και για την προσφορά των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για την επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων της που θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος που καλείται να παίξει η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση.

Προς την κατεύθυνση αυτή, διατυπώθηκαν ορισμένες κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσπάθησαν να αιτιολογήσουν την αναγκαιότητα και σκοπιμότητα λειτουργίας της Τ.Ε.Ε. Οι προσεγγίσεις αυτές που παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια είναι η τεχνικολειτουργική θεωρία ("τεχνολογικός φονξιοναλισμός"), η θεωρία της νομιμοποίησης, η θεωρία της ενσωμάτωσης (αφομοίωσης) και η νεομαρξιστική θεωρία ("ελέγχου των τάξεων").

Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ανάμεσα σε οικονομολόγους, κοινωνιολόγους και άλλους επιστήμονες ως προς τον ακριβή τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση επηρεάζει και επηρεάζεται από την οικονομική δραστηριότητα και την κοινωνική εξέλιξη. Ένας βασικός σκοπός της εκπαίδευσης καθίσταται η αύξηση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας των ατόμων στην αγορά εργασίας, καθώς και των απολαβών τους. Στα πλαίσια αυτά αναπτύχθηκαν οι διάφορες κοινωνικοοικονομικές θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν, από την σκοπιά της η καθεμία, τη σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής επιτυχίας. Οι θεωρίες αυτές είναι η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, το μοντέλο του ανταγωνισμού για θέσεις εργασίας, το μοντέλο της κοινωνικοποίησης του εργαζόμενου, η θεωρία του φίλτρου και η θεωρία της πιστοποίησης. Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται περιληπτικά στη συνέχεια μιας και, όπως προκύπτει στο εμπειρικό μέρος της μελέτης, φαίνεται ότι έχουν σημασία για την ερμηνεία των παρατηρούμενων σχέσεων εκπαίδευσης και αμοιβών και διότι συνεπάγονται διαφορετικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η σχέση όμως της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας δεν είναι μονομερής, αλλά αμφίδρομη και οι αλλαγές στο πεδίο της εργασίας επηρεάζουν και δρομολογούν ανάλογες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας και στον τομέα οργάνωσης της εργασίας, καθώς και στις αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια στην Ευρωπαϊκή πολιτική και

στο πεδίο της αγοράς εργασίας διεθνώς. Τα κυριότερα συστήματα οργάνωσης της εργασίας, που έχουν αναπτυχθεί είναι ο Τεϋλορισμός, ο Φορντισμός, το κίνημα των «ανθρωπίνων σχέσεων», το κίνημα ανθρωπίνου δυναμικού (μορφές εξανθρωπισμού της εργασίας) και ο Νεο-φορντισμός, που φαίνεται να επικρατεί διεθνώς τα τελευταία χρόνια.

Τέλος, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο εκπαιδευτικό προσωπικό των Τ.Ε.Ε., αναφερόμαστε σε θεωρητικές προσεγγίσεις, που διαπραγματεύονται ζητήματα, όπως τα χαρακτηριστικά, το έργο και η γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2.2 Κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την αναγκαιότητα της Τ.Ε.Ε.

Η αναγκαιότητα της Τ.Ε.Ε. που, όπως είδαμε, προβάλλεται από όλο το νομοθετικό πλαίσιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., κυρίως μετά το 1957, αποτελεί το επίκεντρο πολλών πολιτικών, οικονομικών, παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών κατευθύνσεων. Ειδικά μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ., η οποία, όπως είναι γνωστό, δεν επιδιώκει μόνο τη συστηματοποίηση της Τ.Ε.Ε., αλλά απαιτεί και αποτελεσματικότητα χρηματοδοτώντας ποικιλοτρόπως την ανάπτυξή της. Έτσι, στην αρχή της δεκαετίας του 1980 η Τ.Ε.Ε. θεωρείται πλέον επιβεβλημένη, με την βαθμιαία συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της, που παίρνει πλέον τη μορφή απαίτησης, από τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις του τόπου. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή δεν στέφεται με επιτυχία, γιατί παραμελείται από το κράτος και δεν προβάλλεται η αναγκαιότητά της από την κοινωνία. Απουσιάζει ο παράγοντας κοινωνικής νομιμοποίησης της λειτουργικότητας του θεσμού. Η μεροληψία, αλλά και γενικότερα η ερασιτεχνική αντιμετώπιση εμποδίζουν την ανάπτυξη δεσμών (αντανακλαστικών σχέσεων) μεταξύ κοινωνίας και του θεσμού της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σχήμα που αφορά την Τ.Ε.Ε. στερείται σοβαρής νομοθετικής ρύθμισης, συντονισμού και ενότητας. Λείπει η επιστημονική και οικονομική σκέψη από την πολιτική, αφού και η πολιτική σταθερότητα είναι σχετικά πρόσφατο επίτευγμα (μετά το 1974).

Η καθιέρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ως χωριστό εκπαιδευτικό δίκτυο ή ως εκπαιδευτικό μοντέλο ενιαίο με τη Γ.Ε., προϋπόθετε και παλαιότερα και σήμερα την ανάπτυξη πρωτίστως επιστημονικού λόγου, που θα αποδεικνύει τη σημασία της και θα την επιβάλλει ως θεσμό. Το μέγα θέμα της αναγκαιότητας της Τ.Ε.Ε. για την κοινωνία απασχόλησε πολύ καιρό πριν τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες. Έτσι αναπτύχθηκαν θεωρίες, που παρέχουν το απαραίτητο επιστημονικό υπόβαθρο.

Οι βασικές θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν τους λόγους, για τους οποίους επιβάλλεται η ένταξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι: α) *η τεχνικολειτουργική θεωρία*, β) *η θεωρία της νομιμοποίησης*, γ) *η θεωρία της ενσωμάτωσης* και δ) *η νεομαρξιστική θεωρία (του ελέγχου των τάξεων)*.

Και οι τέσσερις αυτές θεωρίες, αν και υπήρξαν πολύ δημοφιλείς και, κατά περίπτωση, δίνουν κάποια απάντηση στο βαθμό που τις εκφράζουν, δεν εξηγούν πλήρως, παρά μόνο μονομερώς, γιατί η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας.

2.2.1 Η τεχνικολειτουργική θεωρία (αναγκαιότητα δημιουργίας επαγγελμάτων)

Η "*τεχνικολειτουργική*" θεωρία (technical - fuctional), που αναφέρεται και ως "*τεχνολογικός φονξιοναλισμός*" αναπτύχθηκε κυρίως κατά τη δεκαετία του '60. Η θεωρία του "ανθρώπινου κεφαλαίου"[74] του Αμερικάνου οικονομολόγου T.Shultz, ότι η απόκτηση, μέσα από την εκπαίδευση των ατόμων, γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελούν τη σημαντικότερη μορφή επένδυσης για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας οδήγησε στην ανάπτυξη των θεωριών του για τη συμβολή της εκπαίδευσης τόσο στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, όσο και στην οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη της κοινωνίας. Η τεχνικολειτουργική θεωρία, που έχει επικρατήσει διεθνώς και συμβαδίζει με τη σημερινή τεχνοκρατική άποψη, έχει τις βάσεις της (όπως και η επόμενη θεωρία) στη φονξιοναλιστική (δομολειτουργική) αντίληψη της κοινωνίας, η οποία θεωρεί την κοινωνική σταθερότητα και τάξη ως ομαλή κατάσταση και κάθε απόκλιση από αυτή προβληματική. Προσπαθεί να εξηγήσει την ένταξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώνοντάς την με το επιχείρημα ότι ο καθιερωμένος αρχικά τρόπος επαγγελματικής κατάρτισης στα καθαρά χειρωνακτικά επαγγέλματα, που είναι γνωστός ως κατάρτιση κατά την εργασία, έπαψε να αποδίδει[75] όταν οι εργασίες εξειδικεύτηκαν και οι τεχνολογικές εξελίξεις κατέστησαν ραγδαίες και πολύπλοκες και η σταδιακή ανάπτυξη της ορθολογικής διάταξης της εργασίας απαίτησε και την ανάλογη εκπαίδευση.

Οι ραγδαίες μεταβολές στο χώρο εργασίας ανάγκασαν του εργαζόμενους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Οι επιχειρήσεις αλλάζουν από αγροτικές ή οικοτεχνικές και αποκτούν οικονομική μορφή. Η κατάτμηση εργασίας την οποία επέφερε η μηχανοποίηση, που έπρεπε να εξυπηρετηθεί από έναν εργαζόμενο ή από μια ομάδα εργαζομένων καθένας από τους οποίους είχε το καθήκον εκτέλεσης μόνο μιας μικρής συγκεκριμένης εργασίας, αλλά κυρίως ο αυτοματισμός της βιομηχανικής παραγωγής, στις αρχές του 20ού αιώνα, δημιούργησαν την αναγκαιότητα προσαρμογής του εργατικού δυναμικού σε νέα επαγγέλματα, με αυξημένες απαιτήσεις στο γνωστικό τομέα αλλά και στις δεξιότητες[76]. Οι υπάρχουσες μέχρι τότε τεχνικές και οικονομικές γνώσεις δεν επαρκούσαν για να καλύψουν τις τεράστιες πλέον ανάγκες της παραγωγής. Έτσι δεν επιβαλλόταν μόνο η εκμάθηση ενός επαγγέλματος, ως αναγκαία προϋπόθεση για την εργασία και την επιβίωση, αλλά προέκυψε και η αναγκαιότητα εκμάθησης νέων επαγγελμάτων, απαραίτητων για τη νέα δομή της επιχείρησης.

---

[74] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 1985, σσ.23-26
[75] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.54
[76] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 71

Αυτή η διαφοροποίηση στον τρόπο λειτουργίας της οικονομίας επέβαλε τη συστηματικότερη εκμάθηση ενός επαγγέλματος μέσα από την επίσημη μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η δημιουργία αργότερα των νέων προϊόντων επέβαλε και τη γνώση της αναπαραγωγής και τη γνώση της βελτίωσης του προϊόντος. Με αυτόν τον τρόπο, άρχισε να αυξάνεται και η ζήτηση για εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση αυτού του είδους

2.2.2 Η θεωρία της νομιμοποίησης

Η θεωρία της "*νομιμοποίησης*" (legalization ή legitimation) επιχειρεί να συνδέσει τη σκοπιμότητα εισαγωγής νέων τεχνικοεπαγγελματικών σχολικών προγραμμάτων και ειδικοτήτων με τις επικρατούσες σύγχρονες αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης[77], οι οποίες υιοθετούνται και προωθούνται από εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς (Unesco, Ο.Ο.Σ.Α., Συμβούλιο Ευρώπης, Διεθνής Τράπεζα), με σκοπό τη νομιμοποίηση των εκπαιδευτικών δομών που υπάρχουν ή και των τυχόν μεταρρυθμιστικών ενεργειών. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η καθιέρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί συνέπεια ενός πολιτιστικού κινήματος, που θεωρεί την προετοιμασία για επαγγελματική ζωή μέσα στο επίσημο σχολικό δίκτυο ως απαραίτητη προϋπόθεση για παραπέρα εθνική οικονομική ανάπτυξη, δηλαδή η οικονομική αναγκαιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης εμφανίζεται ως αναγκαιότητα της πολιτιστικής επανάστασης.

Τα κύρια στοιχεία αυτής της θεωρίας αναπτύχθηκαν κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα από διάσημους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η συσχέτιση της εκπαίδευσης με τους κοινωνικούς στόχους υποστηρίχτηκε από τις γνωστές θεωρίες για το *ανθρώπινο κεφάλαιο* σε σχέση με την εκπαίδευση και τον προγραμματισμό του εργατικού δυναμικού. Με αυτά τα επιχειρήματα, η επαγγελματική εκπαίδευση νομιμοποιήθηκε σαν ένα νέο σχολικό πρόγραμμα με ρεαλιστικούς στόχους, που στηρίζονται στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου.

Κατά τη θεωρία της νομιμοποίησης, η οικονομική και τεχνολογική πρόοδος δεν αποτελεί αυτοσκοπό των εκάστοτε εργοδοτών, αλλά τη φυσιολογική εξέλιξη μιας ανθρώπινης κουλτούρας. Η δημιουργία της υπεραξίας, που προκύπτει από την εξειδικευμένη εργασία, δεν ωφελεί οικονομικά τον εργοδότη, αλλά συμβάλλει στις υψηλότερες απολαβές[78] και σηματοδοτεί καλύτερες και ανθρωπινότερες σχέσεις εργασίας και κοινωνική ευημερία. Η εργασία, η οποία αποτελεί ένα σπουδαίο συντελεστή της παραγωγής, μεταβάλλεται σταδιακά σε έναν περισσότερο απαραίτητο παράγοντα, που ονομάζεται ανθρώπινο κεφάλαιο. Ο εξευγενισμός της εργατικής υπόστασης, που προκύπτει από αυτή τη μεταβολή, στην ουσία εξυπηρετεί τους ίδιους οικονομικούς στόχους.

[77] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.55
[78] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 74

Η θεώρηση αυτή εστιάζει ουσιαστικά την προσοχή της στην αναγκαιότητα συνύπαρξης αντιπαρατιθέμενων κοινωνικών ομάδων και τάξεων, προς όφελος της δομολειτουργικής ιδιότητας της κοινωνίας[79]. Βασίζεται στην φονξιοναλιστική (δομολειτουργική) προσέγγιση για τη λειτουργία του σχολείου και το ρόλο του ως θεσμού για την κοινωνική ενσωμάτωση, η οποία έχει στενή σχέση με την κλασική φιλελεύθερη άποψη, ότι η κοινωνική κινητικότητα προωθείται μέσα από την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η φιλελεύθερη αυτή άποψη, που αναπτύχθηκε και επικράτησε κατά τον εικοστό αιώνα στα διάφορα κοινωνικο-πολιτικά συστήματα στηρίζεται θεωρητικά στην αστική αντίληψη για την ισότητα, σύμφωνα με την οποία όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα οικονομικής προόδου και κοινωνικής ανόδου, ανάλογα με τις ατομικές τους ικανότητες και την προσωπική τους αξία και ανεξάρτητα από την καταγωγή ή την οικονομική τους κατάσταση. Το κοινωνικό σύστημα οφείλει να καταργήσει όλους τους τεχνητούς φραγμούς, που εμποδίζουν την κοινωνική κινητικότητα, άρα και τα οικονομικά και κοινωνικά εμπόδια στη μόρφωση, οπότε προβάλλεται το αναφαίρετο δικαίωμα για εκπαίδευση όλων των πολιτών του κράτους.

Το σχολείο, θεωρείται ότι είναι σε θέση να συμβάλει στην δημιουργία μιας αξιοκρατικής κοινωνίας με την επιλεκτική του λειτουργία, δηλαδή την προετοιμασία και επιλογή των μαθητών για τις διάφορες κοινωνικές θέσεις, με κριτήρια αντικειμενικά και κοινωνικά ουδέτερα (T.Parsons). Η ισότητα, λοιπόν, ευκαιριών στη μόρφωση και η αντικειμενική επιλογή για τις διάφορες βαθμίδες της εκπαιδευτικής κλίμακας και μέσω αυτής της κοινωνικής ιεραρχίας, απαλλάσσει το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα από την ευθύνη για την ενδεχόμενη αποτυχία του ατόμου και τη μεταθέτει αποκλειστικά στο ίδιο, που δεν μπόρεσε (λόγω περιορισμένων διανοητικών ικανοτήτων), ή δε θέλησε (καταβάλλοντας την απαιτούμενη προσπάθεια), να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που του δόθηκαν για μόρφωση και συνακόλουθα για επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία. Μ' αυτό τον τρόπο, το "αξιοκρατικό" σχολείο με τις κοινωνικά ουδέτερες σχολικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών (εξεταστικές διαδικασίες και βαθμολογία), όχι μόνο νομιμοποιεί και διαιωνίζει την κοινωνική ανισότητα, μέσα από το ιδεολόγημα των ίσων ευκαιριών, αλλά ταυτόχρονα πείθει όσους αποτυγχάνουν ότι η αποτυχία τους ήταν αναπόφευκτη[80] και δίκαιη, μ' άλλα λόγια δικαιολογώντας και νομιμοποιώντας την κοινωνική επιλογή που ασκεί.

Αυτή η λειτουργία νομιμοποίησης, κατά τη φονξιοναλιστική ερμηνεία του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, αποτελεί τη σημαντικότερη λειτουργία του (T.Parsons), γιατί με αυτό τον τρόπο συμβάλει αποφασιστικά στη διατήρηση και σταθερότητα της κοινωνική τάξης και ιεραρχίας[81]. Επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των μαθητών, στην οποία αφομοιώνουν και εσωτερικεύουν τις γενικές κοινωνικές αξίες και κανόνες – ανάμεσα στις οποίες

---

[79] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 74
[80] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σσ.283-299
[81] BLACKLEDGE D.- HUNT B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 1995, σσ.97-99

κυρίαρχη θέση κατέχουν η κοινά αποδεκτή αξιολόγηση της επιτυχίας μέσα από "δίκαιες" επιλεκτικές διαδικασίες - και παράλληλα αποκτούν τα γνωστικά εφόδια για την άσκηση μελλοντικά συγκεκριμένων ρόλων στον καταμερισμό των επαγγελμάτων. Σε αυτή τη λειτουργία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός: ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως θεματοφύλακας της γνώσης και των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας, χωρίς προηγουμένως, να έχει συμμετοχή στη διαμόρφωση τους και ταυτόχρονα έχει κύρια ευθύνη στην επιλεκτική λειτουργία[82].

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 η νεοφιλελεύθερη αντίληψη για τον τρόπο λειτουργίας και το ρόλο του σχολείου στη διατήρηση της κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής σταθερότητας, με την επιλογή των ικανότερων για τις σημαντικότερες κοινωνικές θέσεις, αποτέλεσε το βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής των περισσότερων δυτικών βιομηχανικών χωρών. Η επένδυση στο "ανθρώπινο κεφάλαιο", ως ένας τρόπος ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της οικονομίας για την κάλυψη με ειδικευμένο και ευέλικτο εργατικό δυναμικό των νέων μορφών απασχόλησης, που προέκυψαν από την τεχνολογική ανάπτυξη και εκβιομηχάνιση, επανέφερε στο προσκήνιο το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η εφαρμογή της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η "εκπαιδευτική έκρηξη", η αύξηση των κρατικών δαπανών για την Παιδεία και η αύξηση των θέσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θεωρήθηκε, ότι θα συμβάλλουν αποφασιστικά στην υλοποίηση αυτού του οράματος, ώστε ο καθένας θα έχει πρόσβαση στο είδος και την ποσότητα της εκπαίδευσης, ανάλογα με τις ικανότητες του.

Η τεχνική εκπαίδευση δεν αποτελεί απομονωμένη κοινωνική διαδικασία, αλλά συνδέεται ποικιλοτρόπως με την εκπαιδευτική δομή του κράτους και έτσι καθιερώνεται και νομιμοποιεί την ύπαρξη της στα πολιτιστικά πράγματα της συγκεκριμένης κοινωνίας. Από τεχνοκρατική ή μάλλον ορθολογική άποψη, η τεχνική εκπαίδευση θα πρέπει να υπερέχει[83], τόσο ποσοτικά, ως προς την πλειοψηφία των προτιμήσεων των νέων, όσο και ποιοτικά, ως προς την κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο, γιατί το επαγγελματικό σχολείο προσφέρει άμεση επαγγελματική προετοιμασία και επαγγελματικά δικαιώματα, άρα αποκτά κοινωνική και οικονομική νομιμοποίηση.

Η ένταξη της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης στο επίσημο το εκπαιδευτικό σύστημα, πέρα από την νομιμοποίησή της, παρέχει την συστηματοποίηση της γνώσης, άρα και τη δυνατότητα ουσιαστικότερης παρέμβασης στην κοινωνία και μεγαλύτερης προσαρμοστικότητας στον εφοδιασμό της αγοράς εργασίας με εξειδικευμένους εργάτες σε σύγκριση με την παραδοσιακή μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

---

[82] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σσ.251-279 (Parsons T., "The school class as a social system: some of its functions in American society")
[83] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 74

Εφόσον λοιπόν, η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση λειτουργήσει, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της θεωρίας της νομιμοποίησης, δε θα υπάρξει ουσιαστικά διαφορά μεταξύ αυτής και της γενικής εκπαίδευσης[84] και επομένως δε θα επέλθει κοινωνική αναστάτωση (συγκρουσιακή θεωρία), αλλά αντίθετα θα ισχύσει η αρχή της εξασφάλισης των κοινωνικών και οικονομικών αναγκών (δομολειτουργική), όπως στο μοντέλο της Γερμανίας, το οποίο επιπλέον ενσωμάτωσε με συστηματικό τρόπο την τεχνική εκπαίδευση στην βιομηχανική εξέλιξη, καθώς οι εταιρείες διατηρούν στενή σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, παρεμβαίνοντας στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Με αυτό τον τρόπο και βασιζόμενο στο γνωστό δυαδικό σύστημα της τεχνικής εκπαίδευσης και μαθητείας, επιτυγχάνουν να έχουν, ανά πάσα στιγμή, στη διάθεσή τους μια εξειδικευμένη εργατική δύναμη, η οποία αμείβεται με υψηλούς μισθούς και συνδυάζοντας έτσι ώρες τον καταμερισμό της γνώσης με τη συναίνεση[85]. Για να επιτευχθεί αυτό, όμως, απαιτούνται συγκεκριμένες παρεμβάσεις και συγκεκριμένες μορφές της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα[86].

Βέβαια, η φονξιοναλιστική θεώρηση της πίστης στη συμβολή της εκπαίδευσης στην εξίσωση των ευκαιριών επιτυχίας στη ζωή των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και τη δημιουργία μιας δικαιότερης κοινωνίας, αμφισβητήθηκε έντονα από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες, παρατηρώντας αδιάσειστα στοιχεία της αμετάβλητης σχέσης της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση και τα απογοητευτικά αποτελέσματα ερευνών[87] με θέμα συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνικό επαγγελματική κινητικότητα , παρ' όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες.

2.2.3 Η θεωρία της ενσωμάτωσης (αφομοίωσης)

Η θεωρία της "*ενσωμάτωσης*" ή "*αφομοίωσης*" (integration ή assimilation) αντιμετωπίζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σαν το φυσιολογικό αποτέλεσμα των προσπαθειών, που κατέβαλαν οι αναπτυσσόμενες κοινωνίες με σκοπό την αφομοίωση και κοινωνικοποίηση[88] των νέων ανθρώπων - μελών της κοινωνίας. Η θέση που εκπροσωπεί η θεωρία της ενσωμάτωσης μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης και αναπτύχθηκε κυρίως, κατά τις δυο πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, όταν το φαινόμενο της μαζικής μετανάστευσης από τις φτωχές νότιες προς τις ταχύτατα αναπτυσσόμενες βόρειες χώρες ήταν σε έξαρση. Η μετανάστευση ως φαινόμενο, ανεξάρτητα από τις αιτίες που την προκαλούν, αποσκοπεί στην ενίσχυση του οικονομικού συστήματος της χώρας ή του κέντρου προορισμού των μεταναστών. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθιερώθηκε σε ορισμένες χώρες, ως

---

[84] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 75
[85] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., *Νέες Τεχνολογίες , Οργάνωση Της Εργασίας Και Σχηματισμός Των Ειδικοτήτων* , 2003, σσ. 74, 76-77, 234
[86] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.47
[87] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σσ.51-57 (C. Jencks) & σσ.301-356 (J. Coleman)
[88] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.54

μέσο ενσωμάτωσης στην οικονομία των μεταναστών και των παιδιών της εργατικής τάξης, διατηρώντας παράλληλα την ηθική δέσμευση για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Η επαγγελματική εκπαίδευση είναι φυσιολογική απόρροια των οικονομικών διεργασιών, που στοχεύουν στην εξασφάλιση της ομαλής ροής εργατικού δυναμικού στη βιομηχανία, η οποία όμως δεν είναι δυνατή στη χώρα προορισμού στην περίπτωση της εξωτερικής μετανάστευσης[89], λόγω της διαφορετικής κουλτούρας, της γλώσσας και στην περίπτωση της εσωτερικής μετανάστευσης λόγω του τεχνικού αναλφαβητισμού, επειδή η πλειοψηφία των μεταναστών προέρχεται από αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, οι συνθήκες αυτές δημιουργούν ατομικά, οικονομικά και ψυχολογικά προβλήματα στους μετανάστες. Γι' αυτό οι βιομηχανικά αναπτυσσόμενες χώρες κατέβαλαν προσπάθειες, με σκοπό να αφομοιώσουν και να ενσωματώσουν τους νεοεισερχόμενους στην κοινωνία.

Η εισαγωγή σχολικών προγραμμάτων πρακτικής και επαγγελματικής μορφής ήταν απαραίτητη, για να διατηρήσει το ενδιαφέρον των παιδιών των μεταναστών και των εργατών για το σχολείο και, έτσι, να καθυστερήσει όσο το δυνατόν την έξοδο τους από το σχολικό περιβάλλον και την είσοδο τους στο χώρο της εργασίας[90], καλύπτοντας τον ενδιάμεσο χρόνο. Το επαγγελματικό σχολείο, δηλαδή, ήταν κατά κάποιο τρόπο ένας μηχανισμός για την κοινωνική ενσωμάτωση μιας ειδικής ομάδας ανθρώπων που τους παρείχε πρόσθετες επιλογές μέσα στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών δεν είναι συνήθως ομαλή και εύκολη στις χώρες προορισμού. Οι συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος (ιδιοσυγκρασία, έθιμα, συνήθειες, φτώχεια, άγνοια), οι πολιτισμικές διαφορές, η προκατάληψη και επιφυλακτικότητα της νέας κοινωνίας απέναντί τους αποτελούν βασικά εμπόδια. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από το γεγονός ότι τα παιδιά των αλλοδαπών μεταναστών δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε ικανοποιητικό βαθμό και έτσι κινούνται αναγκαστικά στα πλαίσια της στενής κοινωνίας τους, αφού νιώθουν αποκλεισμένα από την κουλτούρα της κοινωνίας.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν οι σχετικές θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής των Γάλλων κοινωνιολόγων Bourdieu και Passeron (στο κλασικό έργο τους "Η αναπαραγωγή"), σύμφωνα με τους οποίους, το σχολείο (ως θεσμός αναπαραγωγής πολιτισμικών προτύπων) με την άσκηση της "συμβολικής βίας" - που ασκείται έμμεσα και γι' αυτό είναι κοινωνικά αποδεκτή- επιβάλλει και αναπαράγει τις αρχές, αξίες, ιδέες, αντιλήψεις και αξιολογήσεις, που αποτελούν την "κυρίαρχη κουλτούρα" της άρχουσας τάξης, ως τις μόνες θεμιτές, νόμιμες και άξιες να αναπαραχθούν. Η αναπαραγωγή του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η αιτία για τη διατήρηση και τη διαιώνιση των κοινωνικών ταξικών ανισοτήτων[91]. Τα αποτελέσματα της δράσης της συμβολικής βίας επιτυγχάνονται, όταν εμποδίζεται η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και των μέσων άσκησής της,

[89] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 72
[90] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 72
[91] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π., σσ.167-268

μέσα από πολύπλοκες ιδεολογικές διεργασίες.

Οι πρωταρχικές ανισότητες απέναντι στη σχολική επιτυχία βρίσκονται στο πολιτισμικό κεφάλαιο" (πολιτισμική κληρονομιά), που μεταβιβάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον με δύο μορφές: Με τη μορφή ενός συνόλου γνώσεων και τρόπων έκφρασης και πράξης και συγχρόνως, με τη μορφή ενός συνόλου συνηθειών, στάσεων και προδιαθέσεων απέναντι στη γνώση, την κουλτούρα γενικά και το σχολείο ειδικότερα. Η κοινωνική προέλευση προσφέρει διαφοροποιημένο μορφωτικό κεφάλαιο και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές (παιδαγωγικό ήθος) απέναντι στο σχολείο και τη μόρφωση, αφού το πολιτισμικό κεφάλαιο που προσφέρει το σχολείο είναι παρόμοιο μ' αυτό των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων. Αυτές οι διαφορές συνιστούν μια θεμελιώδη ανισότητα, ως προς τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και τα κριτήρια που ορίζουν τη σχολική επιτυχία.

Το σχολείο, αγνοώντας αυτές τις πολιτισμικές διαφορές, θεωρεί όλους τους μαθητές ίσους απέναντί του και αντιμετωπίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, το οποίο ευνοεί τη σχολική επιτυχία, ως "φυσικό χάρισμα" εγγενών ατομικών τους ικανοτήτων. Με αυτό τον τρόπο, επιτελώντας τη διαδικασία επιλογής με τα ίδια -υποτίθεται κοινωνικά ουδέτερα- κριτήρια και αντιμετωπίζοντας ικανότητες κοινωνικά προσδιορισμένες ως ανισότητες φυσικών χαρισμάτων ή έφεσης για μάθηση, διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ ταυτόχρονα ολοκληρώνει τη νομιμοποιητική του λειτουργία μετασχηματίζοντας το κοινωνικό προνόμιο σε ατομικό χάρισμα ή προσωπική αξία. Ολοκληρώνοντας δε, τον αναπαραγωγικό του ρόλο πραγματοποιεί μια επιλογή, η οποία καλυπτόμενη κάτω από ένα μανδύα ουδετερότητας και αντικειμενικότητας, ασκείται με άνιση αυστηρότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των παιδιών, αποκλείοντας ουσιαστικά τα παιδιά των κατώτερων τάξεων από την ανώτατη εκπαίδευση[92].

Στην ίδια σχολή ανήκει και ο Άγγλος B. Bernstein, οποίος, εφαρμόζοντας μοντέλα της κοινωνιο-γλωσσικής έρευνας, ερευνά τους γλωσσικούς κώδικες που διαδίδονται, και διατηρούνται ή μεταβάλλονται, μέσω των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και τη σχέση της γλώσσας της εκπαίδευσης με την ταξική δομή και τις κοινωνικές ανισότητες που συνεπάγεται. Θεωρεί το γλωσσικό κώδικα ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Έτσι αντιμετωπίζεται ως απόδειξη μαθησιακής ικανότητας ή ευφυΐας[93], η ικανότητα κατανόησης και χρήσης της επίσημης γλώσσας του σχολείου, η οποία είναι αυτή που χρησιμοποιείται και στην καθημερινότητα από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ διαφέρει αρκετά από αυτή που χρησιμοποιείται από τα λαϊκά στρώματα.

---

[92] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π., σσ.162-166 & 519-555 (Bourdieu και Passeron "Οι κληρονόμοι")
[93] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π., σσ.393-468

Η εκπαίδευση αποτελεί, κυρίως για τους νέους και σε λίγες περιπτώσεις και με αρκετή δυσκολία για τους μεγαλύτερους, εφαλτήριο για επαγγελματική και κοινωνική άνοδο. Έτσι καταβάλλονται προσπάθειες να ενταχθούν οι μετανάστες σε σχολεία με μικρή διάρκεια φοίτησης, χωρίς αυστηρές προϋποθέσεις εισαγωγής και παρακολούθησης και γενικά χωρίς πολλές απαιτήσεις από τους μαθητές, τα οποία όμως εξασφαλίζουν δυνατότητες αφομοίωσης από το οικονομικό και παραγωγικό σύστημα. Για την υλοποίηση αυτού του στρατηγικού στόχου, κρίθηκε σκόπιμο να ιδρυθούν τα επαγγελματικά σχολεία, τα οποία θα παρείχαν στοιχειώδεις γνώσεις επαγγελματικής κατάρτισης, κρατώντας ζωντανό το ενδιαφέρον της κοινωνικής ένταξης, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα η ίδρυση των σχολείων αυτών ικανοποιούσε και μια άλλη επιδίωξη, την αντιμετώπιση δηλαδή της φοβίας των συντηρητικών κοινωνιών απέναντι στην εγκληματικότητα των νέων, που θα μπορούσε να προσλάβει ενδεχομένως υπέρμετρες διαστάσεις και που δε θα ήταν δυνατό να ελεγχθεί από τις δυνάμεις καταστολής της κοινωνίας[94].

Γενικά, η ένταξη των παιδιών των μεταναστών σε σχολεία δεύτερης κατηγορίας φαίνεται ότι συμβαδίζει με την επικρατούσα κοινωνική άποψη της εποχής. Τα παιδιά των φτωχών έπρεπε να προετοιμαστούν για το μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο. Γι' αυτό φοιτούσαν σε βιομηχανικά σχολεία, για να μάθουν στοιχειώδεις επαγγελματικές τεχνικές της βιομηχανίας και να αποκτήσουν επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία είχε ως προορισμό την ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών και των εργατών στην παραγωγή.

2.2.4 Η νεομαρξιστική θεωρία ή θεωρία "ελέγχου των τάξεων"

Η θεωρία του "*ελέγχου των τάξεων*" (class control) στηρίζεται στη μαρξιστική θεωρία περί εργασίας, αναπτύχθηκε και ισχυροποιήθηκε όμως από τους νεομαρξιστές κατά τη δεκαετία του 1970. Στα πλαίσια της κοινωνικής μορφής της ανταλλαγής των προϊόντων[95], η εργατική δύναμη προσφέρεται την αγορά εργασίας, όπως τα προϊόντα, από αυτούς που δεν κατέχουν το κεφάλαιο.

Στις κλασικές μαρξιστικές προσεγγίσεις (L.Althusser, Ν. Πουλαντζάς), το σχολείο θεωρείται ως ο κυρίαρχος "ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους", ο οποίος αναπαράγει επιλεκτικά τις ταξικές σχέσεις και κατανέμει τους μαθητές στις ιεραρχημένες θέσεις του δεδομένου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (κατανεμητική λειτουργία), αποκρύπτοντας το συγκρουσιακό τους χαρακτήρα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα[96]. Παράλληλα με τη μετάδοση γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων, μέσα από μια διαδικασία εγχάραξης της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας[97] και διαμόρφωσης συνειδήσεων (ιδεολογική λειτουργία), το σχολείο εμφυτεύει στους μαθητές τις κατάλληλες αντιλήψεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς, ώστε να

---

[94] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 73
[95] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 69
[96] ALTHUSSER L., "*Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*", 1977, σσ.82-95
[97] ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., *Εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγικές νομιμοποίησης*, 2003, σσ. 23-24

αποδεχθούν ως ενήλικες τις σχέσεις εκμετάλλευσης, στις οποίες βασίζεται η ταξική δομή της κοινωνίας και η οργάνωση της οικονομίας και να υποταχθούν στο κοινωνικό τους πεπρωμένο. Αυτό το ζωτικής σημασίας αποτέλεσμα για το καπιταλιστικό σύστημα πετυχαίνεται με μηχανισμούς συγκαλυμμένους κάτω από την παγιωμένη πεποίθηση της "ιδεολογικής ουδετερότητας" του σχολείου, ώστε να εμποδίζεται η κατανόηση της εκμετάλλευσης και να επιτυγχάνεται ο κοινωνικός καταμερισμού της εργασίας, που βασίζεται σ' αυτήν.

Παρόμοιες είναι και οι θέσεις των Γάλλων κοινωνιολόγων C. Baudelot & R.Establet ("*Το καπιταλιστικό σχολείο στη Γαλλία*") και C. Grignon ("*Η Τάξη των πραγμάτων*"), σύμφωνα με τους οποίους, το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή του διαχωρισμού των κοινωνικών τάξεων, αφού επιβάλλει τον ιδεολογικό μηχανισμό με βάση τον οποίο διατηρούνται οι σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, η προετοιμασία, δηλαδή των μαθητών λαϊκής προέλευσης να αποδεχτούν σαν φυσικές ή αναπόφευκτες τις συνθήκες ζωής και εργασίας, που τους επιφυλάσσει ο διαχωρισμός της εργασίας στην ταξική κοινωνία[98].

Οι ριζοσπάστες (νεομαρξιστές) Αμερικανοί κοινωνιολόγοι S.Bowles και H.Gintis, αντίθετα από τους Ευρωπαίους μαρξιστές, εντοπίζουν την αιτία της διαιώνισης των ανισοτήτων έξω από το σχολείο, στις οικονομικοκοινωνικές ιεραρχικές σχέσεις, απαλλάσσοντάς το έτσι από τη βασική ευθύνη του διαχωρισμού της κοινωνικής εργασίας. Διατύπωσαν την "*αρχή* της αντιστοιχίας"[99] και κατέδειξαν τη στενή σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις στην εκπαίδευση και σε εκείνες του συστήματος παραγωγής, σύμφωνα με την οποία, το σχολείο επιτελεί τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, έμμεσα και χωρίς να τον επιδιώκει συνειδητά, διαμορφώνοντας τα άτομα σε παθητικούς αποδέκτες των αξιών της ταξικής κοινωνίας. Ο καταμερισμός της εργασίας επαναλαμβάνεται στην εξειδίκευση και κατάτμηση της γνώσης και στον περιττό ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, ενώ τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα απασχόλησης. Το σχολείο, μέσα από αυτή τη δομική αντιστοιχία, συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή, χωρίς βία μεταδίδοντας την ιδεολογία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και εγχαράσσοντας στους μαθητές τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς, που αρμόζουν στο μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο.

Σύμφωνα με τη θεωρία του "ελέγχου των τάξεων", είναι δυνατόν οι ισχυρότερες πολιτικές δυνάμεις, να κυριαρχήσουν στις κοινωνικές δομές, εάν ελέγξουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σύμφωνα με τη νεομαρξιστική θεωρία, αποτελεί μια λύση, που εφευρέθηκε και προωθήθηκε από τους

---

[98] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σ.174

[99] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σσ.469-491, Ελληνική μετάφραση πρώτου κεφαλαίου του βιβλίου των S.Bowles και H.Gintis, "*Η εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική*" ("*Schooling in capitalist America*") με τίτλο "*Πέρα από την Εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο Αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται*"

καπιταλιστές επιχειρηματίες και βιομηχάνους, τους κατόχους δηλαδή των μέσων παραγωγής, για να κρατήσουν υπό τον έλεγχό τους την εργατική τάξη και να αυξήσουν τα κέρδη τους και την κοινωνική τους ισχύ. Έτσι, λοιπόν, η ύπαρξη της Τ.Ε.Ε. επιβάλλεται για δύο κυρίως λόγους[100]:

α) Για την εξασφάλιση αναγκαίου εργατικού δυναμικού με περιορισμένη γενική εκπαίδευση (μόρφωση), αλλά με την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση ώστε να παρουσιάζει συγκεκριμένη επαγγελματική συμπεριφορά.

β) Για την ανάγκη σύντομης -άρα φτηνής- κατάρτισης με εκπαιδευτικό τίτλο που δεν προσδίδει κοινωνικό κύρος στον εκπαιδευόμενο, αλλά του παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας.

Το κράτος αναλαμβάνει για λογαριασμό των -αναγνωρισμένων ως κοινωνικών εταίρων- βιομηχάνων, την ευθύνη εκπαίδευσης (μικρού σχετικά κόστους) φθηνού και πειθαρχημένου εργατικού δυναμικού, με βάση τα συμφέροντα και τα πρότυπα της αστικής τάξης[101]. Οι παρεχόμενες γνώσεις περιορίζονται στις αναγκαίες για το επίπεδο της εργατικής τάξης, ανάλογα με τις επιδιώξεις του οικονομικού συστήματος. Οι εργάτες αυτοί μέσα από την ιδεολογική λειτουργία των σχολείων, θα υποτάσσονται εύκολα στον σκόπιμα υποβαθμισμένο και κατευθυνόμενο ρόλο τους μέσα στην επιχείρηση[102], ενώ παράλληλα θα δεσμεύονται ηθικά για όλη τους τη ζωή και θα χρωστάνε ευγνωμοσύνη στον εργοδότη για τη δουλειά που τους έδωσε. Παράλληλα, η καθιέρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι βιομήχανοι καπιταλιστές εξουδετερώνουν το συνδικαλισμό των εργατών, μεταθέτοντας την ευθύνη πρόσληψης είτε στο δημόσιο, είτε στους διαχειριστές των επιχειρήσεων. Με αυτό τον τρόπο, οι εργοδότες ικανοποιούν την ανάγκη τους για φθηνή εργασία, μεγιστοποιώντας τα κέρδη τους, ενώ παγιώνεται η αντίληψη ότι μεταξύ κεφαλαίου και μισθωτής εργασίας υπάρχει μια δίκαιη συνδιαλλαγή.

Η θεωρία αυτή, που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της Τ.Ε.Ε. καθαρά για οικονομικούς λόγους και έχει ως στόχο της τη μεγιστοποίηση της υπεραξίας της εργασίας προς όφελος των εργοδοτών, ενώ παρουσιάζεται (η Τ.Ε.Ε.) σαν αναγκαίο δώρο από την κοινωνία προς τους εργαζόμενους[103], αναπτύχθηκε αμέσως μετά την εποχή της βιομηχανοποίησης.

2.3 Κοινωνικοοικονομικές θεωρίες για τη σχέση εκπαίδευσης - επαγγελματικής επιτυχίας

Τα τελευταία χρόνια στις βιομηχανικά αναπτυγμένες, αλλά και στις αναπτυσσόμενες χώρες, η διαδικασία της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία

---

[100] ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., ό.π., σ. 29.
[101] ΜΗΛΙΟΣ Γ., *Εκπαίδευση και εξουσία*, 1993, σ. 14.
[102] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 69 & ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.55
[103] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 70

έχει αποτελέσει και αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης θεωρητικής ανάλυσης. Για τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του οικονομικού συστήματος έχουν προκύψει σοβαρές αμφισβητήσεις στα πλαίσια της υπάρχουσας κοινωνίας. Σε κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθούν μοντέλα, που θα περιγράφουν και θα επεξηγούν τη σειρά των σταδίων μετάβασης από το σχολείο στην εργασία και στην ενεργό ζωή, όπως την αντιμετωπίζει ο κάθε νέος, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι αμφισβητήσεις που προβάλλονται για τη σχέση αυτή. Οι αμφισβητήσεις αυτές δεν μπορούν να επιλυθούν με βάση μεμονωμένες και ασύνδετες μεταξύ τους έρευνες, που δεν οδηγούν σε αναμφισβήτητα αποτελέσματα.

Οι θεωρίες ή και μοντέλα[104] καλύτερα, για τη σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής επιτυχίας είναι: α) η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, β) το μοντέλο του ανταγωνισμού για θέσεις εργασίας, γ) το μοντέλο της κοινωνικοποίησης του εργαζόμενου, δ) η θεωρία του φίλτρου και ε) η θεωρία της πιστοποίησης. Και οι πέντε αυτές θεωρίες (μοντέλα), που έχουν διατυπωθεί για τη σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής επιτυχίας, δίνουν καίριες απαντήσεις και αποσαφηνίζουν αυτές τις σχέσεις.

2.3.1 Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου

Οι πλέον αποδεκτές απόψεις αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της σχολικής εμπειρίας και της ενεργού επαγγελματικής ζωής, έχουν αναπτυχθεί με βάση τη θεωρία του *ανθρωπίνου κεφαλαίου*, που ονομάζεται και σχολή της αύξησης της παραγωγικότητας, σύμφωνα με την οποία οι περισσότερες από τις ικανότητες των ανθρώπων δεν είναι έμφυτες, αλλά αποκτώνται με χρονοβόρα και δαπανηρή επένδυση και προσπάθεια.

Η θεωρία αυτή, που διατυπώθηκε από τον Theodore Schultz και συνέβαλε στην κατανόηση των μακροχρόνιων προβλημάτων της οικονομικής ανάπτυξης, υποστηρίζει, ότι πολλές θέσεις στην αγορά εργασίας απαιτούν από τους εργαζόμενους ουσιαστική προηγούμενη επένδυση σε παραγωγικά προσόντα, κυρίως με τη μορφή της εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται δαπάνες σε χρήμα και χρόνο από την πλευρά των ατόμων, όχι για λόγους ψυχαγωγίας, αλλά επειδή προσδοκούν με την ενεργό συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες την γρηγορότερη οικονομική και επαγγελματική τους αποκατάσταση και την κοινωνική τους άνοδο. Για να δώσουν μάλιστα έμφαση στον επενδυτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (επίσημης και ανεπίσημης) οι οικονομολόγοι την ονόμασαν επένδυση σε "ανθρώπινο κεφάλαιο", όπως ακριβώς πραγματοποιούνται επενδύσεις και σε άλλους τομείς οικονομικής δραστηριότητας[105].

Ο συνολικός πλούτος μιας κοινωνίας[106], λοιπόν, αποτελείται από το άθροισμα

---

[104] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.56

[105] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΜΑΥΡΟΜΑΡΑΣ Κ., ΜΗΤΡΑΚΟΣ Ο., " *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*", 2003, σ. 33

[106] SCHULTZ Th., *Η οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως*, 1972, σσ. 95-98

του ανθρωπίνου κεφαλαίου (με τη μορφή συσσωρευμένων επενδύσεων σε δραστηριότητες, όπως εκπαίδευση, κατάρτιση, μετανάστευση) και του υλικού κεφαλαίου (που αποτελείται από το απόθεμα πλούτου σε πάγια υποδομή, κτίρια, μηχανήματα κ.ά.) και μάλιστα σε περίπου ισότιμη συμμετοχή στις αναπτυγμένες χώρες. Με αυτή την μορφή επένδυσης οι υποψήφιοι εργαζόμενοι γίνονται κάτοχοι μιας σειράς από γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν το συσσωρευμένο ανθρώπινο παραγωγικό κεφάλαιό τους και οι οποίες είναι πολύ πιθανό να ανταμειφθούν στην αγορά εργασίας, αφού συντελούν στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Η αξία, μάλιστα, αυτού του ανθρωπίνου κεφαλαίου ή πόρου προκύπτει από το αντίκρισμά του στην αγορά εργασίας, δηλαδή το εισόδημα από την προσωπική εργασία του εργαζόμενου, θεωρείται ως απόδοση (και ταυτόχρονα οφείλεται) στο ανθρώπινο κεφάλαιό του και στις άλλες ικανότητές του.

Η έννοια του ανθρωπίνου κεφαλαίου, παρόλο που εμφανίστηκε ως νέα στα τέλη της δεκαετίας του 1950, είχε πρωτοεισαχθεί από τον Adam Smith στο βιβλίο του "Ο *Πλούτος των Εθνών*" το 1776, ο οποίος παρατήρησε ότι το απόθεμα κεφαλαίου ενός έθνους αποτελείται[107] και από

«τις *αποκτώμενες και χρήσιμες ικανότητες όλων των κατοίκων ή μελών της κοινωνίας. Η απόκτηση τέτοιων ταλέντων, με την φροντίδα του ατόμου κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης του, σπουδών ή μαθητείας του, έχει πάντοτε ένα πραγματικό κόστος, το οποίο αποτελεί ένα πάγιο κεφάλαιο εμφανιζόμενο σε αυτόν. Αυτά τα ταλέντα, επειδή αποτελούν μέρος της περιουσίας του ατόμου, αποτελούν επίσης περιουσία της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Η βελτιωμένη δεξιότητα ενός εργαζόμενου μπορεί να θεωρηθεί ως μια μηχανή ή εργαλείο το οποίο βελτιώνει και αναβαθμίζει την εργασία, και η οποία αν και κοστίζει συγκεκριμένες δαπάνες ξεπληρώνει αυτές τις δαπάνες και αφήνει και κέρδος*» (Smith, Βιβλίο ΙΙ, κεφ. 1).

Αυτή η προσέγγιση του Smith είχε ξεχαστεί από τους οικονομολόγους, που τον ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια και η έννοια του κεφαλαίου περιορίστηκε στα υλικά μέσα παραγωγής. Η επαναφορά της έννοιας του ανθρωπίνου κεφαλαίου στο προσκήνιο συνδέεται με την προσπάθεια των οικονομολόγων, με κύρισυς εκπροσώπους τους Th. Schultz (1961), G.Becker (1964), J.Mincer (1974), να ερμηνεύσουν τις διαφορές στην εξέλιξη του ρυθμού οικονομικής ανάπτυξης, μεταξύ των χωρών και μεταξύ διαφόρων χρονικών περιόδων. Ιδιαίτερα κατά τις τρεις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, υπήρξε αλματώδης οικονομική ανάπτυξη σε πολλές χώρες, των οποίων το συνολικό παραγόμενο οικονομικό προϊόν αυξήθηκε σημαντικά ταχύτερα από τον αριθμό των απασχολουμένων, των επιστημονικών επιτευγμάτων καθώς και από τη συσσώρευση υλικών μέσων παραγωγής (υλικού κεφαλαίου). Μία εξήγηση, που δόθηκε από τον Th.Schultz, είναι ότι η ταχύτερη οικονομική ανάπτυξη συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας των παραγωγικών συντελεστών και ιδιαίτερα της εργασίας με τη μορφή συσσώρευσης ανθρωπίνου κεφαλαίου, μέσω της επίσημης εκπαίδευσης, της κατάρτισης

[107] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σσ. 32-33

και της εργασιακής εμπειρίας[108]. Όσο, λοιπόν, καλύτερα εκπαιδευμένος είναι ο άνθρωπος, τόσο περισσότερο αυξάνεται η παραγωγική συμβολή του, επομένως η διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών συντελεί αποφασιστικά στην αύξηση του παραγωγικού δυναμικού μιας χώρας. Η επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα δημιουργεί το ανθρώπινο κεφάλαιο στο εργατικό δυναμικό και κατά συνέπεια ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος συντελεί άμεσα στην αναπτυξιακή διαδικασία.

Η διάθεση οικονομικών πόρων για την ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου αποτελεί, σε σημαντικό βαθμό, μέρος της όλης επενδυτικής διαδικασίας. Προϋπόθεση βεβαίως αποτελεί οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η επακόλουθη παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου να είναι ενταγμένες σε μια σχεδιασμένη ανταγωνιστική οργάνωση της αγοράς, με προοπτική την παραγωγή οικονομικών αγαθών και υπηρεσιών. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, χάρη στη συμβολή των μελετών του Schultz, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη συστηματική ανάλυση της οργάνωσης της παιδείας και της επιστημονικής έρευνας (αφού αποτελούν και οι δύο μεταβλητές που ανήκουν στη διεργασία της οικονομικής ανάπτυξης), ώστε τα θέματα της εκπαίδευσης να ενσωματωθούν στη μοντέρνα οικονομική σκέψη[109]. Η επένδυση, που γίνεται στο ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης, αυξάνει όχι μόνο το παραγόμενο προϊόν, αλλά και τις απαιτήσεις για αλλαγές και προσαρμογές στους εθιμικούς και οργανωτικούς θεσμούς. Όσο μάλιστα μεγαλώνει η οικονομική ανάπτυξη, τόσο περισσότερο καθίσταται αναγκαία η παραγωγή νέας γνώσης[110].

Βέβαια, εξαιτίας της φύσης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, δηλαδή της μόνιμης ενσωμάτωσης στο άτομο[111], μπορούν μόνο να ενοικιαστούν οι υπηρεσίες του για κάποιο χρονικό διάστημα, σε αντίθεση με το φυσικό κεφάλαιο, όπου μπορούν να γίνουν αγοραπωλησίες. Η διαφορά αυτή εξηγεί γιατί η απόκτηση ανθρωπίνου κεφαλαίου χρηματοδοτείται κυρίως από τα ίδια τα άτομα και τις οικογένειες τους και ως ένα βαθμό από το κράτος και όχι από κερδοσκοπικές επιχειρήσεις. Οι επενδύσεις στον άνθρωπο με την οποιοδήποτε μορφή ενίσχυσης της ικανότητας του να κερδίζει ως εργαζόμενος περισσότερα προϋποθέτουν συγκεκριμένο και μετρήσιμο κόστος καθώς και αντίστοιχες αποδόσεις[112]. Για τα ίδια τα άτομα, αναμενόμενες αποδόσεις των επενδύσεων τους στην εκπαίδευση αποτελούν οι υψηλότερες αμοιβές τους, η απασχόληση σε πιο ενδιαφέρουσες και με αυξημένο κύρος εργασίες και η μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους. Ένα πρόσθετο άμεσο όφελος για αρκετά άτομα είναι η ευχαρίστηση από την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία[113].

Το κόστος ή αλλιώς οι δαπάνες εκπαίδευσης ενός ατόμου αποτελούνται από τα χρήματα που δαπανά για να χρηματοδοτήσει την εκπαίδευση του, όπως είναι τα έξοδα για απαιτούμενα βιβλία, έξοδα για φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα, πιθανά

---

[108] SCHULTZ Th., ό.π., σσ. 89-90
[109] SCHULTZ Th., , σσ.87-89,92
[110] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 76
[111] SCHULTZ Th., ό.π., σ. 13
[112] SCHULTZ Th., ό.π., σσ. 42-43 & 62-64
[113] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 35 & SCHULTZ Th., ό.π., σσ. 46-47

δίδακτρα και έξοδα μεταφοράς, διαμονής, διατροφής και επικοινωνιών, όσον αφορά τους φοιτητές που σπουδάζουν μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Και όλα αυτά σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, όπου -θεωρητικά τουλάχιστον- η εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν σε όλα τα επίπεδα της. Στο κόστος αυτό πρέπει να προστεθεί και το λεγόμενο έμμεσο κόστος της εκπαίδευσης ή διαφυγόν εισόδημα, δηλαδή τα χρήματα τα οποία θα κέρδιζε το άτομο εάν, αντί να εκπαιδεύεται αυτά τα χρόνια, είχε εισέλθει νωρίτερα στην αγορά εργασίας και εργαζόταν, αφού κατά κανόνα η διαδικασία της εκπαίδευσης δεν συνδυάζεται εύκολα με την εργασία και ειδικά με μία πλήρους απασχόλησης. Επιπλέον, στο κόστος της εκπαίδευσης πρέπει να συμπεριληφθεί και το ψυχικό της κόστος, αφού αποτελεί δύσκολη και για αρκετούς ανιαρή δραστηριότητα[114]. Στο συνολικό κόστος της εκπαίδευσης[115] πρέπει να συνυπολογιστούν και οι δαπάνες του κρατικού προϋπολογισμού για αυτήν, οπότε το άθροισμα των ιδιωτικών και δημοσίων δαπανών για εκπαίδευση μας δίνει το κόστος των υπηρεσιών της για την κοινωνία. Οι δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση προφανώς δεν είναι απεριόριστες, αλλά ανταγωνίζονται άλλες σημαντικές και επιθυμητές χρήσεις όπως υγεία, κατοικία, παιδική προστασία κ.λ.π., οπότε η εκάστοτε κυβέρνηση πρέπει να επιλέξει πόσους από τους (περιορισμένους) διαθέσιμους πόρους θα κατανείμει στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και σε ποιες μορφές και σε ποια επίπεδά της.

Η θεωρία αυτή υποστήριξε, επίσης, ότι η προσφορά κατάρτισης, που καθιερώνεται με αυτό τον τρόπο δημιουργεί, τουλάχιστον μέχρι ένα βαθμό, τη δική της ζήτηση[116]. Το επιχείρημα αυτό προκάλεσε πολλές αντιδράσεις, γιατί θεωρήθηκε υπεύθυνο για την ανεξέλεγκτη ανάπτυξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με κύριο στόχο τους νέους και άλλες μη προνομιούχες ομάδες του πληθυσμού, καθώς και χώρες στη διαδικασία του εκσυγχρονισμού. Άλλωστε η υποκειμενική υπόθεση περί ύπαρξης αρμονικής συνεργασίας του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας και ορθολογικής συμπεριφοράς εργοδοτών και (μελλοντικών) εργαζομένων, ορθολογισμού προσφοράς και ζήτησης δηλαδή, δημιουργεί επιφυλάξεις, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που υπάρχει μεγάλη ανεργία[117].

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου διαδόθηκε πολύ γρήγορα από τις Η.Π.Α. στις χώρες της Δ. Ευρώπης, αποτελώντας κεντρική θέση διεθνών οργανισμών, όπως του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου, της UNESCO και του Ο.Ο.Σ.Α. και έπαιξε σημαντικό ρόλο, επειδή διαφάνηκε η μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, καθώς και σε άλλα ζητήματα, όπως η υγεία και η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών[118]. Πρέπει να επισημανθεί πάντως, πως το βασικό κριτήριο της θεωρίας και της εφαρμογής της δεν ήταν και δεν είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, μέσω της βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, γιατί σε αυτή την περίπτωση το κόστος θα ήταν υπερβολικό. Κυρίαρχο κριτήριο, αντίθετα, αποτελεί η χρησιμοποίηση της αναγκαίας γνώσης ως πλουτοπαραγωγικού αγαθού και

[114] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 34
[115] SCHULTZ Th., ό.π., σσ. 65-66
[116] SCHULTZ Th., ό.π., σ. 15
[117] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.55
[118] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σ.27,36

συστατικού στοιχείου της οικονομικής ανάπτυξης και των πολιτικών διεργασιών απέναντι στον οικονομικό ανταγωνισμό[119].

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου αμφισβητήθηκε έντονα από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του 1970. περίοδο υψηλού πληθωρισμού και ανεργίας και ιδιαίτερα των νέων, αφού διαψεύσθηκε η υπόθεσή της ότι η επέκταση της εκπαίδευσης θα οδηγούσε σε εξάλειψη της φτώχειας, μείωση των ανισοτήτων και ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης. Επίσης δέχτηκε κριτική την ίδια εποχή και σε θεωρητικό επίπεδο, κυρίως για τις δύο βασικές παραδοχές της σχετικά με την ύπαρξη άμεσης σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας, αλλά και μεταξύ παραγωγικότητας και αμοιβών[120]. Την σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας αμφισβήτησαν οι οπαδοί της *θεωρίας του φίλτρου, ενώ* την σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και αμοιβών οι οπαδοί των θεωριών *των δυαδικών αγορών εργασίας* και *της κοινωνικοποίησης.*

Ο ρόλος του ανθρωπίνου κεφαλαίου στη διαδικασία της ενδογενούς οικονομικής ανάπτυξης έχει εκ νέου τονισθεί στις νέες θεωρίες οικονομικής μεγέθυνσης, όπως αναπτύχθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Σύμφωνα με τη μια προσέγγιση, το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ένας παραγωγικός συντελεστής, οπότε ο ρυθμός ανάπτυξής του προσδιορίζει και τον ρυθμό ανάπτυξης της οικονομίας (Lucas, 1988). Η άλλη προσέγγιση θεωρεί το ανθρώπινο κεφάλαιο ως πρωταρχική πηγή νεωτερισμών, οπότε το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού, δηλαδή το απόθεμα ανθρώπινου κεφαλαίου, πέρα από τους άλλους συντελεστές παραγωγής συνδέεται με τον ρυθμό ανόδου της παραγωγικότητας (Romer 1990)[121]. Οι εμπειρικές διερευνήσεις δείχνουν ότι χώρες με υψηλότερα επίπεδα ανθρωπίνου κεφαλαίου αναπτύσσονται ταχύτερα από άλλες χώρες του ίδιου επιπέδου εισοδήματος, ενώ σημαντική για την οικονομική ανάπτυξη εκτιμάται και η ελευθερία δράσης που έχουν οι δυνάμεις της αγοράς. Οι εργαζόμενοι με τις περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες αυξάνουν την παραγωγικότητα όσων συνεργάζονται μαζί τους και αυτοί με την σειρά τους καθιστούν και το χρησιμοποιούμενο κεφάλαιο και τους άλλους πόρους πιο παραγωγικούς. Οι μηχανές που χρησιμοποιούν στην παραγωγή αξιοποιούνται πιο αποτελεσματικά και παρακινούνται οι επιχειρηματίες στον εκσυγχρονισμό της παραγωγής, υιοθετώντας πιο αναβαθμισμένες και αποδοτικές τεχνικές παραγωγής.

2.3.2 Το μοντέλο του ανταγωνισμού για θέσεις εργασίας (job competition model)

Ένα από τα μοντέλα - θεωρίες που επιχειρεί να εξηγήσει τα συνήθως απογοητευτικά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον αγώνα κατά της ανεργίας, είναι το *μοντέλο του ανταγωνισμού για θέσεις εργασίας,* που προτάθηκε από τον L. Thorow και τους οπαδούς του. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει, αντίθετα με την προηγούμενη, ότι στην περίπτωση του ανταγωνισμού για θέσεις

[119] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., ό.π., σ. 76
[120] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 25
[121] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σσ. 34-35

εργασίας, εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι οι πιθανότητες για εύρεση εργασίας, δηλαδή η αντιστοιχία προσφοράς εργασίας και ζήτησης από αυτούς που ζητούν εργασία για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας και όχι τα παραγωγικά προσόντα[122]. Θεωρεί, λοιπόν, ότι τα παραγωγικά προσόντα στην πραγματικότητα αποκτώνται στον τόπο της εργασίας και όχι στο σχολείο, επομένως και η προσοχή των εργοδοτών θα πρέπει να επικεντρωθεί περισσότερο στην ικανότητα του υποψηφίου εργαζομένου να καταρτίζεται εύκολα στο χώρο εργασίας παρά στην συγκεκριμένη εκπαίδευση ή κατάρτιση, που έχει ήδη αποκτήσει στο σχολείο.

Η αποδοχή της άποψης αυτής, σημαίνει ταυτόχρονα και αποδοχή της ουσιαστικής *αλλαγής* του ρόλου του σχολείου στην καλλιέργεια των απαιτούμενων ικανοτήτων, στα πλαίσια του στόχου της προετοιμασίας για το επάγγελμα,. Έτσι, δίνεται προτεραιότητα στα γνωστικά και ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά του μαθητή και ακολούθως στα θυμικά χαρακτηριστικά του (εργατικότητα, πνεύμα συνεργασίας, εμπιστοσύνη κ.λ.π.).

Δεν πρέπει, εντούτοις, να αγνοούνται τα θεσμικά χαρακτηριστικά των αγορών εργασίας, όπως είναι οι ατέλειες των αγορών, οι διακρίσεις σε βάρος ή υπέρ συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, οι ανισορροπίες, τα εμπόδια κινητικότητας στην πλευρά της ζήτησης εργασίας και άλλα μη ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά. Έτσι, ως εναλλακτική ερμηνεία της λειτουργίας του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας, αναπτύχθηκαν οι *λεγόμενες θεωρίες των δυαδικών ή κατατμημένων* (μη ανταγωνιστικών) αγορών εργασίας[123], η επικοινωνία μεταξύ των οποίων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, που στοχεύουν στην ερμηνεία επίμονων φαινομένων λ.χ. φτώχειας, διακρίσεων, μακροχρόνιας ανεργίας. Άλλωστε, έχουν παρατηρηθεί και εμπειρικά συχνές αποκλίσεις από την αναμενόμενη θετική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και οικονομικής απόδοσης στην αγορά εργασίας, εξαιτίας, είτε εμποδίων στην είσοδο σε ορισμένα «κλειστά» επαγγέλματα, είτε υπερπληθυσμού κάποιων κοινωνικών ομάδων (όπως γυναικών ή μειονοτήτων ή μεταναστών) σε επαγγέλματα χαμηλού γοήτρου, είτε αρνητικής αξιολόγησης από την αγορά εργασίας συγκεκριμένων υποβαθμισμένων εκπαιδευτικών μονάδων. Τέτοιες εσωτερικές αγορές εργασίας μπορεί να εντοπισθούν στην Ελλάδα, στις σχετικά μεγάλες παραγωγικές μονάδες τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου τομέα, αλλά κυρίως στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, όπου οι αμοιβές και η απασχόληση δεν δείχνουν να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από εξωγενείς παράγοντες.

Οι οπαδοί της θεωρίας *των δυαδικών ή κατατμημένων, μη ανταγωνιστικών αγορών εργασίας* άσκησαν κριτική στην σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και αμοιβών, υποστηρίζοντας ότι ο προσδιορισμός των αμοιβών, αλλά και επίμονων φαινομένων, όπως η μακροχρόνια ανεργία, μπορεί να ερμηνευθεί πιο αποτελεσματικά, λαμβάνοντας υπόψη κάποια θεσμικά χαρακτηριστικά των αγορών εργασίας, όπως είναι οι διακρίσεις υπέρ ή σε βάρος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. γυναικών, μεταναστών), οι ατέλειες, οι ανισορροπίες, τα προστατευμένα (κλειστά) επαγγέλματα και άλλα μη ανταγωνιστικά

[122] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.57
[123] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σσ. 28, 30

χαρακτηριστικά[124] τα οποία δημιουργούν στρεβλώσεις. Η ύπαρξη εσωτερικών ή δυαδικών αγορών εργασίας, παρόλο που μπορεί να βασίζεται και σε στοιχεία ισότητας ή δικαιοσύνης, συνεπάγεται άνισες ευκαιρίες εξέλιξης και ανάπτυξης των ατόμων, καθώς και αναποτελεσματικότητα στην κατανομή των εργαζομένων στις διάφορες θέσεις εργασίας, με συνέπεια μικρότερη παραγωγικότητα σε σχέση με τις πιο ανταγωνιστικές καταστάσεις.

Βέβαια η εναλλακτική προσέγγιση της θεωρίας των δυαδικών αγορών δεν είναι πάντα ασυμβίβαστη με την παραδοσιακή προσέγγιση περί ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας[125], αφού ο ανομοιογενής χαρακτήρας του παραγωγικού συντελεστή «εργασία» και η ύπαρξη εμποδίων κινητικότητας μεταξύ τομέων και περιοχών έχουν γίνει πλέον ευρέως αποδεκτά και από τους νεοκλασικούς οικονομολόγους, συμφωνώντας με τους κλασικούς που προηγήθηκαν. Μπορεί, λοιπόν, να υπάρχει αλληλοεπικάλυψη για συγκεκριμένους τομείς της οικονομίας μεταξύ των δύο προσεγγίσεων και πολλοί ερευνητές ακολουθούν μια σύνθεσή τους. Το πρόβλημα σε αυτή την περίπτωση έγκειται στο ότι πολλά από τα παρατηρούμενα φαινόμενα στις αγορές εργασίας μπορούν να ερμηνευθούν, τόσο με την παραδοσιακή προσέγγιση, όσο και με αυτήν των δυαδικών αγορών εργασίας και ότι η ερμηνεία καθορίζει και την ενδεδειγμένη πολιτική. Εάν οι αγορές είναι ανταγωνιστικές, αυτό συνεπάγεται αποτελεσματικότητα στην κατανομή και χρήση των ανθρώπινων πόρων. Αντίθετα, εάν κυριαρχούν εσωτερικές αγορές εργασίας, στις οποίες ο μισθολογικός ανταγωνισμός δεν μπορεί από μόνος του να συμβάλλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας, πρέπει να δοθεί βαρύτητα σε διαρθρωτικές μεταβολές στην αγορά.

Αμερικανοί ριζοσπάστες οικονομολόγοι (Reich, Gordon, Edwards) κατέληξαν σε μια διαφορετική ερμηνεία της ύπαρξης κατατμημένων (μη ανταγωνιστικών) αγορών εργασίας, υποστηρίζοντας ότι οφείλεται κυρίως στον προωθούμενο από τους εργοδότες μονοπωλιακό καπιταλισμό, με τον οποίο διαιρούν και κυριαρχούν στην εργατική τάξη, συνεπικουρούμενοι από το εκπαιδευτικό σύστημα[126]. Η προσέγγιση αυτή, η οποία δεν είναι εύκολο ούτε να επαληθευθεί, ούτε να διαψευσθεί εμπειρικά, αποτελεί ξεκάθαρη κριτική του καπιταλιστικού συστήματος και προσπαθεί να αφυπνίσει την ταξική συνείδηση των εργαζομένων και να δυναμώσει τους κοινωνικούς αγώνες τους.

2.3.3 Το μοντέλο της κοινωνικοποίησης του εργαζόμενου

Το μοντέλο της *κοινωνικοποίησης*, που έχει σχέση με τις μελέτες του S. Bowles και του H. Gintis[127], δίνει διαφορετική εξήγηση για τη σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής επιτυχίας από το μοντέλο του ανταγωνισμού για θέσεις εργασίας και τονίζει περισσότερο την κοινωνική παρά τη γνωστική λειτουργία της εκπαίδευσης. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης γίνεται, κυρίως, μέσω της μορφής του

[124] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ.30
[125] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 54
[126] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 55
[127] ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.,σσ.469-491

εκπαιδευτικού συστήματος, παρά μέσω του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πράξης[128]. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι εργοδότες προτιμούν τους περισσότερο εκπαιδευμένους, όχι επειδή έχουν αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες μέσω της εκπαίδευσης, αλλά επειδή είναι περισσότερο κοινωνικοποιημένοι στο εργασιακό περιβάλλον άρα και πιο παραγωγικοί στο υφιστάμενο πλαίσιο εργασίας[129]. Ως κοινωνικά χαρακτηριστικά, που αναπτύσσονται μέσω της εκπαίδευσης και είναι σημαντικά στην αγορά εργασίας, αναφέρονται η τήρηση των προθεσμιών, η επιμονή, η συγκέντρωση, η συμμόρφωση με τις οδηγίες και η συνεργασία με άλλους. Για τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης και θέσεων εργασίας έχουν ιδιαίτερη αξία η αυτοεκτίμηση, η οργανωτικότητα και οι ηγετικές ικανότητες. Κάποιες ικανότητες, όμως, παρόλο που συμβάλλουν στην παραγωγικότητα (π.χ. δημιουργικότητα, ανάπτυξη πρωτοβουλιών), μπορεί να αποδειχθούν επιζήμιες για αυτόν που τις διαθέτει και αναζητά εργασία[130], αφού είναι πιθανό να θεωρηθεί ως απειλή κατά της υπάρχουσας δομής εξουσίας της συγκεκριμένης επιχείρησης.

Η προσέγγιση αυτή ουσιαστικά απορρίπτει την επίδραση των σχολείων στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και με την αυστηρή της μορφή θεωρεί τα σχολεία ως εργαλείο του καπιταλισμού για τον καταμερισμό της εργασίας και την αναπαραγωγή της υφιστάμενης κοινωνικής διάρθρωσης[131]. Τα εμπόδια στην κινητικότητα της ζήτησης εργασίας, εξαιτίας της ύπαρξης κατατμημένων ή δυαδικών αγορών εργασίας, όπου η μεταξύ τους επικοινωνία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, δρουν καταλυτικά στη διαιώνιση αυτής της κοινωνικής διαίρεσης. Η υφιστάμενη κοινωνική δομή αναπαράγεται χωρίς βία, μέσω της εκπαίδευσης, η οποία διαδραματίζει ανασταλτικό ρόλο για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, ενώ αντίθετα ενισχύει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Το σχολείο, σύμφωνα με τη δομική αντιστοιχία των κοινωνικών σχέσεων που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα με τις κοινωνικές σχέσεις που κυριαρχούν στο χώρο της εργασίας, συμβάλλει στην ενσωμάτωση της νεολαίας στο εργατικό δυναμικό, εγχαράσσοντας στους μαθητές τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς, που αρμόζουν στο μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο, μέσα από το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας. Παράλληλα, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν διαφορετικές ικανότητες και προσόντα στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, τους προετοιμάζει να αποδεχτούν τις συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες θα εμπλακούν, ανάλογα με τη θέση που προορίζονται να καταλάβουν στην αγορά εργασίας.

2.3.4 Η θεωρία του φίλτρου

Οι προσλήψεις είτε σε ανταγωνιστικές είτε σε δυαδικές αγορές εργασίας γίνονται κατά κανόνα στη βάση της πυραμίδας των θέσεων εργασίας στις γνωστές ως πύλες εισόδου, με κριτήρια κυρίως τις ικανότητες των υποψηφίων να ανταποκριθούν σε

[128] BLACKLEDGE D.- HUNT B., ό.π., σσ.190-191
[129] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 28
[130] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.58
[131] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σσ.28-29

μελλοντικές επαγγελματικές απαιτήσεις και καθήκοντα κατά τη διάρκεια της ενδεχομένως μακροχρόνιας σχέσης εργασίας με τη συγκεκριμένη επιχείρηση. Η ικανότητα των υποψηφίων να μαθαίνουν νέες γνώσεις καθώς και η αξιοπιστία, η ακρίβεια και η συνεργατικότητα, ώστε να ανταποκρίνονται στους κανονισμούς παραγωγής της επιχείρησης, θεωρούνται ως τα βασικά κριτήρια στη διαδικασία πρόσληψης. Επειδή όμως είναι δύσκολο και δαπανηρό να εξακριβωθεί η ύπαρξη αυτών των προσόντων για κάθε υποψήφιο, χρησιμοποιούνται από τους εργοδότες διάφορα στερεότυπα ως ενδείξεις, μεταξύ των οποίων η εκπαίδευση και κατάρτιση των υποψηφίων κατέχουν δεσπόζουσα θέση[132]. Αυτή είναι η γνωστή *υπόθεση του φίλτρου ή κοσκινίσματος* (screening hypothesis) των Tauban και Wales, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση δεν δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά κυρίως επιτελεί ρόλο πιστοποίησης στην επιλογή των πιο ικανών, οι οποίοι είναι και οι πιο εκπαιδευμένοι.

Η θεωρία του φίλτρου αρνείται να αναγνωρίσει στα εκπαιδευτικά συστήματα[133] οποιονδήποτε ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων σχετικών με την εργασία. Τα σχολεία θεωρούνται απλά ως συστήματα, που επιβραβεύουν, μέσα από τις εσωτερικές τους διαδικασίες επιλογής, τους μαθητές εκείνους, που έχουν προϋπάρχουσες ικανότητες και στάσεις, αποφασιστικές για την επαγγελματική τους επιτυχία. Η εκπαίδευση, ή, εναλλακτικά, οι τίτλοι σπουδών και τα πτυχία αποτελούν βολικούς, πρακτικούς και ευρέως αποδεκτούς δείκτες αξιολόγησης, που βοηθούν τους εργοδότες να προσλάβουν τους καλύτερους ποιοτικά υποψηφίους. Θεωρούνται δηλαδή ασφαλείς ενδείξεις ότι τα εκπαιδευμένα άτομα κατέχουν επιθυμητές ικανότητες για τους εργοδότες, γι' αυτό και τα προσλαμβάνουν ευκολότερα και τα αμείβουν καλύτερα. Η κοινωνική προσφορά της εκπαίδευσης, λοιπόν, σύμφωνα με την υπόθεση του φίλτρου είναι απλώς το ότι χρησιμεύει ως «κόσκινο» στους εργοδότες για την επιλογή του προσωπικού τους, λειτουργία η οποία αν και χρήσιμη, ωστόσο, μπορεί να μην γίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματικά. Από την άλλη πλευρά, οι υποψήφιοι εργαζόμενοι μπορεί να θεωρήσουν συμφέρον οικονομικά να επενδύσουν σε κάποιο χαρακτηριστικό τους, το οποίο θα σημαίνει για τους εργοδότες υψηλή ποιότητα, όπως είναι τα αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα, μια και οι χαμηλής ποιότητας υποψήφιοι θα δυσκολευτούν να τα αποκτήσουν.

Η επαλήθευση στην πράξη της θεωρίας του φίλτρου δεν είναι εύκολη και τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών παραμένουν αμφιλεγόμενα, επειδή, επιπλέον της εκπαίδευσης και οι προϋπάρχοντες παράγοντες που λαμβάνει υπόψη η υπόθεση του φίλτρου επηρεάζουν την παραγωγικότητα, άρα και τις αμοιβές των ατόμων. Είναι προφανές ότι η αποδοχή της υπόθεσης του φίλτρου έχει δραματικές συνέπειες για τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την άσκηση ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής[134]. Εάν λοιπόν δεχθούμε ότι οι αυξημένες αμοιβές των περισσότερο εκπαιδευμένων αποτελούν απλώς ανταμοιβή προϋπαρχόντων παραγωγικών προσόντων και δεν αντανακλούν αυξημένη παραγωγικότητα λόγω εκπαίδευσης, τότε ενδεχόμενη

---

[132] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ.56
[133] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ.58
[134] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 58

μείωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης δεν συνεπάγεται και μείωση του εθνικού προϊόντος. Ερχόμαστε δηλαδή σε πλήρη αντίθεση με την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, αποδυναμώνοντας παράλληλα το άλλο επιχείρημά της για χρήση της εκπαίδευσης ως μηχανισμού προώθησης της ισότητας ευκαιριών.

Ένας έμμεσος έλεγχος της θεωρίας του φίλτρου προέρχεται από τις μελέτες που προσπάθησαν να εκτιμήσουν την επίδραση προϋπαρχόντων ικανοτήτων στις αμοιβές, μετρώντας το δείκτη νοημοσύνης IQ. Εάν λοιπόν η επίδραση του στις αμοιβές ήταν σημαντική, αποδυναμώνοντας ταυτόχρονα την επίδραση της εκπαίδευσης, τότε η εκπαίδευση δεν θα είχε οικονομική απόδοση, όπως πρεσβεύει η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου, αλλά απλώς θα λειτουργούσε ως φίλτρο. Όμως, οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι διαφορές εισοδημάτων δεν οφειλόταν σε διαφορές στη νοημοσύνη, αλλά περισσότερο σε διαφορές στην εκπαίδευση, ευρήματα που μάλλον δεν συμφωνούν με τη θεωρία του φίλτρου. Ένας άλλος έλεγχος της υπόθεσης φίλτρου στηρίζεται στη διαφορά ζήτησης της εκπαίδευσης μεταξύ μισθωτών και αυτοαπασχολούμενων. Για τους πρώτους, επειδή πρέπει να πείσουν τους μελλοντικούς τους εργοδότες για τις ικανότητές τους, η εκπαίδευση κατά κανόνα χρησιμεύει και ως φίλτρο, ενώ για τους δεύτερους, επειδή δεν έχουν εργοδότες (εκτός εάν θεωρήσουμε τέτοιους τους πελάτες τους), η εκπαίδευσή τους δεν λειτουργεί ως φίλτρο,.

2.3.5 Η θεωρία της πιστοποίησης (credentialism)

Η θεωρία της *πιστοποίησης* αποτελεί την ασθενή εκδοχή (weak version) της θεωρίας του φίλτρου, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση χρησιμεύει απλώς ως «εισιτήριο» εισόδου στην αγορά εργασίας μόνον κατά την διαδικασία της πρόσληψης[135]. Με βάση αυτή τη θεωρία, δηλαδή, οι εργοδότες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα φανερά και εύκολα αποδείξιμα τυπικά προσόντα, τα οποία πιστοποιούνται από επίσημα έγγραφα (βαθμολογίες, πτυχία, πιστοποιητικά κ.λ.π.), από ό,τι στα ουσιαστικά προσόντα, τα οποία μπορούν επίσης να εντοπιστούν και αναδειχθούν, αλλά με περισσότερη δυσκολία και έρευνα. Αυτό πηγάζει από την προσπάθεια του εργοδότη για ορθολογική επιλογή προσωπικού υπό συνθήκες αβεβαιότητας και ατελούς πληροφόρησης, οπότε αναγκάζεται να καταφύγει στα συνήθη στερεότυπα (όπως ηλικία, φύλο, φυλή, οικογενειακή κατάσταση) και κυρίως στα εκπαιδευτικά προσόντα, τα οποία φαίνεται ότι αποτελούν επαρκείς δείκτες για τη μελλοντική παραγωγικότητα του κάθε εργαζόμενου. Η χρήση μάλιστα των εκπαιδευτικών προσόντων υπερέχει έναντι των άλλων στερεοτύπων, αφού έχουν τη σφραγίδα της νομιμότητας και της ευρύτερης αποδοχής της κοινωνίας, γεγονός που δεν ισχύει με κάποια άλλα. Αυτό βέβαια μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Arrow). Τίθεται, βέβαια, το ερώτημα, κατά πόσον οι εργοδότες ενδιαφέρονται πραγματικά για τις δυνατότητες του υποψήφιου να εργασθεί παραγωγικά ή μόνο για την ευρύτερη αποδοχή των αποφάσεών τους στο πλαίσιο της εφαρμοζόμενης πολιτικής προσλήψεων .

[135] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π. σ. 57

Η θεωρία αυτή ερμηνεύει και την παρατηρούμενη ετεροαπασχόληση (απασχόληση σε θέσεις άσχετες με τις σπουδές) και υπερεκπαίδευση (απασχόληση σε εργασίες τις οποίες θα μπορούσαν να εκτελέσουν, εξίσου παραγωγικά, εργαζόμενοι με λιγότερη εκπαίδευση)[136]. Σε πολλές θέσεις εργασίας (π.χ. στον κλάδο των τραπεζών), που δεν απαιτούν ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ιδιαίτερα προσόντα, οι εργοδότες προσλαμβάνουν τα άτομα με τα περισσότερα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα (πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), χωρίς αυτά να είναι απαραίτητα ή πολύ σχετικά με τα καθήκοντά τους, πιστεύοντας ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του, τόσο παραγωγικότερο αποδεικνύεται το άτομο. Αυτή η μέθοδος προσλήψεων είναι αναμφισβήτητα ένας αποτελεσματικός τρόπος για να ξεφύγουν οι επιχειρήσεις από τις επιταγές της συλλογικής διαπραγμάτευσης σε θέματα εκπαίδευσης και περιεχομένου των θέσεων εργασίας. Ταυτόχρονα συμφωνεί με τις απόψεις των υποστηρικτών της γενικής παιδείας υπογραμμίζοντας τον αλλοτριωτικό χαρακτήρα της εξειδικευμένης εκπαίδευσης και παραβλέποντας την σημασία και αναγκαιότητά της σε όλες τις παραγωγικές δραστηριότητες[137].

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση των εκπαιδευτικών προσόντων ως πιστοποιητικά κατά την πρόσληψη μπορεί να προσδώσει στον εργαζόμενο πλεονέκτημα σε όλη τη διάρκεια της παραμονής στον ίδιο εργοδότη, κυρίως εάν πρόκειται για οργανωμένη εσωτερική αγορά εργασίας, όπως ο κρατικός γραφειοκρατικός μηχανισμός, όπου δεν είναι αναγκαία η επαγγελματική κινητικότητα και τα εκπαιδευτικά προσόντα είναι αποδεκτά ως κριτήρια προαγωγής και εξέλιξης και από τα δύο ενδιαφερόμενα μέρη[138]. Έρευνες στις ΗΠΑ έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι αυτοαπασχολούμενοι έχουν λιγότερα εκπαιδευτικά προσόντα από τους μισθωτούς, ενώ όσοι έχουν σπουδάσει είναι περισσότερο σταθεροί εργαζόμενοι, ευρήματα συμβατά με την θεωρία της πιστοποίησης και ταυτόχρονα υποστηρικτικά της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου.

Σήμερα έχει καταστεί αναγκαία και υποχρεωτική πλέον η σύνδεση της πιστοποίησης με την απασχόληση και το σύστημα των αμοιβών. Η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων δηλώνει ότι έχει εξασφαλιστεί κάποιο επίπεδο ή και τύπος κατάρτισης[139] και βεβαιώνει ότι το άτομο έχει αποκτήσει ορισμένες γνώσεις στα ακαδημαϊκά και θεωρητικά μαθήματα, οι οποίες θεωρούνται τις περισσότερες φορές πιο σημαντικές από τις ειδικές πρακτικές δεξιότητες, που έχει αναπτύξει.

2.3.5 Συγκριτική επισκόπηση

Η εκπαίδευση όπως γνωρίζουμε, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τα άτομα, τις παραγωγικές μονάδες και την κοινωνία γενικότερα. Η εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης στην παραγωγική διαδικασία συντελεί στην τεχνολογική πρόοδο, στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην οικονομική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα, μέσω των

---

[136] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 27
[137] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 78
[138] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σσ. 57-58 & ΜΗΛΙΟΣ Γ., ό.π., σ.54
[139] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ. 59

παρεχομένων γνώσεων και δεξιοτήτων, οι μελλοντικοί εργαζόμενοι αποκτούν ικανότητες εκτέλεσης συγκεκριμένων εργασιών, αλλά και εύκολης προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Το γεγονός ότι οι χώρες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι κατά κανόνα και πιο εξελιγμένες τεχνολογικά φανερώνει την συμπληρωματική σχέση μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και επενδύσεων και εφαρμογών σε νέες τεχνολογίες. Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι η εκπαίδευση ενός περισσότερο εκπαιδευμένου ασκεί πολύ σημαντικές θετικές εξωτερικές επιδράσεις στην παραγωγικότητα των άλλων με τους οποίους συνεργάζεται σε ομαδικές εργασίες. Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να κάνουμε μια συνοπτική σύγκριση των προαναφερόμενων διαφορετικών προσεγγίσεων για την σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία, άρα και την κοινωνική εξέλιξη.

Η περισσότερο διαδεδομένη θεωρητική προσέγγιση *του* ανθρωπίνου κεφαλαίου υποστηρίζει, ότι η εκπαίδευση, αυξάνοντας τις γνώσεις και δεξιότητες των ατόμων, τα καθιστά περισσότερο ικανά για την εκτέλεση αντίστοιχων καθηκόντων σε διάφορες θέσεις εργασίας και πιο προσαρμόσιμα στις διαρθρωτικές αλλαγές στην αγορά εργασίας και στις νέες απαιτήσεις, με φυσικό επακόλουθο την αύξηση της παραγωγικότητας τους και συνακόλουθα των απολαβών τους, ενδεχομένως δε και την κοινωνική τους άνοδο. Ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανταγωνιστικότητα, στην ανάπτυξη και εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, γι' αυτό τα άτομα επιδιώκουν και οι κοινωνίες χρηματοδοτούν τον σχηματισμό ανθρωπίνου κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης.

Η *θεωρία του φίλτρου* αμφισβητεί την σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση κυρίως κατατάσσει τους μαθητές ανάλογα με προϋπάρχουσες -κυρίως έμφυτες- ικανότητες και δεν συμβάλλει ουσιαστικά στην αύξηση της παραγωγικότητας (Phelps) [140]. Απλά τα εκπαιδευμένα άτομα είναι πιο παραγωγικά στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, κυρίως επειδή έχουν από πριν την ικανότητα να μαθαίνουν νέες γνώσεις, την προθυμία να συνεργάζονται τηρώντας συγκεκριμένους κανόνες και προθεσμίες και την τάση να υιοθετούν ευκολότερα καινοτομίες, παρά επειδή απέκτησαν στην εκπαίδευση γνώσεις και δεξιότητες.

Η θεωρία του φίλτρου μοιάζει με την προσέγγιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ως προς την αναγνώριση του οφέλους της εκπαίδευσης στην εξασφάλιση υψηλότερων αποδοχών για τους πιο εκπαιδευμένους, γεγονός που αποτελεί κίνητρο για τα άτομα στο να εκπαιδεύονται. Η ειδοποιός διαφορά τους όμως είναι ότι, σύμφωνα με την αυστηρή διατύπωση της θεωρίας του φίλτρου, η εκπαίδευση δεν αυξάνει την παραγωγικότητα της εργασίας, απλώς πιστοποιεί προϋπάρχουσες -εκ γενετής ή ανεπτυγμένες στο οικογενειακό περιβάλλον- ιδιότητες των ατόμων. Οι τίτλοι σπουδών αποτελούν διαπιστευτήρια για την αγορά εργασίας, συνηγορώντας ότι οι κάτοχοί τους έχουν τις δυνατότητες να διακριθούν επαγγελματικά. Με άλλα λόγια, η θεωρία του φίλτρου δέχεται τη θετική σχέση, μεταξύ εκπαίδευσης και αμοιβών, αλλά δεν αποδέχεται ότι υπάρχει και αιτιώδης σχέση μεταξύ τους[141]. Αμφισβητεί κατά πόσο

[140] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ.26,56
[141] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 56

υψηλές επενδύσεις στην κατεύθυνση της επέκτασης της εκπαίδευσης ή της ποιοτικής της αναβάθμισης μπορούν να χαρακτηρισθούν ως αναγκαίες και παραγωγικές. Η ευρέως διαδεδομένη τοποθέτηση εργαζομένων σε θέσεις εργασίας, για τις οποίες είναι υπερεκπαιδευμένοι (overeducated-overqualified), έχουν δηλαδή περισσότερα από τα αναγκαία προσόντα, με αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα την απασχόληση πτυχιούχων ως γραμματέων, ισχυροποιεί την άποψή τους. Αυτό συνολικά θα μπορούσε να εκληφθεί ως ένδειξη υπερπροσφοράς πτυχιούχων, γεγονός που συνεπάγεται αυτομάτως και μείωση της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσής τους.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου αντιτείνουν σε αυτό ότι, εάν η εκπαίδευση λειτουργούσε καθολικά ως φίλτρο, τότε θα αποτελούσε κριτήριο για τους εργοδότες μόνο κατά την αρχική πρόσληψη, ενώ αργότερα, σχηματίζοντας σαφή εικόνα για τους εργαζομένους, θα προσάρμοζαν τις αμοιβές ανάλογα με την απόδοσή τους, πράγμα που συνήθως δεν συμβαίνει στην πράξη.

Κάπου ενδιάμεσα κινούνται οι υποστηρικτές της ασθενούς εκδοχής της θεωρίας του φίλτρου *(θεωρία της πιστοποίησης)*, οι οποίοι αποδέχονται ότι η εκπαίδευση συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων και στον εξοπλισμό τους με τυπικά προσόντα χρήσιμα για την αρχική ένταξή τους στην αγορά εργασίας, θεωρούν όμως υπερτιμημένη και όχι βέβαιη την εξασφάλιση αναλογικά υψηλότερων αμοιβών για υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης[142].

Οι οπαδοί της θεωρίας *των δυαδικών ή κατατμημένων, μη ανταγωνιστικών αγορών εργασίας* άσκησαν κριτική στην σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και αμοιβών, υποστηρίζοντας ότι κάποια θεσμικά χαρακτηριστικά των αγορών εργασίας, όπως οι διακρίσεις υπέρ ή σε βάρος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, οι ανισορροπίες, τα προστατευμένα επαγγέλματα και άλλα μη ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά[143], δημιουργούν στρεβλώσεις και ασκούν καταλυτική επίδραση στο ύψος των αμοιβών και στην εμφάνιση επίμονων φαινομένων, όπως η μακροχρόνια ανεργία.

Σχετικά κοντά με αυτές τις προσεγγίσεις, ως προς την αμφισβήτηση της σχέσης μεταξύ παραγωγικότητας και αμοιβών, βρίσκεται και η *θεωρία της κοινωνικοποίησης*, που δίνει βαρύτητα περισσότερο στην κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης, ως μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής, παρά στην γνωστική. Ο ρόλος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ριζοσπαστική μορφή αυτής της θεωρίας, είναι ενισχυτικός των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων και ανασχετικός για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, είναι δηλαδή εκ διαμέτρου αντίθετος με αυτόν της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η οποία θεωρεί την εκπαίδευση ως βασικό μέσο προώθησης της κοινωνικής και οικονομικής δικαιοσύνης και όργανο οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής ευημερίας.

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, φαίνεται ότι έχουν σημασία για την ερμηνεία των παρατηρούμενων σχέσεων εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, διότι συνεπάγονται και διαφορετικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εμπειρική έρευνα

[142] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ.57
[143] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ.30

των τελευταίων δεκαετιών επιβεβαιώνει τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου ως προς τη σημαντική επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομία κυρίως σε ατομικό επίπεδο, αλλά και συνολικά, σε κρατικό επίπεδο, αν και η τελευταία σχέση δεν είναι εύκολο να επαληθευτεί εμπειρικά. Αυτά, ωστόσο, τα ευρήματα δεν αποκλείουν τις άλλες ερμηνείες για την σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής επίδοσης, οπότε δεν υπάρχει ακόμη ξεκάθαρη γνώση για την επακριβή διάστασή της. Αυτή η σχέση φαίνεται ότι επηρεάζεται τουλάχιστον μερικώς από την αύξηση μέσω της εκπαίδευσης της παραγωγικότητας. Υπεισέρχονται όμως και διαφορετικές επιρροές της εκπαίδευσης, αφού φαίνεται ότι ταυτόχρονα λειτουργεί και ως φίλτρο ή πιστοποιητικό, αλλά και ως μέσο κοινωνικοποίησης και κατανομής των ατόμων σε διάφορες θέσεις εργασίας. Από την άλλη πλευρά, η αύξηση των εισοδημάτων και η ανάπτυξη της οικονομίας, λόγω της αυξανόμενης εκπαίδευσης, είναι πιθανό να οδηγήσουν σε περαιτέρω βελτίωση του επιπέδου παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς η εκπαίδευση και η οικονομία ασκούν αλληλεπίδραση η μια στην άλλη, γεγονός που δημιουργεί σοβαρά τεχνικά προβλήματα στην εμπειρική εκτίμηση των σχέσεων μεταξύ τους.

Γενικά, πάντως, φαίνεται να υπάρχει σύμπνοια απόψεων των πολιτικών φορέων, ότι η εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι και ικανή συνθήκη για οικονομική πρόοδο και κοινωνική ευημερία. Σε αυτό οφείλεται και η προσφορά πληθώρας προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (με αμφίβολη όμως αποτελεσματικότητα τα τελευταία). Η παγκοσμιοποίηση των αγορών, το άνοιγμα των οικονομιών στον εντεινόμενο διεθνή ανταγωνισμό και οι νέες τεχνολογίες, σύμφωνα με τους επιστήμονες των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων, απαιτούν να έχουν οι εργαζόμενοι καλή εκπαίδευση και ικανότητα συνεχούς προσαρμογής και αναβάθμισης των δεξιοτήτων τους στη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, ώστε να ανταποκριθούν στις νεοεμφανιζόμενες προκλήσεις και ευκαιρίες. Αποτέλεσμα αυτών των διαρθρωτικών αλλαγών τα τελευταία χρόνια είναι και η επανεμφάνιση στο προσκήνιο της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου με νέα μορφή, αυτήν του πλεονάζοντος ανθρωπίνου κεφαλαίου, το οποίο εξυπηρετεί τα συμφέροντα των επιχειρήσεων για μείωση του εργατικού κόστους, σύμφωνα με τις αρχές του νεοφορντισμού, δηλαδή της ευέλικτης και φθηνής εργασίας και των αναλώσιμων –εκτός ενός μικρού πυρήνα εξειδικευμένων-εργαζομένων. Η εκπαίδευση έχει αναχθεί ξανά σε παράγοντα - κλειδί για την κοινωνική συνοχή, προλειαίνοντας όμως το έδαφος για πλεονάζον εργατικό δυναμικό.

2.4 Συστήματα οργάνωσης της εργασίας

Στις βιομηχανικές κοινωνίες τα συστήματα οργάνωσης της εργασίας αποτέλεσαν αντικείμενο συνεχών αναζητήσεων, οι δε επιπτώσεις τους στον εργαζόμενο και την κοινωνία πεδίο θεωρητικών προβληματισμών. Η τάση μεγιστοποίησης των κερδών των επιχειρήσεων στις αναπτυγμένες χώρες και η επικράτηση τους στο σκληρό ανταγωνισμό υπήρξαν ισχυρά κίνητρα ώστε να δοκιμαστούν νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας για την αύξηση της παραγωγικότητάς τους και την απόκτηση συγκριτικών

πλεονεκτημάτων στον ανταγωνισμό των αγορών[144]. Τα κυριότερα συστήματα είναι:

2.4.1 Τεϋλορισμός

Ο Τεϋλορισμός ή σύστημα Taylor, που πήρε το όνομα του από τον Αμερικανό σύμβουλο επιχειρήσεων F.W. Taylor, αποτελεί την πρώτη σοβαρή και ολοκληρωμένη απόπειρα επιστημονικής προσέγγισης στη διαδικασία εργασίας στις αρχές του εικοστού αιώνα, μέσα από τον έλεγχο του ανθρώπινου παράγοντα στην παραγωγή.

Ο Taylor υπήρξε θιασώτης του Adam Smith, ενός από τους ιδρυτές της σύγχρονης οικονομικής, των ιδεών του οποίου αποτελεί εξελιγμένη και ολοκληρωμένη εκδοχή ο Τεϋλορισμός. Ο Smith στο πιο γνωστό βιβλίο του "Ο *Πλούτος των Εθνών*" το 1776 είχε επισημάνει τα πλεονεκτήματα του καταμερισμού της εργασίας, ως προς την αύξηση της παραγωγικότητας, αναφερόμενος στο παράδειγμα ενός εργοστασίου που παράγει καρφίτσες[145]. Κατακερματίζοντας την εργασία ενός εργάτη, που εργαζόμενος μόνος του παρήγαγε 20 καρφίτσες την ημέρα σε μια σειρά από απλές ενέργειες, διαπίστωσε ότι δέκα εργάτες, καθένας από τους οποίους εκτελούσε μια από αυτές τις εξειδικευμένες εργασίες, θα μπορούσαν να παράγουν με συλλογική συνεργασία 48.000 καρφίτσες την ημέρα. Κατά μέσο όρο δηλαδή καθένας από τους απασχολούμενους σε μια εξειδικευμένη εργασία θα παρήγαγε 240 φορές περισσότερα προϊόντα από ότι αν δούλευε αυτόνομα.

Αφετηρία για τον Taylor αποτέλεσαν λεπτομερείς μελέτες των χρόνων και των κινήσεων των βιομηχανικών διαδικασιών, με τη βοήθεια των οποίων μπόρεσε να υποδιαιρέσει τη διαδικασία εργασίας για την παραγωγή ενός προϊόντος στα συστατικά της στοιχεία, δηλαδή τις απλούστερες δυνατές κινήσεις και ενέργειες, οι οποίες θα μπορούσαν να χρονομετρηθούν και να οργανωθούν με ακρίβεια. Στη συνέχεια προχώρησε στην επανασύνθεσή τους, σύμφωνα με καθορισμένα από τη μελέτη του αυστηρά πρότυπα όσον αφορά τον αναγκαίο χρόνο και τις απαιτούμενες κινήσεις και αποκλείοντας κάθε περιττή κίνηση, ώστε να επιτευχθεί ο μέγιστος βαθμός αποτελεσματικότητας. Με αυτό τον τρόπο αυξήθηκε σημαντικά η παραγωγικότητα της εργασίας και παράλληλα, η ταχύτερη δυνατή μέθοδος εργασίας αναδείχθηκε ως η ιδανική.

Ο Taylor, ενώ ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την θέση του Μαρξ ότι ο ανταγωνισμός της αγοράς οδηγεί σε αύξηση της παραγωγικότητας, μέσα από τη διευρυμένη μηχανοποίηση, υποστηρίζει την ακόμη πιο προωθημένη άποψη ότι ο διευθυντικός έλεγχος και η τάση αποειδίκευσης της εργασίας είναι αδιαχώριστες από την επιδίωξη της αποδοτικότητας. Η διαδικασία αποειδίκευσης και κατακερματισμού των εργασιακών καθηκόντων (που με την σειρά τους προκαλούν αλλαγές στην ταξική και επαγγελματική δομή), είναι μία έμφυτη τάση μέσα στην καπιταλιστική οργάνωση της εργασίας. Οι ανάγκες του κεφαλαίου για συσσώρευση πλούτου και έλεγχο των

---

[144] ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., *Δομές και Ροές: Το φαινόμενο της κοινωνικής κινητικότητας*, 2001, σ. 106
[145] GIDDENS A., *Κοινωνιολογία*, Μτφρ. Τσαούσης Δ., 2002, σ.420

εργαζομένων απαιτούν την εκτέλεση της εργασίας με τη μεγαλύτερη δυνατή ταχύτητα, με το μικρότερο δυνατό κόστος και τη μικρότερη εξάρτηση από τον εργαζόμενο (ώστε να υπάρχει η δυνατότητα αντικατάστασής του), εξαρτώνται δηλαδή από την απόσπαση της εργατικής γνώσης για την εργασιακή διαδικασία[146]. Οι βιομηχανικοί τεχνίτες του 18ου και 19ου αιώνα, πριν την εκτεταμένη μηχανοποίηση, κατείχαν κεντρική θέση μέσα στην παραγωγική διαδικασία, που χαρακτηριζόταν από μία σημαντική λειτουργική αυτονομία, βασισμένη τόσο στις ενσωματωμένες στην τέχνη τους γνώσεις για την παραγωγική διαδικασία, όσο και στα υπεργολαβικά συστήματα οργάνωσης της παραγωγής. Οι νέες μέθοδοι της βιομηχανικής διεύθυνσης στις αρχές του 20ου αιώνα υπονόμευσαν τα θεμέλια αυτής της λειτουργικής αυτονομίας. Η ανάλυση των θέσεων εργασίας μέσα από τη μελέτη των κινήσεων και των χρόνων επέτρεψε στη διεύθυνση να μάθει και κατόπιν να συστηματοποιήσει τον τρόπο εκτέλεσης των εργασιών. Σε συνδυασμό με το σύστημα επιστασίας και τις νέες μορφές των συστημάτων αμοιβής, επιβλήθηκε μια τυποποίηση των μεθόδων και απέκτησε η διεύθυνση πρωταγωνιστικό ρόλο μέσα στην εργασιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα την κατάρρευση του συστήματος εργασίας που στηριζόταν στην «τέχνη» και την αντικατάσταση του τεχνίτη από τον χειριστή της μηχανής[147].

Ο Τεϋλορισμός, όπως έγινε γνωστή η επιστημονική οργάνωση της εργασίας, δεν αποτελούσε απλώς μια ακαδημαϊκή μελέτη αλλά ένα σύστημα παραγωγής, που άσκησε μια ευρύτατη επιρροή στην βιομηχανική παραγωγή και τεχνολογία. Η επιστημονική οργάνωση της εργασίας είχε ως στόχο την μεγιστοποίηση της βιομηχανικής παραγωγής χωρίς να λαμβάνει καθόλου υπόψη τον ψυχισμό και την ανθρώπινη φύση των εργαζομένων[148]. Απέβλεπε στην απόσπαση της μέγιστης δυνατής απόδοσης των εργατών, φυλακίζοντάς τους σε ένα σύστημα περιορισμών που τους αφαιρούσε κάθε δυνατότητα πρωτοβουλίας και τους αντιμετώπιζε σχεδόν ως ανόητους. Θεμελιακή οργανωτική αρχή του ήταν η δυσπιστία απέναντι στο εργατικό δυναμικό. Στις οργανωτικές και τεχνικές αρχές του αντικατοπτριζόταν η θέληση του κεφαλαίου να αποδυναμώσει τον ρόλο των τεχνικών δεξιοτήτων σπάζοντας, με αυτόν τον τρόπο, την κυριαρχία των εργατών πάνω στους χρόνους παραγωγής[149] (καθώς η γνώση των βιομηχανικών χειρισμών αποτελούσε μονοπώλιο της εργατικής τάξης) και να επιβάλλει την πλήρη κυριαρχία του με σκοπό να καταπολεμήσει τη νωθρότητα, την τεμπελιά και την απειθαρχία.

Ο Taylor, ο οποίος, εξάλλου, δεν ήταν επιστήμονας ο ίδιος, αλλά αρχικά απλός χειριστής εργαλειομηχανής και στη συνέχεια προϊστάμενος (χάρη στις υπηρεσίες του στην επιχείρηση), δεν προσπαθούσε να αποκρύψει καθόλου τέτοιες προθέσεις. Ήθελε να απορρίψει, με τη βοήθεια επιστημονικών μεθόδων, ως αβάσιμους τους ισχυρισμούς των εργατών ότι εκτελούν την εργασία τους όσο το δυνατόν γρηγορότερα και, με τη μέθοδο της κατάτμησης της εργασίας και του καθορισμού

---

[146] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 28-30
[147] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 31-32
[148] MUHLBAUER K.R., *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα*, Μτφρ. Δημοκίδης Δ., 1983, σ.375
[149] KORIA M., *Ο εργάτης και το χρονόμετρο*, Μτφρ. Δαγιάντης Γ., 1985, σ.71

προτύπων, οδηγούσε σε εντατικοποίηση των διαδικασιών με την ταυτόχρονη καταπόνηση των εργαζομένων. Τις διανοητικές δραστηριότητες, τις οποίες δεν μπορούσε να ελέγξει, τις μεταβίβασε στη διεύθυνση της επιχείρησης. Ταυτόχρονα προσπάθησε να οριοθετήσει σε αντικειμενικό πλαίσιο την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διεύθυνση και το εργατικό προσωπικό: τα καθήκοντά εργασίας και τα καθοριζόμενα από ειδικές μελέτες πρότυπα απόδοσης διατυπώνονταν, κατά το δυνατόν, γραπτά και η σχέση διεύθυνσης-προσωπικού καθοριζόταν με βάση το σχήμα «'κανονισμός - συμμόρφωση - εκτέλεση – έλεγχος». Οι κανονισμοί του διευθύνοντος, μέσα από την επιστημονική νομιμοποίησή τους, αναγορεύτηκαν έτσι σε απαράβατο «νόμο» για τον εργάτη, ο οποίος έπρεπε πλέον να αποδέχεται τους κανόνες αυτούς ως στοιχεία των όρων εργασίας του. Όποιος δεν ήθελε ή δεν μπορούσε να συμμορφωθεί με αυτό το σύστημα, απλούστατα, απολυόταν. Αλλά ακόμα και αυτό, ο Taylor το θεωρούσε ευεργετικό για τους εργάτες, αφού η αποδέσμευση από μια δραστηριότητα που δεν τους ταίριαζε ήταν το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση εξεύρεσης μιας εργασίας στην οποία με κατάλληλη μετεκπαίδευση θα ήταν πιο αποτελεσματικοί τόσο για την επιχείρηση όσο και για τον εαυτό τους, εξασφαλίζοντας και υψηλότερες αποδοχές[150].

Η τεϋλορική λοιπόν οργάνωση της εργασιακής διαδικασίας βασιζόταν σε τρεις βασικές αρχές[151]:

1. *«Τελειοποίηση της διαίρεσης εργασίας,* οριακή δηλαδή κατάτμηση της διαδικασίας της εργασίας σε επιμέρους απλοποιημένες ενέργειες. Αυτό σημαίνει για το άτομο κατάργηση ή μείωση των απαιτουμένων προσόντων, αγνόηση του προσωπικού ρυθμού, εξειδίκευση σε περιορισμένες λειτουργίες, εξάλειψη της προσωπικής δημιουργικής συμπεριφοράς, πτώση της αξίας της εργασιακής δύναμης κ.λ.π.

2. *Χρονική ανάλυση των διαδικασιών εργασίας,* δηλαδή καθορισμένοι ταχύτεροι δυνατοί χρόνοι, ιδανικά ρυθμισμένες μέθοδοι, εντατικοποίηση των ατομικών χρόνων. Για το άτομο, το χρονικό αυτό στοιχείο σημαίνει διαρκή κατάσταση στρες και υπαγωγή της προσωπικής βούλησης, των κινήτρων, της γνώσης και της μάθησης σε μια μη διαγνώσιμη υπερκείμενη συνολική διαδικασία.

3. *Συστηματοποίηση της διεύθυνσης μέσω οργάνωσης,* δηλαδή ιδανικός συντονισμός από άποψη χώρου και χρόνου (βλ. σημεία 1 και 2) των διαδικασιών εργασίας. Αυτό σημαίνει για τους εργαζομένους την πλήρη προσαρμογή σε ένα τελειοποιημένο, σχετικά ανελαστικό πρότυπο κάτω από τον απόλυτο έλεγχο της διοίκησης, την διάκριση της σύλληψης από την εκτέλεση και τη μεταφορά των αρμοδιοτήτων σχεδίασης και προγραμματισμού της παραγωγής στα γραφεία των σχετικών διευθύνσεων.

---

[150] MUHLBAUER K.R., ό.π., σσ.375-376
[151] MUHLBAUER K.R., ό.π., σ.376

Πρόθεση του Taylor ήταν η επίτευξη νέων δυναμικών εντατικοποίησης της εργασίας με την ανύψωση του εργασιακού ηθικού (π.χ. με βάση ένα σύστημα πριμοδοτήσεων, βασισμένο στις καθορισμένες νόρμες) και, συγχρόνως, τη μείωση της δυνατότητας εμφάνισης αντίρροπων μορφών συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι η επικράτηση του συστήματος Taylor στην επιχείρηση συνδέεται στενά και με την αφομοίωση των εργαζομένων στην οργάνωση της καπιταλιστικής επιχείρησης, όπου οι στόχοι είναι καθορισμένοι από τους εργοδότες -εντολοδόχους, η οργάνωση αποτελεί το εργαλείο και οι εργαζόμενοι εκτελούν, σε έναν απόλυτο καταμερισμό της εργασίας.

Όμως, όσο και αν το σύστημα Taylor διεκδικούσε την τελειότητα και παρότι τα συνδικάτα δεν ήταν πάντοτε εχθρικά απέναντί του -ο ίδιος ο Λένιν, μάλιστα, δήλωνε το 1918 οπαδός του- δεν μπόρεσε να εξασφαλίσει την εργατική ειρήνη, το αντίθετο μάλιστα. Το εργοστάσιο ήταν ο χώρος ενός συνεχούς ανταρτοπόλεμου, οι απεργίες και οι ανταπεργίες πλήθυναν. Όλη η δημιουργικότητα και τα προσόντα των εργατών εξαντλούνταν στη δημιουργία κρυφών θυλάκων αυτονομίας και αντίστασης στο απάνθρωπο σύστημα, των λεγόμενων άτυπων ομάδων εργασίας. Τα συνδικάτα κέρδισαν δύναμη και αγωνιστική συνείδηση. Η αποτυχία όμως του «επιστημονικού management» δεν αναζητήθηκε στις αμφισβητήσιμες αρχές του, αλλά στο γεγονός ότι ο Taylor ήταν ένας «ερασιτέχνης της ψυχολογίας»[152], ο οποίος προσπαθούσε απλά να αξιοποιήσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό - με κύριο μέσο το μισθό - την αποταμιευμένη στον άνθρωπο ενέργεια για εργασία, αδιαφορώντας παντελώς για τους ψυχολογικούς παράγοντες και την προσωπικότητα των εργατών. Η εισαγωγή της ψυχολογίας στην επιστημονική μελέτη της εργασίας κατά το λεγόμενο «ατομοκεντρικό - επιστημονικό» στάδιο, οπότε επιχειρήθηκε αμοιβαία προσαρμογή του ανθρώπου με την εργασία με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, δεν έδωσε επαρκείς απαντήσεις λόγω της προσκόλλησης στον Τεϋλορισμό. Τα αίτια των διαταραχών στο σύστημα αποδόθηκαν στις ατομικές ιδιότητες των εργατών και όχι στη φύση και τη μονοτονία της εργασίας. Η καταπίεση του εργαζόμενου από το σύστημα του Taylor αποτέλεσε πεποίθηση της κοινωνίας, όπως αποτυπώνεται και στη χαρακτηριστική επισήμανση του Κάφκα ότι «ο Τεϋλορισμός δεν μολύνει και εξευτελίζει μόνο την εργασία, μα πάνω απ' όλα τον άνθρωπο που είναι συστατικό της μέρος»[153].

Οι αρχές του τεϋλορισμού και οι ιδέες ενός προχωρημένου καταμερισμού της εργασίας μεταφέρθηκαν και στην εκπαίδευση[154], εξαιτίας της μαζικοποίησής της, αλλά και της επιθυμίας των κυβερνήσεων να θέσουν υπό τον απόλυτο έλεγχό τους τα εκπαιδευτικά συστήματα. Το "vocational movement" αποτελούσε την αντανάκλαση στην εκπαίδευση της νέας λογικής που άλλαζε την κοινωνία. Η δημόσια εκπαίδευση επιτελούσε το ρόλο της στην κοινωνική αναπαραγωγή, προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εργάτες, που θα ελέγχονται και θα κατευθύνονται εύκολα από τα αφεντικά στους στην παραγωγή. Βασικά στοιχεία του τεϋλορισμού εφαρμόζονται στο οργανωτικό μοντέλο των εκπαιδευτικών συστημάτων[155]. Η εξειδίκευση στην

[152] MUHLBAUER K.R., ό.π., σ.377
[153] ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., ό.π., σ. 106
[154] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 73
[155] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Γ., *Διοίκηση τη Εκπαίδευσης: Τάσεις Νεο-τεϋλορισμού στο Ελληνικό*

παροχή της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται με την διαίρεση των μαθητών σε τμήματα, στα οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει το αντικείμενο της ειδικότητάς του. Η τυποποίηση με τον καθορισμό από την κεντρική εξουσία της διδακτικής μεθόδου αλλά και με τις ομοιόμορφες διαδικασίες που ελέγχονται μέσα από τις εξετάσεις και την αξιολόγηση ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης. Ο διαχωρισμός και η κατανομή των εργασιών μεταξύ αυτών που δίνουν τις εντολές και αυτών που τις εκτελούν γίνεται με την παρεμβολή ανάμεσα τους της «τεχνοδομής», δηλαδή ενός συστήματος στελεχών ειδικευμένων σε εκπαιδευτικά θέματα, ρόλο τον οποίο στη χώρα μας παίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η επιθεώρηση για την εξασφάλιση ομοιόμορφης ποιότητας του προϊόντος – υπηρεσίας, η οποία γίνεται μέσω των επιθεωρητών ή σχολικών συμβούλων, είχε σαν συνέπεια την εισαγωγή των εννοιών της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στην εκπαίδευση. Αυτές αποτιμώνται κυρίως ποσοτικά, μέσα από την αναλογία του αριθμού των μαθητών που τελειώνουν το σχολείο σε σχέση με τους διατιθέμενους πόρους στην εκπαίδευση, παρά μέσα από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εκπλήρωση της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου.

Ως προς την εφαρμογή του τεϋλορισμού στην οργάνωση της εργασίας εξελίχθηκαν διάφορες παραλλαγές στις αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες. Το αμερικανικό τεϋλορικό μοντέλο[156] στηρίχθηκε στην συγκέντρωση της γνώσης στο επίπεδο της διοίκησης και οργάνωσης με παράλληλη προσπάθεια αποειδίκευσης της εργασίας στο επίπεδο της παραγωγής. Το μοντέλο αυτό συγκροτήθηκε όταν η ειδικευμένη εργασία σπάνιζε και υπήρχε σημαντική κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Τα ανώτερα τεχνικά και διοικητικά στελέχη είχαν μεγαλύτερη και συστηματικά οργανωμένη σχέση με τις τεχνικές γνώσεις. Η αποδοχή του ταξικού συσχετισμού στο εσωτερικό των επιχειρήσεων βασίστηκε, καταρχήν, στην ριζική επιδείνωση του συσχετισμού δυνάμεων σε βάρος των συνδικαλιστικών οργανώσεων και, στη συνέχεια, κυρίως μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, σε μια συναίνεση που διαμορφώθηκε σε επίπεδο κοινωνίας λόγω της σύνδεσης για μια περίοδο αυτού του προτύπου με την συνεχή βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των εργαζομένων. Η εμφάνιση όμως του ιαπωνικού μοντέλου αλλά και άλλων διαφορετικών εκδοχών διαχείρισης των σχέσεων κεφαλαίου και εργασίας, ανέδειξε την ανεπάρκεια μιας στρατηγικής τεχνολογικών μεταβολών που βασίζεται στην αποειδίκευση της εργασίας.

Το βρετανικό παραδοσιακό μοντέλο[157] συνδυάζει, καταρχήν, μια ανεπαρκή από τεχνική άποψη διαχείριση και διοίκηση με την αποξένωση των εργατών από αυτό το επίπεδο γνώσεων. Οι γνώσεις των εργατών αποτελούσαν κατά κύριο λόγο προϊόν της εργασιακής εμπειρίας σε ένα στενά προσδιορισμένο επάγγελμα, ενώ κινητικότητα υπήρχε κυρίως μεταξύ επιχειρήσεων και λιγότερο στο εσωτερικό των επιχειρήσεων. Το σχήμα αυτό ενίσχυσε τις επαγγελματικές κατηγορίες των εργατών και, ταυτόχρονα, αποδυνάμωσε την ανώτερη ιεραρχία, η οποία δεν είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει εναλλακτικές λύσεις με αποτέλεσμα μια σοβαρή δυσκολία ανταπόκρισης στις προκλήσεις

εκπαιδευτικό σύστημα στο *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Διοικητική Ενημέρωση*, τευχ. 41, Απρίλιος- Ιούνιος 2007

[156] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 76

[157] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 75

των τεχνολογικών μεταβολών. Δημιουργήθηκε έτσι ένα αδιέξοδο, το οποίο οφειλόταν σε μια συγκριτικά ακραία ταξική προσέγγιση της εργασίας, από μια αστική τάξη, ιδιαίτερα καλλιεργημένη κατά τα άλλα, εθισμένη, όμως, στην εξασφάλιση της κυριαρχίας της και της κερδοφορίας των επιχειρήσεων της μέσα από πολιτικές αποφάσεις με ανεπαρκές υπόβαθρο και τεκμηρίωση σε ζητήματα τεχνολογίας και διοίκησης της εργασίας.

Το ελληνικό μοντέλο[158] προσιδιάζει στο βρετανικό, σε ότι αφορά την αδιαφορία της επιχειρηματικής τάξης σχετικά με την διοίκηση και οργάνωση των επιχειρήσεων αλλά και σε σχέση με την βελτίωση των γνώσεων των εργαζομένων. Το γεγονός, όμως, ότι δεν υπήρχαν και δεν αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα κλάδοι πρωτοπόροι στην ανάπτυξη τεχνογνωσίας και ειδικότερα κλάδοι μηχανοκατασκευών, διατήρησε σε ένα χαμηλότερο επίπεδο γνώσεων τις εργατικές ειδικότητες. Τα κύρια χαρακτηριστικά του ελληνικού προτύπου διαχείρισης της εργασίας και καταμερισμού των γνώσεων είναι η εξάρτηση από την φτηνή ανειδίκευτη εργασία με πρακτικές γνώσεις και μεγάλη κινητικότητα (πλην μικρών εξαιρέσεων, όπως σε μεγάλες μονάδες της βαριάς βιομηχανίας), η διοίκηση των επιχειρήσεων με στόχο τη μείωση του κόστους παραγωγής και η απουσία πολιτικών αντιστοίχισης της προσφοράς και ζήτησης ειδικοτήτων.

Η αμφισβήτηση στην πράξη του τεϋλορικού προτύπου οργάνωσης της εργασίας, το οποίο ταυτίστηκε με την «αποειδίκευση» της εργασίας και την έλλειψη αντιστοιχίας σπουδών και εργασίας για τη μεγάλη πλειοψηφία των μισθωτών, ήλθε από δύο εκδοχές που οδηγούσαν, η καθεμία από την πλευρά της σε μια ορατή βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων των εργαζομένων. Επρόκειτο για το ιαπωνικό πρότυπο και το γερμανικό πρότυπο. Το ιαπωνικό στηρίχθηκε κυρίως στη γενική εκπαίδευση, στην αξιοποίηση της εμπειρίας των εργαζομένων και στη διεύρυνση του φάσματος των δραστηριοτήτων τους, σε συνδυασμό με τη συναίνεση η οποία βασιζόταν στην σταθερότητα της απασχόλησης. Το γερμανικό πρότυπο διαμορφώθηκε στην μεταπολεμική περίοδο ως ένα ιεραρχημένο σύστημα σπουδών και ειδικοτήτων, το οποίο στηριζόταν στη συναίνεση που εξασφάλιζε η συλλογική διαπραγμάτευση του περιεχομένου των σπουδών και των συνθηκών της μαθητείας. Η κρίση του τεϋλορικού προτύπου εκεί όπου είχε εδραιωθεί, ειδικότερα δε στις ευρωπαϊκές χώρες που το είχαν υιοθετήσει, σε συνδυασμό με την γενικευμένη τάση ανόδου του επιπέδου των σπουδών, οδήγησαν στη γενίκευση ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών του γερμανικού προτύπου, δηλαδή της διευρυμένης αντιστοιχίας σπουδών και ειδικοτήτων, καθώς και εμπλοκής των «κοινωνικών εταίρων» στη διαμόρφωση του περιεχομένου των σπουδών[159].

Η παρουσίαση των διαφορών στην οργάνωση της εργασίας στις αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες επιβεβαιώνει ότι η αξιοποίηση της εργατικής γνώσης για οργάνωση και υλοποίηση της παραγωγικής διαδικασίας, ότι οι δυσμενέστερες για τους εργαζόμενους εκδοχές οδήγησαν κάποια στιγμή το πρότυπο που υπηρέτησαν σε αδιέξοδο, και ότι οι εκδοχές που στηρίχθηκαν σε έναν ευνοϊκότερο για τους εργαζόμενους καταμερισμό της γνώσης, με τη βοήθεια συναινετικών διαδικασιών,

[158] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 78-79
[159] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 14, 76

αποτέλεσαν περισσότερο εξελιγμένες και βιώσιμες μορφές ρύθμισης της ταξικής συνύπαρξης στο εσωτερικό των επιχειρήσεων. Διαπιστώνεται, πράγματι, ότι η προσπάθεια ριζικού αποκλεισμού των παραγωγών από τις γνώσεις που συνδέονται με τις διαχειριστικές και οργανωτικές επιλογές της επιχείρησης, όπως στο παραδοσιακό βρετανικό μοντέλο, ή στον αμερικανικό τεϋλορισμό (που νομιμοποιούνται μέσω συναινετικών διαδικασιών εκτός των χώρων εργασίας), πληρώνουν αργά ή γρήγορα με δραματικό τρόπο το τίμημα της υποβάθμισης των γνώσεων των εργαζομένων. Αντίθετα, τόσο το ιαπωνικό μοντέλο και οι παραλλαγές του όσο και το γερμανικό βασίστηκαν στην αναγνώριση των γνώσεων και των πρωτοβουλιών των εργαζομένων και νομιμοποιήθηκαν μέσω συναινετικών διαδικασιών που αναπτύχθηκαν και στο εσωτερικό των επιχειρήσεων, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη αποδοτικότητα αλλά και δυνατότητα μετεξέλιξης, με τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά[160].

Τελικά, το γεγονός ότι ο Τεϋλορισμός δεν υπάρχει σήμερα ως ξεχωριστή σχολή, δεν οφείλεται μόνο σε αυτό το «κακό όνομα» που είχε αποκτήσει, αλλά και στο ότι δεν αποτελεί πλέον στοιχείο διαμάχης, αφότου οι βασικές του αρχές έχουν γίνει το θεμέλιο όλων των σχεδιασμών, που αφορούν την επιστημονική οργάνωση της εργασίας. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων τα τελευταία 25 χρόνια και, παράλληλα, η επικράτηση της άποψης ότι αυτά πρέπει να διοικούνται με τη λογική και τις αρχές των επιχειρήσεων συνετέλεσαν στην επανεμφάνιση του τεϋλορισμού με νέα μορφή και ένταση των χαρακτηριστικών του, ως νεο-τεϋλορισμός.

2.4.2 Φορντισμός

Ο *Φορντισμός* είναι ένα άλλο σύστημα οργανωτικών και τεχνολογικών καινοτομιών στην παραγωγή, το οποίο συνδέεται με την ανάπτυξη των μαζικών αγορών[161] και αποτελεί μια επέκταση των αρχών της επιστημονικής οργάνωσης της εργασίας του Taylor. Πήρε το όνομά του από τον Αμερικανό βιομήχανο H. Ford, ο οποίος εισήγαγε, γύρω στο 1910, την (κινούμενη) γραμμή παραγωγής στο πρώτο εργοστάσιο του παραγωγής αυτοκινήτων στο Χάιλαντ Παρκ του Μίσιγκαν, όπου παρήγαγε μόνο ένα προϊόν -το μοντέλο Τ της Φορντ. Καθένας από τους εργάτες στην γραμμή συναρμολόγησης καθώς περνούσαν από μπροστά του τα σώματα των αυτοκινήτων έπρεπε να εκτελέσει μια εξειδικευμένη ενέργεια, με τη βοήθεια εξειδικευμένων εργαλείων και μηχανών, σχεδιασμένων με βάση την ταχύτητα, την ακρίβεια και την απλότητα των ενεργειών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μεγάλη αύξηση της παραγωγικότητας. Έως το 1929, που σταμάτησε η παραγωγή του μοντέλου Τ, είχαν παραχθεί πάνω από 15 εκατομμύρια αυτοκινήτων.

Ο Φορντισμός κυριάρχησε στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες, με επίκεντρο τις Η.Π.Α από τη μεταπολεμική περίοδο μέχρι τη δεκαετία του 1980. Χαρακτηρίζεται από τη μαζικοποίηση της παραγωγής και της κατανάλωσης, από ένα στενό φάσμα τυποποιημένων προϊόντων, από την μηχανοποίηση της εργασίας, από πολύ μεγάλες

[160] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 75
[161] GIDDENS A., ό.π., σ.420

παραγωγικές μονάδες (εργοστάσια), από τον τεϋλορισμό και την επιστημονική οργάνωση όσον αφορά τη διάκριση της πνευματικής από τη χειρωνακτική εργασία και από μια οργάνωση της παραγωγής και του εργασιακού χώρου που αποτυπώνεται στην εικόνα της γιγαντιαίας και ιεραρχικά δομημένης επιχείρησης[162]. Κινείται στα ίδια περίπου πλαίσια με αυτά των αρχών του Τεϋλορισμού, αναφορικά με τις μεθόδους παραγωγής, δηλαδή παραγωγική διαδικασία σε σειρά αλλά διαφοροποιείται στην αντίληψη για την οργάνωση της εργασίας[163]. Κατ' αρχήν, ενώ ο Taylor ενδιαφερόταν να αυξήσει τη βιομηχανική παραγωγικότητα αδιαφορώντας, ωστόσο, για την απορρόφηση των προϊόντων της, ο Ford ήταν από τους πρώτους που διαπίστωσε και έθεσε ως βάση της προβληματικής του, ότι η μαζική παραγωγή απαιτεί και μαζική κατανάλωση, οπότε και οι αμοιβές των εργατών θα έπρεπε να είναι υψηλές, ώστε να δημιουργούν την αυξημένη ζήτηση των προϊόντων,

Ο Φορντισμός εισήγαγε επίσης νέες πολιτικές για τον έλεγχο της εργασίας και της οργάνωσής της (με την παροχή κινήτρων και αυξημένων μισθών) και νέα ψυχολογία σ' ένα ορθολογικό και κεντρικά οργανωμένο σύστημα, οικοδομημένο στη βάση της συλλογικής - συνεργατικής δύναμης και συνδεδεμένο με τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις του κράτους πρόνοιας και την κεϋνσιανή κοινωνικοοικονομική πολιτική. Δημιουργήθηκε, έτσι, ένας νέος τύπος εργαζομένου με πιο ανοικτές και δημοκρατικές αντιλήψεις, γεγονός που οδήγησε μετά από αγώνες και συγκρούσεις σε ένα νέο εξισορροπητικό πλαίσιο εξουσίας ανάμεσα στο κεφάλαιο, στους εργαζόμενους και στο κράτος, όπως π.χ. στις ΗΠΑ, όπου οι εργατικές ενώσεις απέκτησαν υπολογίσιμη δύναμη στο πλαίσιο των συλλογικών διαπραγματεύσεων. Αποτέλεσμα αυτού του τρόπου ανασυγκρότησης των ταξικών σχέσεων και οργάνωσης της εργασίας ήταν οι εντυπωσιακοί ρυθμοί ανάπτυξης από τις αρχές του αιώνα και ιδίως μεταπολεμικά μέχρι τη δεκαετία του 70.

Η γραμμή συναρμολόγησης του Ford έρχεται να συμπληρώσει τις τεϋλορικές τεχνικές μέτρησης των χρόνων και των κινήσεων και να υποτάξει την εργασία σε ένα προκαθορισμένο ρυθμό. Γίνεται πλέον εφικτός ένας καινούργιος τρόπος παραγωγικής εκμετάλλευσης της εργατικής δύναμης, η οποία μπορούσε τώρα να χρησιμοποιηθεί με τον αποδοτικότερο τρόπο και ενδεχόμενοι παράγοντες διατάραξης, στους οποίους συγκαταλέγονταν και διανοητικές δραστηριότητες του εργάτη, μπορούσαν να αποκλεισθούν. Τα απαιτούμενα -από το τεϋλορικό σύστημα management- προσόντα όφειλαν να υπηρετούν αποκλειστικά την αποδοχή των υφισταμένων στην επιχείρηση όρων. Ο Φορντισμός, συνδυάζοντας την εντατικοποίηση με την παροχή κινήτρων (αυξημένων μισθών), εξασφαλίζει την κυριαρχία νέων κανόνων παραγωγικότητας σε ό,τι αφορά τις τεχνικές απόσπασης υπερεργασίας. Η συμφωνία μεταξύ εργοδοσίας και εργατοτεχνικού προσωπικού για μια σειρά κανονιστικών ρυθμίσεων, καθοριζομένων από τις συλλογικές διαπραγματεύσεις και σχετικών με τις προσλήψεις, τις απολύσεις, τον καταμερισμό των εργασιών και τις αποδοχές και η

---

[162] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτική Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, 1995, σ. 565

[163] ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., ό.π., σ. 107

συνακόλουθη «φορντική μισθιακή σχέση» υπήρξαν, σύμφωνα με αρκετούς οικονομολόγους, το κλειδί της ανάπτυξης της μαζικής παραγωγής. Οι μισθωτοί αποδέχονταν τις τεϋλορικές - φορντικές μεθόδους παραγωγής, τηρώντας με συνέπεια τους κανόνες εργασίας και αποδεχόμενοι τις αλλαγές στις μεθόδους με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητάς τους, απολαμβάνοντας, ως αντάλλαγμα, μια σχεδόν μόνιμη απασχόληση, τη δυνατότητα ανέλιξης τους στο εσωτερικό της επιχείρησης και μια ομαλή πρόοδο της αγοραστικής τους δύναμης, η οποία με τη σειρά της διευκόλυνε την απορρόφηση της παραγωγής[164].

Ο Ford με την χρήση της γραμμής συναρμολόγησης σπρώχνει στα άκρα τον κατατεμαχισμό της εργασίας και, ταυτόχρονα, προσπαθεί να καταργήσει την αναγκαιότητα της επιδεξιότητας σε όλες τις θέσεις απασχόλησης των εργατικών χεριών[165]. Η μεταφορική ταινία αφενός καταργεί μεγάλο αριθμό εργατών που ασχολούνταν με χειρωνακτικές μεταφορές και αφετέρου μετατρέπει τους νεκρούς χρόνους (αυτούς που ουσιαστικά ξεκουράζονταν ο εργαζόμενος) σε χρόνους παραγωγικής εργασίας και, μάλιστα, με αυταρχικά ρυθμιζόμενη ταχύτητα. Αποτέλεσμα αυτού είναι η απότομη επιμήκυνση της πραγματικής διάρκειας της εργάσιμης ημέρας. Μειώνεται επίσης η καθυστέρηση των υλικών αλλά και η μη παραγωγική αξιοποίηση των κεφαλαίων (με τη μορφή του πρόσθετου κόστους αποθεματοποίησης).

Τόσο αυτό όσο και το προηγούμενο σύστημα, λόγω της ιδιαίτερης φύσης των θέσεων εργασίας και της απασχόλησης των λεγομένων ανειδίκευτων, κάνουν δυνατή την πλήρη κυριαρχία των μηχανισμών υποτίμησης της εργατικής δύναμης, κοινωνικής υποβάθμισης και υποαμοιβής (μέσω της υπερτίμησης των υπερωριών που οδηγεί σε στενότερη εξάρτηση των αποδοχών από συγκυριακές διακυμάνσεις). Ταυτόχρονα αυτοί οι μηχανισμοί συντελούν στην ολοκληρωτική εξάρτηση των εργαζομένων από τα εμπορεύματα που παράγονται από την καπιταλιστική βιομηχανία[166].

Οι αρχικές αισιόδοξες προβλέψεις ότι ο Φορντισμός αντιπροσώπευε, κατά πάσα πιθανότητα, το μέλλον ολόκληρης της βιομηχανικής παραγωγής δεν επαληθεύτηκαν. Αυτό το σύστημα παραγωγής ενδείκνυται μόνο για μαζική παραγωγή, δηλαδή για βιομηχανίες που παράγουν τυποποιημένα προϊόντα σε μεγάλες ποσότητες για μεγάλες αγορές ή μεγάλα χρονικά διαστήματα, όπως η αυτοκινητοβιομηχανία, η βιομηχανία ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών ειδών, βιομηχανίες εμφιάλωσης (νερού, αναψυκτικών, γάλακτος) κ.λ.π., γιατί το κόστος για το αρχικό στήσιμο του συστήματος είναι πολύ μεγάλο και, επιπροσθέτως, η ανελαστικότητά του κάνει τις μεταβολές του (π.χ. για την παραγωγή ενός νέου προϊόντος) δύσκολες και δαπανηρές. Ακόμη, η παραγωγή με αυτό το σύστημα μπορεί να αντιγραφεί εύκολα (εφόσον βέβαια υπάρχουν τα διαθέσιμα κεφάλαια για το στήσιμο του εργοστασίου), ενώ και οι διαφορές στα εργατικά ημερομίσθια από

[164] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 230, 236
[165] KORIA M., ό.π., σσ.72-73
[166] KORIA M., ό.π., σ.184

χώρα σε χώρα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανταγωνιστικότητα των προϊόντων της. Αυτός ήταν ένας από τους παράγοντες, που οδήγησαν αρχικά στην άνοδο της ιαπωνικής αυτοκινητοβιομηχανίας (όταν τα επίπεδα των ιαπωνικών ημερομισθίων ήταν χαμηλά) και, πιο πρόσφατα, της νοτιοκορεατικής βιομηχανίας.

Ο φορντισμός και ο τεϋλορισμός χαρακτηρίζονται από ορισμένους κοινωνιολόγους της βιομηχανίας ως *συστήματα χαμηλής εμπιστοσύνης*[167]. Οι εργασίες καθορίζονται από την διοίκηση και είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις μηχανές. Αυτοί που εκτελούν τις εργασίες βρίσκονται πάντοτε υπό άμεσο έλεγχο και δεν έχουν παρά ελάχιστη αυτονομία δράσης. Όπου υπάρχουν πολλές θέσεις χαμηλής εμπιστοσύνης το επίπεδο της ικανοποίησης από την εργασία είναι χαμηλό, ενώ ταυτόχρονα οι απουσίες των εργατών και οι βιομηχανικές συγκρούσεις είναι συχνές. Το *σύστημα υψηλής εμπιστοσύνης*, αντίθετα, είναι εκείνο, στο οποίο οι εργαζόμενοι μπορούν να έχουν τον έλεγχο του ρυθμού, ακόμη και του περιεχομένου, της εργασίας τους, στα πλαίσια των γενικών οδηγιών που τους δίδονται. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και μετά οι βιομηχανίες στην Δυτική Ευρώπη, στις ΗΠΑ και στην Ιαπωνία πειραματίστηκαν με διάφορες εναλλακτικές λύσεις του συστήματος χαμηλής εμπιστοσύνης, στις οποίες περιλαμβάνονται η αυτοματοποιημένη σε σειρά παραγωγή και η παραγωγή σε ομάδες.

2.4.3 Το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων

Γύρω στο 1920 εμφανίστηκαν οι πρώτοι αμφισβητίες της θεωρίας του Taylor και των οπαδών του, εστιάζοντας τις κατηγορίες τους στο γεγονός ότι το επιστημονικό management μεταχειριζόταν τους εργαζομένους ως εξαρτήματα μηχανής, απαιτώντας απ' αυτούς τυποποιημένες κινήσεις και μεθόδους. Υποστήριξαν ότι, αν οι επιχειρήσεις επέτρεπαν στους εργαζόμενους να έχουν ενεργό συμμετοχή σε θέματα που αφορούσαν τις συνθήκες και τις μεθόδους εργασίας, τότε το ηθικό τους θα βελτιωνόταν και θα έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία. Η θεωρία αυτή ονομάστηκε *κίνημα ανθρωπίνων σχέσεων* (Human Relations Approach) και οι κυριότεροι εκπρόσωποι του ήταν οι E. Mayo και F.Roethlisberger.

Το 1924 διενεργήθηκαν υπό τη διεύθυνση του Αμερικανού ψυχολόγου E. Mayo στο εργοστάσιο του Hawthorne, ιδιοκτησίας των επιχειρήσεων «American Telephone & Telegraph company», έρευνες σχετικά με μεγέθη επίδρασης πάνω στην εργασία. Στη διάρκεια των ερευνών αυτών ο Mayo και οι συνεργάτες του έκαναν μια ενδιαφέρουσα ανακάλυψη, η οποία έγινε γνωστή ως «επίδραση Hawthorne» και η οποία αποτελεί βασική γνώση για οποιονδήποτε σπουδάζει Ψυχολογία σήμερα. Στις έρευνες αυτές, οι οποίες βασίζονταν αρχικά εξ ολοκλήρου στην ατομοκεντρική -ψυχολογική θεωρητική αφετηρία, χωρίστηκε ένας αριθμός εργατριών σε δύο ομάδες[168]. Ο φωτισμός του χώρου εργασίας παρέμεινε αμετάβλητος για τη μια από τις ομάδες αυτές, ενώ για την άλλη αυξήθηκε. Η απόδοση της δεύτερης ομάδας αυξήθηκε, όπως ήταν

[167] GIDDENS A., ό.π., σ.421
[168] MUHLBAUER K.R., ό.π., σσ.378-379

αναμενόμενο, αλλά παραδόξως αυξήθηκε και της πρώτης. Στη συνέχεια δε, η απόδοση αυξήθηκε περαιτέρω, ακόμη και όταν ο φωτισμός μειώθηκε και για τις δύο ομάδες. Η συνέχιση των ερευνών έδειξε ότι οι δύο αυθαίρετα χωρισμένες ομάδες είχαν μεταβληθεί σε πραγματικές ομάδες, των οποίων τα μέλη προσπαθούσαν να αποδώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο και να συνεργασττούν όσο καλύτερα μπορούν με τη διεύθυνση, νιώθοντας ότι βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και δείχνοντας το καλύτερό τους πρόσωπο. Από τις έρευνες, λοιπόν, προέκυψε ότι η συμμετοχή των εργαζομένων σε μια ομάδα εργασίας καθώς και το γεγονός, ότι οι εργαζόμενοι είχαν την αίσθηση ότι η επιχείρηση ενδιαφέρεται για τις γνώμες και τα συναισθήματά τους, συντελούσε στην αύξηση της παραγωγικότητας και, μάλιστα, ανεξάρτητα από την βελτίωση ή την χειροτέρευση των συνθηκών εργασίας.

Με αφετηρία αυτά τα ευρήματα, ο Mayo και οι συνεργάτες του ανακάλυψαν την ύπαρξη στην επιχείρηση και άλλων άτυπων ομάδων, που δρούσαν δηλαδή "εκτός σχεδίου", οι οποίες, προς γενική έκπληξη, επηρέαζαν περισσότερο την απόδοση του ατόμου από ότι οι προσωπικές τους ικανότητες. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι τα εργαζόμενα άτομα δρουν σε μια «φυσική αλληλεγγύη» με τους συναδέλφους τους και όχι ως απομονωμένες μονάδες, όπως ισχυριζόταν ο Taylor . Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στη δημιουργία του «κινήματος για τις ανθώπινες σχέσεις», το οποίο, σε αντίθεση με τον Τεϊλορισμό και την ατομοκεντρική επιστημονική θεωρία της προηγούμενης περιόδου (που έδιναν έμφαση μόνο στην τυπική οργάνωση) έδινε ιδιαίτερη σημασία στην άτυπη οργάνωση. Το συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης ήταν ότι βασιζόταν σε εκείνες ακριβώς τις άτυπες δομές ομάδας[169], οι οποίες προξενούσαν πολλά προβλήματα στις άλλες θεωρητικές αφετηρίες και γι' αυτό το λόγο αυτό το στάδιο της επιστήμης της εργασίας χαρακτηρίστηκε και ως «επιστήμη της ομάδας» (Volpert). Η τυπική ομάδα εξουσιοδοτείται από την επιχείρηση για να εκτελεί μια συγκεκριμένη εργασία ή λειτουργία με στόχο την αποδοτική και αποτελεσματική ολοκλήρωσή της. Οι άτυπες ομάδες είναι αποτέλεσμα της αμεσότητας, της προσωπικότητας και των αναγκών των ατόμων και όχι των επιταγών της διοίκησης της επιχείρησης. Δημιουργούνται από τους εργαζόμενους αυθόρμητα είτε επειδή εργάζονται στον ίδιο χώρο και έχουν ανάγκη από την ύπαρξη φιλικού περιβάλλοντος είτε επειδή έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα εκτός εργασίας, «εξυπηρετώντας» την παροχή ικανοποίησης και προσωπικής ταυτότητας στα μέλη τους.

Με την θεωρία του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων δόθηκε μεγάλη έμφαση στον άνθρωπο και στις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον εργασίας. Σε αντίθεση με την θεώρηση του Taylor, ότι μοναδικό κίνητρο για εργασία ήταν το «κίνητρο προσπορισμού» δηλαδή της απόκτησης όσο το δυνατόν περισσότερων χρημάτων, δίνεται βαρύτητα πλέον στις ανάγκες των εργατών ως «κοινωνικά όντα». Οι ανάγκες αυτές θεωρείται ότι, εάν δεν τύχουν ανταπόκρισης από την εργοδοσία, οδηγούν στην ανεξέλεγκτη δημιουργία ομάδων στο χώρο εργασίας και, συνακόλουθα, σε μείωση της απόδοσης. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον έλεγχο των ομάδων αυτών και την

[169] MUHLBAUER K.R., ό.π., σ. 379

αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων στην επιχείρηση είναι η αναγνώριση της ατομικότητας και διαφορετικότητας καθενός ξεχωριστά καθώς και η αλληλεπίδραση πάνω σε προσωπικά θέματα. Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών επέρχεται με την προσφορά στους εργαζόμενους ευκαιριών για κοινωνικές επαφές, με την ανθρώπινη και έντιμη μεταχείρισή τους από τη διεύθυνση και με τη δυνατότητα συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων

Έτσι αναγνωρίσθηκε, στα πλαίσια αυτής της θεωρίας, η σημασία της συμβουλευτικής μέριμνας για τον εργάτη η οποία, όπως συνόψισε ο Mayo, λειτούργησε προς δύο κατευθύνσεις[170]: Ως μέσο ικανοποίησης για τον εργάτη, του οποίου οι επιθυμίες και τα παράπονα εύρισκαν ακροατή, από τη μια και, ως μια νέα πηγή πληροφοριών για τη διεύθυνση, από την άλλη, οπότε μπορούσαν, έτσι, να διαπιστώνονται και να καταπολεμούνται ήδη από τη «ρίζα» τους απεργίες και διαταραχές στο εργοστάσιο.

Η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των κοινωνικών αναγκών των εργατών προϋπόθετε και κατάλληλη εκπαίδευση των στελεχών. Απέκτησε έτσι σημασία και η διερεύνηση του στιλ διεύθυνσης από τον Kurt Lewin, στόχοι του οποίου ήταν, μέσω μιας εργατοκεντρικής διευθυντικής συμπεριφοράς, η εξάλειψη των συγκρούσεων και η αύξηση της απόδοσης. Από την θεωρία της διοίκησης μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων προβλέπεται ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί, εάν ικανοποιηθούν οι κοινωνικές ανάγκες τους στον χώρο εργασίας και εφόσον τα διευθυντικά στελέχη δείχνουν αυξημένο έμπρακτο ενδιαφέρον για το προσωπικό, παρακινώντας και επαινώντας το συχνότερα, ασκώντας διακριτικότερα τον έλεγχο και ρεαλιστικότερα την κριτική.

Για το σχολικό χώρο, συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνει όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες τους για ανθρώπινες επαφές στο χώρο του σχολείου, για ισότιμη μεταχείριση από τη διεύθυνση του σχολείου και για συλλογική συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός εργάζεται δημιουργικά από μόνος του, χωρίς την ανάγκη άνωθεν υποδείξεων, για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, τους οποίους θα φέρει σε πέρας, όταν νοιώθει ικανοποίηση και ευχαρίστηση στον χώρο εργασίας του.

Όμως και το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων αντιμετώπισε σύντομα κρίση, γιατί, παρά την περισσότερο ανθρώπινη και προσωπική προσέγγιση των εργατών, δεν άλλαξε ουσιαστικά τους τεϋλορικούς όρους της εργασίας τους. Το αίσθημα δυσαρέσκειας, που συνέχιζε να υπάρχει στο χώρο εργασίας, δημιούργησε ερωτηματικά κατά πόσο η επιστημονική θεωρία της ομάδας είχε συμβάλλει στην μεταβολή των συνθηκών εντατικοποίησης της εργασίας.

[170] MUHLBAUER K.R., ό.π., σ. 380

2.4.4 Ο εξανθρωπισμός της εργασίας και νέες μορφές της

Την περίοδο μετά την δεκαετία του 1960 οι παραδοσιακές τεϋλοριστικές μορφές οργάνωσης της εργασίας, που εφαρμοζόταν στα ευρωπαϊκά και αμερικάνικα εργοστάσια προωθώντας την αποειδίκευση, είχαν αρχίσει να παρουσιάζουν εμφανή σημάδια κρίσης. Η κρίση αυτή αντικατοπτριζόταν στις αναποτελεσματικότητες του άκρατου καταμερισμού της εργασίας, με αποτέλεσμα να αυξηθεί σημαντικά το κόστος παραγωγής, αλλά και σε μία έντονη εργατική αντίσταση, που όταν δεν εκφράζονταν με ανοικτή σύγκρουση εμφανιζόταν με κάποιες υπολανθάνουσες μορφές. Έτσι μία σειρά από φαινόμενα, όπως η έλλειψη ευλυγισίας του παραγωγικού συστήματος, η επέκταση της οργανωτικής πολυπλοκότητας, η υποβάθμιση της συμβολής του ανθρώπινου παράγοντα, τα αυξημένα ποσοστά απουσιών, παραιτήσεων, βιομηχανικού σαμποτάζ, αλλά και άρνησης για την βιομηχανική εργασία, είχαν αρχίσει να μαστίζουν τους χώρους εργασίας. Τα φαινόμενα αυτά, αν και αποτελούν εκφράσεις των εγγενών αντιφάσεων της τάσης αποειδίκευσης και είχαν εμφανιστεί από τις απαρχές της καπιταλιστικής οργάνωσης, εντάθηκαν και αναδείχθηκαν εξαιτίας της συγκεκριμένης κοινωνικό-οικονομικής συγκυρίας[171]. Όταν πλέον το κοινωνικό και οικονομικό κόστος αυτών των αντιφάσεων πήρε την μορφή μιας διευρυμένης «κρίσης της εργασίας», οι εργοδοτικοί, οι διευθυντικοί αλλά και οι κρατικοί κύκλοι των ανεπτυγμένων βιομηχανικά χωρών ενθάρρυναν και προσπάθησαν να εφαρμόσουν «καινοτόμες» οργανωτικές ιδέες γύρω από τον ανασχεδιασμό των θέσεων εργασίας και τη βελτίωση της ποιότητας της εργασιακής ζωής.

Το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων παρουσίαζε το μειονέκτημα ότι διέθετε μόνο αντισταθμιστικό χαρακτήρα. Η νέα θεωρητική αφετηρία με την ονομασία *«εξανθρωπισμός της εργασίας»* (ονομάστηκε και «επιστημονικό στάδιο δράσης» από τον Volpert), αναφέρεται αντίθετα στην ίδια την εργασιακή δραστηριότητα και επιχειρεί να την προσαρμόσει σε ανθρώπινες ανάγκες. Η οπτική αυτή προέκυψε μέσα από την ίδια την ποιότητα της προς εκτέλεση εργασίας, καθώς ολοένα και περισσότεροι εργάτες, λόγω καλύτερης μόρφωσης και εκπαίδευσης, πρόβαλαν την απαίτηση για περισσότερο ενδιαφέρουσα εργασία. Η βασική ιδέα της θεωρίας είναι ότι ο υψηλότερος βαθμός απόδοσης μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω «κοινής τελειοποίησης» (joint optimization) και μέσα από αμοιβαία εξάρτηση (σε αντίθεση με προγενέστερες θεωρίες) των δύο χωριστών συστημάτων οργάνωσης της εργασίας: του «τεχνικού συστήματος» δηλαδή του συνόλου των μέσων εργασίας και του «ψυχο-κοινωνικού συστήματος» δηλαδή του συστήματος του καταμερισμού εργασίας και της συνεργασίας[172].

Η νέα θεωρητική προσέγγιση του «επιστημονικού σταδίου δράσης», όπως αλλιώς λέγεται, ευνοήθηκε και από μια σειρά από άλλα γεγονότα. Οι συνθήκες εργασίας και η σχέση γνώσης και εργασίας μεταβλήθηκαν σημαντικά κάτω από την επίδραση

[171] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 35
[172] MUHLBAUER K.R., ό.π., σ.381

παραγόντων, όπως η εισαγωγή νέας τεχνολογίας και η γενικευμένη αυτοματοποίηση των παραγωγικών διαδικασιών (και η συνακόλουθη αύξηση των δραστηριοτήτων ελέγχου και διεύθυνσης), η ζητούμενη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και η δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ποικιλίας προϊόντων για την ικανοποίηση των αναγκών της ζήτησης. Η δραστηριότητα του εργαζόμενου απομακρύνθηκε έτσι, ολοένα και περισσότερο, από την κάλυψη των απαιτήσεων μιας μεμονωμένης θέσης εργασίας και προσέγγισε δραστηριότητες ελέγχου και ρύθμισης, όχι μόνο λειτουργιών αλλά και σύνθετων συστημάτων, δραστηριότητες επικοινωνίας με άλλους εργαζόμενους και δραστηριότητες κάλυψης διαφορετικών αναγκών, αντίστοιχων με τις επιθυμίες των αγοραστών των προϊόντων ή των υπηρεσιών.

Σε αυτές τις νέες συνθήκες, οι «άδηλες» γνώσεις» [173] (εκείνες δηλαδή που αποκτώνται μέσω της εργασιακής εμπειρίας στο χώρο εργασίας) και οι ατομικές πρωτοβουλίες (που συμπλήρωναν και στα τεϋλορικά συστήματα την τυπική περιγραφή των γνώσεων του εργαζόμενου και της θέσης εργασίας) αναδείχθηκαν ως δεξιότητες του εργαζόμενου. Ο εργαζόμενος πλέον δεν πρέπει να είναι απλά ειδικευμένος, αλλά επίσης σε μεγαλύτερο βαθμό υπεύθυνος. Έτσι, του παρέχεται μια μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία δράσης, ώστε να είναι σε θέση να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να αντιδρά σωστά σε απρόβλεπτες καταστάσεις, όπως διαταραχές στο πεδίο παραγωγής, των οποίων η μη αποτελεσματική αντιμετώπιση μπορεί να έχει πολύ επιζήμιες συνέπειες. Έρχονται στο προσκήνιο η αναγκαιότητα νέων ικανοτήτων και προσόντων ειδίκευσης, όπως τεχνική ευαισθησία, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους εργαζόμενους, ικανότητα γρήγορης αντίδρασης και ευελιξία, αλλά επίσης και συνέπεια και αίσθηση ευθύνης. Η γενική τάση ανόδου του επιπέδου των γνώσεων συνδυάζεται με τις μεγαλύτερες απαιτήσεις των θέσεων εργασίας που συντελούν στη δημιουργία ενός νέου τύπου εργαζομένου με μεγαλύτερες δυνατότητες ατομικής και συλλογικής διαπραγμάτευσης με το κεφάλαιο.

Όπως επισημαίνει, βέβαια, ο Volpert ο «εξανθρωπισμός της εργασίας» εντάσσεται στη συνέχεια της παραδοσιακής επιστημονικής έρευνας για την εργασία, δηλαδή αποσκοπεί κι αυτός (όπως και όλες οι άλλες θεωρητικές αφετηρίες) στην «καθοδήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με στόχο τη μέγιστη "'εθελοντική" παροχή εργασίας» [174]. Ενώ, όμως, στόχος των παλιότερων επιστημονικών θεωριών (Τεϋλορισμός, ατομοκεντρική - επιστημονική θεωρητική αφετηρία, κίνημα των ανθρώπινων σχέσεων) ήταν η αφομοίωση του εργάτη στην οργάνωση της καπιταλιστικής επιχείρησης, η νέα θεωρία εξανθρωπισμού της εργασίας και η νέα διάρθρωση της εργασίας προσέφερε ελεύθερο πεδίο δράσης στον εργάτη και προπάντων περισσότερα δημιουργικά προσόντα (υπευθυνότητα, ευελιξία, ανάπτυξη πρωτοβουλιών κ.ά.) και σε αυτό έγκειται η αξία της.

[173] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 83-85
[174] MUHLBAUER K.R., ό.π., σ.382

Η θεωρία αυτή έχει τη βάση της στη νεοεπιστημονική προσέγγιση της διοίκησης μέσω του ανθρωπίνου δυναμικού (Human Resources or Human Enterprise Approach), που έκανε την εμφάνιση της περίπου στα 1950 με κύριους εκπροσώπους τους Ch.Barnard, H. Simon, D. McGregor, W. Bennis, Ch. Argyris & R. Likert. Με την εισαγωγή της θεωρίας αυτής έχουμε μία στροφή στην επιστήμη της διοίκησης, όσον αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων, αλλά και την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, οι εργαζόμενοι, πέρα από την υλική αμοιβή, απολαμβάνουν ηθική ικανοποίηση από τις επιτυχίες τους στο χώρο της εργασίας τους, ιδιαίτερα όταν αισθάνονται ότι παράγουν σημαντικό έργο. Επιπλέον οι υλικές και ηθικές αμοιβές των εργαζομένων τους κάνουν πιο παραγωγικούς και την εργασία τους ποιοτικά καλύτερη.

Η προσέγγιση της διοίκησης μέσω του ανθρωπίνου δυναμικού στην εκπαίδευση, υποστηρίζει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ηθική ικανοποίηση και προσπαθούν να βελτιώσουν ακόμη περισσότερο την ποιότητα του έργου τους, όταν πιστεύουν ότι παράγουν αξιόλογο έργο και ότι οι κόποι τους δεν πάνε χαμένοι. Η εργασιακή σχέση στη θεωρία αυτή αντιμετωπίζεται, ως ένα σύστημα αμοιβαίων ανταλλαγών, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα και αντίστροφα. Με αφετηρία την βασική παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση και ταυτόχρονα είναι οι πλέον κατάλληλοι να αποφασίσουν το περιεχόμενο και τον τρόπο της διδασκαλίας τους, αφού γνωρίζουν τόσο το αντικείμενο τους όσο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, προωθείται η αντίληψη της συμμετοχικότητας στη διοίκηση. Το συμμετοχικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης ενθαρρύνει την εμπλοκή των μελών του διδακτικού προσωπικού στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, τα μετατρέπει σε φορείς ανάπτυξης και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του σχολείου. Η διαδικασία αυτή μπορεί να λειτουργήσει πολύ εποικοδομητικά, κάτω από την ηγεσία ενός διευθυντή ο οποίος, ως κύριος μοχλός οργάνωσης και διοίκησης, ενεργεί σαν πρώτος μεταξύ ίσων και συντονίζει την από κοινού λήψη αποφάσεων σχετικά με την λειτουργία και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη προϋπόθεση, για την αποτελεσματική λειτουργία ενός τέτοιου μοντέλου είναι η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου.

Στα πλαίσια της κίνησης του «εξανθρωπισμού της εργασίας», εφαρμόστηκε μια μεγάλη ποικιλία μέτρων σε βιομηχανικές μονάδες με παράδοση «προοδευτικών» διευθύνσεων, έχοντας άμεσες επιρροές από τις θέσεις της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων και από την βιομηχανική ψυχολογία. Αν και η κίνηση αυτή πήρε διάφορες μορφές ανάλογα με τις αναγκαιότητες και τις ιδιομορφίες κάθε χώρας, κάθε κλάδου αλλά και κάθε επιχείρησης, οι Littler & Salaman αναγνωρίζουν πέντε θεμελιακές αρχές[175] της, που υποστηρίζουν ότι είναι ακριβώς αντίθετες από τις τεϋλοριστικές θέσεις:

[175] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 37

- Το πεδίο δράσης κάθε θέσης εργασίας θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα αναγκαία εργασιακά καθήκοντα για να ολοκληρωθεί ένα προϊόν ή μία διαδικασία του, έτσι ώστε, σύμφωνα με τις αρχές της βιομηχανικής ψυχολογίας, να υπάρχει ένα απτό αποτέλεσμα και μια βαθύτερη αξία της εργασίας, που θα επιφέρει στον εργαζόμενο ένα αίσθημα επίτευξης, επιτυχίας και ικανοποίησης.

- Ενσωματώνονται τα καθήκοντα επίβλεψης και ελέγχου, με αποτέλεσμα ο εργάτης ατομικά ή η ομάδα εργασίας να αποκτούν την υπευθυνότητα για την ποιότητα και την αξιοπιστία της εργασίας τους, περιορίζοντας έτσι δραστικά τις θέσεις των επιστατών και των ελεγκτών.

- Διευρύνεται η ποικιλία των εργασιακών καθηκόντων, αφού είναι εμφανής πλέον η αναγκαιότητα οι εργάτες να κατανοήσουν τις γενικές αρχές μιας κλίμακας συγγενικών εργασιών, έτσι ώστε να είναι δυνατή η εναλλαγή των θέσεων εργασίας.

- Ο ρυθμός της εργασίας αυτορυθμίζεται από τους φορείς της, ενώ υπάρχουν και κάποια περιθώρια επιλογής πάνω στις μεθόδους και την ακολουθία της δουλειάς.

- Αναπτύσσεται, τέλος, μια δομή της θέσης που να επιτρέπει την κοινωνική αλληλεπίδραση και κατά το δυνατόν και την συνεργασία ανάμεσα στους εργάτες.

Οι αρχές αυτές εκφράστηκαν κυρίως σε οργανωτικές πρακτικές ανασχεδιασμού των θέσεων εργασίας και διεύρυνσης του χώρου δράσης του εργάτη. Ο χώρος αυτός δράσης μπορεί να εννοηθεί προς δύο κατευθύνσεις: ως «χώρος δραστηριοτήτων» (οριζόντια διάσταση) και ως «χώρος λήψης αποφάσεων και ελέγχου» (κάθετη διάσταση). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί η διάκριση κατά τον Littler με βάση την ποικιλία των καθηκόντων της θέσης εργασίας και τη διακριτική ευχέρεια στην εκτέλεση τους ανάμεσα σε δύο διαφορετικές διαδικασίες αλλαγής των τεχνικών ικανοτήτων, την εξειδίκευση και τον κατακερματισμό[176]. Η διαδικασία εξειδίκευσης θεωρείται ότι δεν αποτελεί απαραίτητα μία διαδικασία αποειδίκευσης, καθώς απλώς περιορίζει το πεδίο εφαρμογής των απαιτούμενων τεχνικών ικανοτήτων και των εργασιακών καθηκόντων (αν και ενδέχεται να διευκολύνει μια μεταγενέστερη διαδικασία κατακερματισμού). Αντίθετα, η διαδικασία κατακερματισμού περιγράφει κυρίως αλλαγές από θέσεις εργασίας με υψηλή διακριτική ευχέρεια και μεγάλη ποικιλία καθηκόντων σε θέσεις περιορισμένης αυτονομίας και λίγων ή μοναδιαίων καθηκόντων, αλλαγές δηλαδή που κατεξοχήν χαρακτηρίζουν τις εξελίξεις αποειδίκευσης. Ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες μορφές που μπορεί να πάρει η κίνηση εξανθρωπισμού της εργασίας, έχει μεγάλη σημασία το γεγονός της ύπαρξης διευθυντικών στρατηγικών και πρακτικών, σημαντικά διαφοροποιημένων από τις κλασικές τεϋλοριστικές θέσεις, οι οποίες θεωρούνταν ότι εκφράζουν, μέσω της αποειδίκευσης, τη γενική τάση της καπιταλιστικής οργάνωσης της εργασίας.

[176] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 35

Οι νέες μορφές εργασίας[177] (NFA) ομαδοποιούνται με βάση τέσσερις επιμέρους άξονες:

1) Εναλλαγή εργασίας (job rotation),

2) Διεύρυνση καθηκόντων (job enlargement),

3) Εμπλουτισμός εργασίας (job envichement),

4) Παραγωγή κατά (Ημι-) αυτόνομες εργασιακές ομάδες.

Η εναλλαγή εργασίας αναφέρεται στη διαπλάτυνση των περιθωρίων δραστηριότητας δηλαδή στην οριζόντια διάσταση. Οι εργαζόμενοι πηγαίνουν από τη μια δουλειά στην άλλη και μέσω της ανταλλαγής των δραστηριοτήτων μεταξύ των εργαζομένων, αποφεύγεται η μονοτονία, ο κορεσμός και η μονόπλευρη καταπόνηση.

Η διεύρυνση των καθηκόντων περιορίζεται επίσης στην οριζόντια διάσταση. Γίνεται ενοποίηση εργασιών που εκτελούνταν πριν από διάφορους εργάτες, έτσι ώστε να μπορούν να εκτελεστούν από έναν εργάτη.

Με τον *εμπλουτισμό* της εργασίας ενσωματώνονται συνήθως και λειτουργίες ελέγχου στην εργασιακή δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει ότι ο εργάτης ελέγχει το ίδιο το προϊόν από άποψη ποιότητας και λειτουργικότητας.

Η ουσιαστικότερη θεωρητική αφετηρία των νέων μορφών συγκρότησης της εργασίας είναι ασφαλώς η *παραγωγή κατά (ημι-)αυτόνομες εργασιακές ομάδες*. Στα πλαίσια μιας τέτοιας ομάδας εκτελούνται όλες οι αναγκαίες εργασίες και έλεγχοι για την παραγωγή ενός ολοκληρωμένου κομματιού ή τμήματος ενός πιο σύνθετου προϊόντος. Κάθε ομάδα έχει μέσα στην επιχείρηση μια σχετικά υψηλή αυτονομία στη λήψη αποφάσεων και μάλιστα σε διάφορα πεδία, αφού στις αρμοδιότητες της ανήκουν η επιλογή των μελών της ομάδας, η επιλογή της μεθόδου εργασίας, ο καταμερισμός των καθηκόντων στα μέλη, καθώς και η διανομή του κερδισμένου από την ομάδα πριμ.

Οι δύο πρώτες νέες μορφές συγκρότησης της εργασίας δεν σημαίνουν, πάντως, κάποια ουσιαστική βελτίωση ή, ακόμα περισσότερο, υπέρβαση του τεϋλορισμού, αφού μένουν αναλλοίωτες η ακραία κατάτμηση της εργασίας και οι απαιτήσεις ως προς το περιεχόμενό της. Οι άλλες δύο μορφές, όμως, δεν θεωρούνται ως τροποποιημένες διαδικασίες του τεϋλορισμού, αλλά αποτελούν *συστήματα υψηλής εμπιστοσύνης*[178], αφού οι εργαζόμενοι μπορούν να έχουν τον έλεγχο του ρυθμού, ακόμη και του περιεχομένου της εργασίας τους (στα πλαίσια των γενικών οδηγιών που τους δίδονται). Ειδικά, με την παραγωγή κατά ομάδες περνούμε στην περιοχή της κάθετης διάστασης του ελεύθερου πεδίου δράσης. Οι νέες μορφές συγκρότησης της εργασίας απομακρύνουν τον ενδεχόμενο από την εφαρμογή του αυτοματισμού κίνδυνο

[177] MUHLBAUER K.R., ό.π., σσ.383-384
[178] GIDDENS A., ό.π., σ.421

«πόλωσης» του προσωπικού της επιχείρησης σε δύο ομάδες, μια μειοψηφία με ιδιαίτερα υψηλά προσόντα και μια πλειοψηφία με προσόντα χαμηλής στάθμης και προάγουν την άνοδο του επίπεδο προσόντων ειδίκευσης όλων των εργαζομένων συνολικά και αρκετά ισορροπημένα.

Τα απαιτούμενα πλέον προσόντα ειδίκευσης προσδιορίζονται από την τεχνική παραγωγής αφενός και από την οργάνωση της εργασίας αφετέρου και διαφέρουν ριζικά από αυτά του τεϋλορισμού. Διακρίνονται[179] σε *επαγγελματικά* (τεχνικοεπιστημονικά) και *κοινωνικά* (κοινωνικοπολιτικά) -αν και τα όρια ανάμεσά τους είναι ρευστά. Η διπλή αυτή όψη των προσόντων που απαιτούνται τώρα χαρακτηρίστηκε ως «επαμφοτεριστική θέση». Τα επαγγελματικά προσόντα εξυπηρετούν άμεσα τη δυνατότητα εκτέλεσης των εργασιών μέσα στα πλαίσια της διαδικασίας παραγωγής. Σε αυτά υπάγονται οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της προεπαγγελματικής εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και κυρίως η εργασιακή εμπειρία. Τα κοινωνικά προσόντα περιγράφονται, αντίθετα, ως υποκειμενικές προϋποθέσεις για αντιμετώπιση των διαπροσωπικών όρων της εργασιακής κατάστασης και ως ικανότητα ρεαλιστικής αναγνώρισης της προσωπικής κοινωνικής κατάστασης. Εκφράσεις τους αποτελούν για παράδειγμα το ενδιαφέρον για μισθολογικά ζητήματα ή για συνδικαλιστική οργάνωση και δράση.

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εφαρμογής αυτής της θεωρίας αποτελεί το ιαπωνικό μοντέλο[180], στο οποίο οι εργαζόμενοι έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν με ευέλικτους τρόπους και με σημαντικό εύρος πρωτοβουλιών τις ροές της παραγωγικής διαδικασίας και τα ζητήματα ποιότητας. Οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτό είναι το υψηλό επίπεδο γενικών γνώσεων σε συνδυασμό με μακρόχρονες διαδικασίες επαγγελματικής κινητικότητας στο εσωτερικό των επιχειρήσεων τόσο για τα στελέχη και τους υπαλλήλους όσο και για τους εργάτες. Οι διαδικασίες αυτές βασιζόταν στην απόκτηση εμπειρίας σε πολλαπλές θέσεις εργασίας, στη σταθερότητα της απασχόλησης και στη δυνατότητα συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και παρέμβασης ως προς τις επιλογές της διοίκησης στο επίπεδο παραγωγής.

2.4.5 Νεο-φορντισμός

Στη σύγχρονη εποχή η σχέση γνώσης και εργασιακής διαδικασίας χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση, η οποία δείχνει μια προσπάθεια αποδιάρθρωσης των «φορντιστικών» εργασιακών σχέσεων[181] και των αντίστοιχων πολιτικών συγκρότησης της αγοράς εργασίας και προκαλεί συγκρούσεις τους εργασιακούς χώρους. Από τη μια πλευρά υπάρχει μια τάση αναβάθμισης με πολλαπλούς τρόπους των γνώσεων των εργαζομένων και υπερτονίζεται σε σχέση με την απασχόληση, η ανάγκη αυξημένων γνώσεων, σπουδών, κατάρτισης και εξειδίκευσης. Ταυτόχρονα, όμως από την άλλη, επικρατούν στους χώρους εργασίας πρακτικές συγκάλυψης,

[179] MUHLBAUER K.R., ό.π., σσ. 384-385
[180] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 76
[181] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 13

αποδυνάμωσης ή αμφισβήτησης των επαγγελματικών χαρακτηριστικών είτε μέσω της «ευέλικτης» απασχόλησης εργαζομένων που θεωρούνται μη ειδικευμένοι είτε μέσω της αντίστασης των εργοδοτών και του κράτους στην αναγνώριση υπαρκτών επαγγελμάτων ή, τέλος, μέσω της έλλειψης αντιστοιχίας των προγραμμάτων σπουδών ή κατάρτισης με τις πραγματικές ανάγκες των θέσεων εργασίας

Ο απόλυτος διαχωρισμός του κόσμου της εργασίας από τον κόσμο της γνώσης, είναι ένα από τα σταθερά χαρακτηριστικά όλων των κοινωνιών, συμπεριλαμβανομένης και της βιομηχανικής κοινωνίας. Η σύνδεση της εργασίας με μια εκπαιδευτική διαδικασία που προετοιμάζει για αυτή την εργασία ήταν μια εξαίρεση ακόμα και στις περιόδους σημαντικών τεχνολογικών μεταβολών, σε όλη τη διάρκεια της βιομηχανικής ιστορίας. Η βελτίωση του γενικού μορφωτικού επιπέδου των εργαζομένων ήταν παραδοσιακά μια αργή διαδικασία, η οποία όμως επιταχύνθηκε σημαντικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες, προσφέροντας όλο και περισσότερο τη δυνατότητα κατανόησης όχι μόνο τεχνικών διεργασιών και χειρισμών, αλλά και ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών, σε όλο και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Όμως αυτό, όπως και η γενίκευση της σύνδεσης των διαφόρων εκπαιδευτικών διαδικασιών με συγκεκριμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά εμπεριέχουν τον κίνδυνο ανατροπής της κοινωνικής ιεραρχίας και συναίνεσης στους εργασιακούς χώρους και έτσι αποτελεί μια ανεπιθύμητη εξέλιξη για την εργοδοσία.

Οι σύγχρονες συνθήκες της αγοράς χαρακτηρίζονται από τεχνολογικές μεταβολές και αυξανόμενη χρήση της πληροφορικής και των αυτοματισμών, από βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και πίεση για συνεχή ανανέωσή τους, καθώς και από υιοθέτηση νέων οργανωτικών μορφών για την αύξηση της συνολικής απόδοσης των επιχειρήσεων, την αποτελεσματικότερη δικτύωση τους με προμηθευτές και πελάτες και την ασφαλέστερη λειτουργία τους. Αυτές οι εξελίξεις επηρεάζουν σημαντικά την αναβάθμιση του περιεχομένου της εργασίας και τον σχηματισμό των ειδικοτήτων. Τα νέα χαρακτηριστικά των ειδικοτήτων[182] που αφορούν άτομα διαφόρων επιπέδων σπουδών, περιλαμβάνουν την εμβάθυνση και διεύρυνση του πεδίου των απαιτούμενων γνώσεων, τη δυνατότητα εξειδίκευσης των γνώσεων για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και την προσαρμοστικότητα, που μπορεί να απαιτεί διαφορετικά προγράμματα κατάρτισης σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής εξέλιξης. Τη δεκαετία 1990 δημιουργούνται τα νεο-φορντικά συστήματα οργάνωσης[183], τα οποία στηρίζονται στην εξωτερική ευελιξία και στην ελεγχόμενη αυτονομία των εργαζομένων. Στο πλαίσιο αυτής της οργάνωση δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη τόσο πολυδεξιοτήτων, όπως της πρωτοβουλίας και των ικανοτήτων διαχείρισης κρίσεων όσο και πολυειδικοτήτων (ή αλλιώς ευέλικτης εξειδίκευσης) των εργαζομένων χωρίς, εντούτοις, να αλλάζουν τα διευθυντικά συστήματα ελέγχου (διαχωρισμός ανάμεσα στη σύλληψη και στην εκτέλεση των εργασιών, αυστηροί έλεγχοι, κάθετος συντονισμός των εργασιών) και ο τρόπος κοινωνικής ρύθμισης.

---

[182] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 21-22
[183] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 249

Ο Νεο-φορντισμός ή Μετα-φορντισμός αναφέρεται σε μια νέα μορφή ή ένα νέο στάδιο καπιταλιστικής οικονομίας (παραγωγής, συσσώρευσης κεφαλαίου και κατανομής προϊόντων) και των επακόλουθων κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Συνδέεται, όπως και ο φορντισμός, με ορισμένες πολιτικές γενικότερα με έναν τρόπο ζωής, ένα σύστημα αξιών και μια διαφορετική κουλτούρα. Είναι το σύστημα οργάνωσης της εργασίας, στο οποίο κατέφυγε το κεφάλαιο στην προσπάθειά του να ανανεώσει τις μορφές ελέγχου της εργασίας αλλά και τους τύπους συγκρότησης της αγοράς εργασίας, ώστε να διατηρηθούν η κοινωνική ιεραρχία και η συναίνεση, που απαιτεί η οργάνωση της εργασίας στην καπιταλιστική οικονομία και να αντιμετωπίσει τα συσσωρευμένα προβλήματά της καπιταλισμού (πληθωρισμός, ανεργία κ.λ.π.).

Ο *Νεο-φορντισμός* αποτελεί, κατά τον Gorz[184], «την τεχνική επανάσταση» του κεφαλαίου για να ξεπεράσει την κρίση του φορντισμού, απελευθερωμένο από τους περιορισμούς του κοινωνικού κράτους, με χαμηλότερο κόστος εργασίας και ταχύτερη ανάπτυξη της παραγωγικότητας, τροποποιώντας δηλαδή τις σχέσεις ανάμεσα στις κοινωνικές δυνάμεις προς όφελος του. Ακόμη, κατά τον ίδιο, «εκπροσωπεί δύο τινά: είναι προάγγελος μιας δυνητικής επανοικειοποίησης της εργασίας από τους εργάτες και μιας παλινδρόμησης προς την ολική υποδούλωση και μερική υποτέλεια του προσώπου του εργάτη». Ο Νεο-φορντισμός δηλαδή συνδυάζει ταυτόχρονα την αναβάθμιση της εργατικής γνώσης από την μια και την «ευελιξία», την χρησιμοποίηση δηλαδή φθηνής και ευέλικτης εργατικής δύναμης από την άλλη. Η εργασία αποκτά συμβολική δύναμη, αν και υπάρχει αβεβαιότητα στην αγορά εργασίας εξαιτίας των νέων τεχνολογιών, της εντεινόμενης οικονομικής αστάθειας και της αποδυνάμωσης των συνδικάτων. Τώρα πλέον, στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών συνυπάρχουν στρατηγικές διαχείρισης των εργασιακών σχέσεων προς την κατεύθυνση της ευελιξίας και της εξατομίκευσης των χαρακτηριστικών της εργασιακής σύμβασης από τη μια, με πολιτικές διατήρησης ή και ενίσχυσης θεσμών και κοινωνικών διαδικασιών από την άλλη, οι οποίες αναγνωρίζουν την αυξανόμενη σημασία των γνώσεων των ίδιων των εργαζομένων για την παραγωγική διαδικασία και για την ανανέωση μεθόδων παραγωγής και προϊόντων.

Από τη σκοπιά της παραγωγικής διαδικασίας, το σύστημα αυτό συνίσταται στην εφαρμογή της τεχνολογίας των υπολογιστών όχι μόνο σε κάθε στάδιο της παραγωγικής διαδικασίας από τον σχεδιασμό μέχρι την κατανάλωση αλλά και στην ενοποίηση όλων των σταδίων αυτής της διαδικασίας σε ένα και μόνο συντονισμένο σύστημα[185]. Στόχος αλλά και αποτέλεσμα αυτού είναι η δυνατότητα να επιτευχθούν οικονομίες κλίμακας μαζικής παραγωγής, σε μικρότερη κλίμακα από μικρότερες ευέλικτες βιομηχανικές μονάδες, οτιδήποτε και αν είναι το προϊόν παραγωγής (ρούχα, παπούτσια, ηλεκτρικές συσκευές, μηχανήματα, έπιπλα κ.ά.). Αντί των τυποποιημένων προϊόντων, που κατασκευάζονται από ειδικές βιομηχανικές μονάδες και μηχανές στο φορντικό βιομηχανικό στάδιο παραγωγής, το νεο-φορντικό μεταβιομηχανικό στάδιο χαρακτηρίζεται από ευέλικτες μεταποιητικές μονάδες, οι οποίες κατασκευάζουν ποικιλία προϊόντων.

---

[184] ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., ό.π., σσ. 108-109
[185] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1995, ό.π., σ. 566 -

Κεντρικός άξονας του νεο-φορντισμού είναι η ευελιξία στην εξειδίκευση, στη συσσώρευση και στην παραγωγή, που αναλύεται σε τέσσερα επίπεδα[186]:

Α) ευελιξία στις εργασιακές διαδικασίες, με την αποκέντρωση στην εργασιακή διαδικασία και την οργάνωση, όπως στην Ιαπωνία (βιομηχανικό μοντέλο ΤΟΥΟΤΑ).

Β) ευελιξία της αγοράς εργασίας, με τη δυνατότητα μετακίνησης της εργατικής δύναμης από τον έναν τομέα στον άλλο.

Γ) ευελιξία σε θέματα σχετικά με την πολιτική απορρύθμισης και ιδιωτικοποίησης, με το επιχείρημα της αύξησης της ανταγωνιστικότητας.

Δ) ευελιξία αφενός στη γεωγραφική κινητικότητα συγκεκριμένων λειτουργιών και αφετέρου στο διασκορπισμό βιομηχανικών συστατικών μονάδων σε πολλές χώρες.

Τα χαρακτηριστικά της αγοράς εργασίας στο νεο-φορντισμό[187] είναι η διάκριση των εργαζομένων σε τρεις ομάδες: Η πρώτη ομάδα, που αποτελεί τον πυρήνα των εργαζομένων και που, ωστόσο, συνεχώς συρρικνώνεται (ειδικά στις υψηλότερες θέσεις), απολαμβάνει πλήρη απασχόληση, μεγαλύτερη επαγγελματική ασφάλεια, καλές συντάξεις, ασφάλιση και άλλες πρόσθετες παροχές, όπως και ευκαιρίες προαγωγής και προοπτικές επανειδίκευσης και αποτελούν γενικά μέρος του μακροπρόθεσμου σχεδιασμού της επιχείρησης. Οι απασχολούμενοι αυτής της ομάδας προσδοκάται να είναι ευέλικτοι, να μπορούν να προσαρμόζονται εύκολα και ,αν χρειαστεί, να μετακινηθούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από εργαζόμενους πλήρους απασχόλησης με ειδικότητες σε αφθονία στην αγορά εργασίας, με υψηλή κινητικότητα και χωρίς πολλές προοπτικές σταδιοδρομίας (όπως υπάλληλοι, γραμματείς, χειρώνακτες χαμηλής εξειδίκευσης) και έχει σχετικά μικρή εργασιακή ασφάλεια. Η τρίτη ομάδα, η οποία πληθαίνει τα τελευταία χρόνια, εμφανίζει μεγαλύτερη αριθμητική ευελιξία και περιλαμβάνει εργαζόμενους με ελάχιστη ή ανύπαρκτη επαγγελματική ασφάλεια (μερικής απασχόλησης, εποχιακούς, ευκαιριακούς, ορισμένου χρόνου και εκπαιδευόμενους ή/και επιδοτούμενους από το κράτος). Η μετεξέλιξη, δηλαδή από τη μοντέρνα (φορντική) στη μεταμοντέρνα (νεο-φορντική) κοινωνία και οικονομία συνεπάγεται και τη στροφή από την κουλτούρα της βεβαιότητας στην κουλτούρα της αβεβαιότητας[188] στην αγορά εργασίας .

Ως προς τη συμβολή της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών, όπως οι εργαλειομηχανές αριθμητικού ελέγχου (NC, CNC, DNC), τα βιομηχανικά ρομπότ και τα ευέλικτα μεταποιητικά συστήματα (FMS), στην υποβάθμιση της εργατικής γνώσης και την αποειδίκευση, οι απόψεις διίστανται. Οι παλαιότεροι ερευνητές (H.Braverman, R. Edwards) υποστηρίζουν ότι η σχεδίαση και εφαρμογή τους διευκόλυναν τον διευθυντικό έλεγχο και ταυτόχρονα την αποειδίκευση και απόσπαση της γνώσης από το χώρο παραγωγής και την μεταφορά τους στο τμήμα προγραμματισμού, επομένως και τη μείωση του εργατικού κόστους, αφού πλέον απαιτούνταν λιγότερες τεχνικές ικανότητες και

[186] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1995, ό.π., σσ. 566-567
[187] ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., ό.π., σ. 108
[188] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1995, ό.π. σ. 567

περιορισμένη εκπαίδευση. Νεότερες απόψεις, όμως, (D.F.Noble, C.Littler & G.Salaman, P.Thompson, B.Jones) ενισχυμένες και από το -ενδεικτικό ως προς τα όρια της διαδικασίας αποειδίκευσης- γεγονός της αποτυχίας των προσπαθειών για τοποθέτηση πλήρως ανειδίκευτων χειριστών στις εργαλειομηχανές αριθμητικού ελέγχου, υποστηρίζουν ότι από τα δεδομένα δεν προκύπτει ομοιόμορφη τάση είτε προς την κατεύθυνση της υποβάθμισης και της αποειδίκευσης είτε προς την κατεύθυνση αναβάθμισης των υπευθυνοτήτων. Θεωρούν ότι οι εμπειρίες από την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών είναι αποκλίνουσες, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα επιλογών οργάνωσης, από το συγκεντρωτισμό έως την αποκέντρωση και την αυτονομία του εργάτη, από την επαύξηση των ικανοτήτων του έως την πόλωση τους μακριά από τους χώρους παραγωγής και κάτω από τον αυστηρό έλεγχο της διεύθυνσης [189].

Η νεο-φορντική οικονομία στηρίζεται στη γνώση, την υψηλή τεχνολογία και την διαχείριση πληροφοριών. Η μορφή, το περιεχόμενο και οι σχέσεις εργασίας μετασχηματίζονται, αφού η παραγωγή βασίζεται στην υπευθυνότητα των εργαζομένων και η ελαστική εξειδίκευση παίζει σημαντικό ρόλο. Μεταβάλλονται γενικότερα οι επικρατούσες συνθήκες στην αγορά εργασίας, γιατί το ευέλικτο πλεονάζον εργατικό δυναμικό, σύμφωνα με την σύγχρονη εκδοχή της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, απασχολείται κυρίως στον τομέα των υπηρεσιών και αυξάνεται η ζήτηση για στελέχη με υψηλή εξειδίκευση. Αμβλύνεται η διαίρεση διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, αφού η παραγωγή βασίζεται στη χρήση των νέων τεχνολογιών και στη δια βίου κατάρτιση των εργαζομένων, ώστε να προσαρμόζονται στις ταχύτατες εξελίξεις και οι επιχειρήσεις να αντιμετωπίζουν τον εντεινόμενο ανταγωνισμό. Έτσι, το μοντέλο αυτό ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στις επαγγελματικές και τις εκπαιδευτικές δομές, εφόσον οι παραγωγικές μονάδες βασίζονται στην γνωστική υποδομή και στην ικανότητα του εργατικού δυναμικού να επεξεργαστεί την πληροφορία και να παράγει νέα γνώση. Σε μια τέτοια οικονομία αποκτά ιδιαίτερη σημασία το είδος εκπαίδευσης, που πρέπει να επιδιώκει την εξοικείωση στις νέες τεχνολογίες, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως είναι η προσαρμοστικότητα η υπευθυνότητα και η ευελιξία και ικανότητα συνεργασίας. Σημαντική, επίσης, είναι και η διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος, που θα καλλιεργεί αυτονομία, εξατομίκευση και συνεργασία στη μάθηση. Στη νεο-φορντική κοινωνία το άτομο παύει να αποτελεί αυτόνομη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα και καταντάει να είναι κατακερματισμένο, μη ολοκληρωμένο άτομο με πολλαπλές ταυτότητες, διαφορετικές σε κάθε τομέα της κοινωνικής του ζωής[190].

Στον ελληνικό χώρο, μετά της δεκαετία του 1980, σημειώθηκαν θεαματικές αλλαγές στην αγορά εργασίας αφενός με την είσοδο ενός μεγάλου και αυξανόμενου αριθμού μεταναστών, που αύξησαν την προσφορά ανειδίκευτης εργασίας και αφετέρου με την αύξηση του αριθμού των αποφοίτων λυκείου, που διοχέτευσε στην αγορά εργασίας άτομα με υψηλό επίπεδο γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα η αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση και η διαθεσιμότητα πόρων των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης για τους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, έχουν διευρύνει θεαματικά την πυραμίδα των

[189] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σσ. 42-48
[190] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., 1995, ό.π. σ. 567 -

εκπαιδευτικών ευκαιριών, σε όλα τα επίπεδα. Οι φορείς, όμως, που δημιουργήθηκαν για να επιτευχθεί μια καλύτερη αντιστοίχηση εκπαίδευσης και ειδικοτήτων, όπως το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης και ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, έμειναν ως προς την λειτουργία τους αυτή ουσιαστικά ανενεργοί. Το πρότυπο που συνεχίζει να κυριαρχεί στον επιχειρηματικό κόσμο ως προς την οργάνωση της εργασίας και την διαχείριση της γνώσης στους χώρους παραγωγής, έχει ως κύριο άξονα την φτηνή εργασία και την ευελιξία, που θεωρούνται ως προνομιακά εργαλεία για την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής

2.5 Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη

2.5.1 Εκπαίδευση και αγορά εργασίας

Στην εποχή μας η σχέση της εκπαίδευσης με την παραγωγική και κοινωνική διαδικασία είναι δεδομένη. Η άποψη που επικρατεί σήμερα δέχεται ότι η σχέση που συνδέει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με τη διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης προκύπτει από το δυναμικό χαρακτήρα που συνδέει την εκπαίδευση γενικά με την οικονομία και την κοινωνία. Η σχέση αυτή είναι μια αμφίδρομη σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, κατά την οποία η κοινωνία και η οικονομία επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (η λειτουργία του οποίου αποτελεί αντανάκλασή τους) και ειδικότερα την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ, ταυτόχρονα, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση επηρεάζουν την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη[191]. Η εκπαιδευτική διαδικασία συναρτάται με τις μακροπρόθεσμες προοπτικές οικονομικής ανάπτυξης αλλά και αντίστροφα ολοκληρωμένες αναπτυξιακές πρωτοβουλίες συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαδικασία εκμάθησης, αφού και οι ίδιες άλλωστε προϋποθέτουν τη συλλογική, οργανωμένη εφαρμογή των γνώσεών[192]. Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προσλαμβάνουν ιδιαίτερο νόημα για την Τ.Ε.Ε.: Το πρώτο είναι η λειτουργία της σε δύο φάσεις, από τις οποίες στην πρώτη συνειδητοποιείται η αντικειμενική κατάσταση και στη δεύτερη ενσωματώνεται ή κατακτημένη στον έξω κόσμο γνώση (αγροτική εκπαίδευση, τεχνολογική πρόοδος, ιατρικά επιτεύγματα κ.λ.π.). Το δεύτερο χαρακτηριστικό της είναι η αμφίδρομη σχέση της με την αναπτυξιακή διαδικασία[193]. Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, θεωρείται πλέον ξεπερασμένη η άποψη, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να προηγηθούν οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και μετά να ακολουθήσουν εκπαιδευτικές αλλά αντίθετα πιστεύεται ότι θα πρέπει να συμβαδίζουν.

Η εκπαίδευση (γενική και επαγγελματική) από την θεσμοθέτησή της έχει την αποστολή να τροφοδοτεί την οικονομία με το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό για τη

---

[191] ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ - ΡΕΠΠΑ Α, ό.π., σελ. 7 &. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1921-1998)*, 2002, σ.32

[192] ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Στ., *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, 1987, σ. 203

[193] ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Στ., *ό.π.*, 1987, σ. 455

διατήρηση της ισορροπίας στην αγορά εργασίας. Αναγκαία προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι η ύπαρξη εργατικού δυναμικού συγκεκριμένων προσόντων, που πρέπει να εξασφαλίσει η εκπαίδευση. Επομένως η οικονομική ανάπτυξη είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση, γι' αυτό για το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει εξέχουσα θέση στην άσκηση της οικονομικής πολιτικής κάθε χώρας και επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις οικονομικές εξελίξεις[194].

Οι σχέσεις εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας έχουν βρεθεί στο επίκεντρο πολλών συζητήσεων σε διεθνές επίπεδο, αφού πέρα από την πρακτική τους σημασία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείξεις προς τους αρμόδιους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής για τις ανισορροπίες που παρατηρούνται στην αγορά εργασίας για διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και ειδικότητες. Η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας μπορεί, επιδρώντας κατάλληλα σε βασικές συνιστώσες τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της αγοράς εργασίας, να χρησιμοποιηθεί έτσι, ώστε οι δύο αυτοί χώροι να κινηθούν κατά το δυνατόν σε αρμονία, αυξάνοντας έτσι τις προοπτικές ομαλής μετάβασης από το εκπαιδευτικό σύστημα στην αγορά εργασίας. Η διεθνής εμπειρία έχει δείξει, βέβαια, ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να προβλεφθούν και να αντιμετωπισθούν ελλείψεις εργατικού δυναμικού και ανισορροπίες ειδικοτήτων ή άλλα εμπόδια στην αγορά εργασίας.

Η απαράδεκτα υψηλή και αυξανόμενη ανεργία των νέων, από τη δεκαετία του 1990 έως και σήμερα, στις ανεπτυγμένες (και όχι μόνο) χώρες, σε συνδυασμό με τις εντεινόμενες τεχνολογικές και διαρθρωτικές αλλαγές στις αγορές εργασίας, έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών όσο και των ασκούντων οικονομική πολιτική. Βασική διάσταση της ανάλυσης της ανεργίας των νέων αποτελεί η μελέτη της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και της σχέσης ανάμεσά τους. Το ελληνικό κράτος αλλά και οι ελληνικές οικογένειες δαπανούν αρκετά χρήματα για εκπαίδευση επενδύοντας σε ανθρώπινο κεφάλαιο και εφοδιάζοντας τα άτομα με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προσόντα για να ανταποκριθούν στις νέες διεθνείς προκλήσεις που αντιμετωπίζει η οικονομία και να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά. Οι κύριες αλλαγές στην σύγχρονη αγορά εργασίας είναι η μετατόπιση της ζήτησης από παραδοσιακούς κλάδους της μεταποίησης προς τεχνικά επαγγέλματα και υπηρεσίες, η έλλειψη εργαζομένων με συγκεκριμένες ειδικεύσεις και προσόντα και η υψηλή διαρθρωτική ανεργία, ιδιαίτερα των νέων. Τα φαινόμενα αυτά οδήγησαν σε απόπειρες κατανόησης του τρόπου, με τον οποίο η διαδικασία της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, μπορεί να προετοιμάσει τους νέους για τις ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες και να συμβάλει στην ομαλή μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη σε ένα ολοένα και περισσότερο ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον, ώστε να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα.

Τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στη μετάβαση των ατόμων στην αγορά εργασίας μπορούν κάλλιστα να θεωρηθούν και ως δείκτες επίδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εύκολη ή όχι ενσωμάτωση των εξερχόμενων από το εκπαιδευτικό

[194] ΓΛΑΜΠΕΔΑΚΗΣ Μ., *Οικονομία και Εκπαίδευση*, *ό.π.*, σ. 70 & ΚΩΤΣΙΚΗΣ, ό.π., σ.34

σύστημα στην αγορά εργασίας είναι προφανές ότι αποτελεί ένα δείκτη της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος[195]. Ομοίως η θετική συσχέτιση εκπαιδευτικού επιπέδου ή τύπου εκπαίδευσης με την απασχόληση και τα εισοδήματα αποτελεί σαφή ένδειξη για άσκηση ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα μπορούσαν να ακολουθηθούν διαφορετικοί δρόμοι ως προς τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, όπως λ.χ. προτεραιότητα είτε στην αρχική εκπαίδευση των νέων είτε στη συνεχιζόμενη δια βίου επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων ή ειδικά βραχυχρόνια προγράμματα για ομάδες στόχους, με βάση αυτές τις σχέσεις. Οι εκπαιδευτικές επιλογές των ατόμων και των οικογενειών τους μπορούν να διευκολυνθούν από την επίκαιρη γνώση των σχέσεων εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας.

Αν και οι σχέσεις εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας είναι πολυδιάστατες και η κατεύθυνσή τους, όπως είπαμε, αμφίδρομη, έχει πρακτική αξία η διάκριση τους σε δύο κατηγορίες: α) στις σχέσεις εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, όπου το κύριο αντικείμενο είναι πώς διαφοροποιείται η πιθανότητα ένταξης και επιτυχούς απασχόλησης στην αγορά εργασίας ανάλογα με τον τύπο και επίπεδο εκπαίδευσης και β) στις σχέσεις εκπαίδευσης και αμοιβών, όπου εξετάζονται κατά πόσο η εκπαίδευση επηρεάζει την αμοιβή κάποιου στην αγορά εργασίας.

Το θέμα της ομαλής μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας μπορεί να αντιμετωπιστεί σε πρώτη φάση με μεταρρυθμίσεις στη δευτεροβάθμια, στην τριτοβάθμια, αλλά και στη δια βίου εκπαίδευση με στόχο τον εκσυγχρονισμό στο περιεχόμενο των σπουδών, την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση, την ανάπτυξη της συμβουλευτικής και πληροφόρησης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και τη διασύνδεση εκπαίδευσης και εργασίας.

Έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφοροι δείκτες (μεταβλητές)[196], οι οποίοι θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν τον βαθμό επιτυχούς μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας αλλά και για πολλούς και στόχοι της σχετικής πολιτικής. Αυτοί οι δείκτες στοχεύουν στην αποτύπωση βασικών διαστάσεων της μετάβασης, όπως τη διάρθρωση και οργάνωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και του συστήματος προσόντων, το επίπεδο γνώσεων και ειδικεύσεων των αποφοίτων της εκπαίδευσης, τους κανόνες εισόδου των νέων στις αγορές εργασίας, τις διασυνδέσεις μεταξύ αγοράς εργασίας και συστημάτων εκπαίδευσης, το βαθμό εμπλοκής των κοινωνικών εταίρων στη διαδικασία μετάβασης, την πορεία και τα αποτελέσματα της μετάβασης. Εάν το εκπαιδευτικό σύστημα παραδίδει στην αγορά εργασίας τους αναγκαίους και κατάλληλα εκπαιδευμένους για παραγωγική απασχόληση εργαζόμενους και η αγορά εργασίας τους απορροφά, τους αξιοποιεί και τους αναβαθμίζει, τότε είναι προφανές ότι η μετάβαση είναι ομαλή και ενισχύεται η οικονομική ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητα[197].

Στην πράξη, ωστόσο, τις περισσότερες φορές δεν επιτυγχάνεται η προσαρμογή της εκπαίδευσης προς τις ανάγκες της οικονομίας, οπότε δεν παρατηρείται αρμονική

---

[195] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σσ. 60-61
[196] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 142
[197] ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. κ.ά., 2003, ό.π, σ. 259

συνεργασία μεταξύ τους. Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο, ενώ η οικονομία μιας χώρας έχει ανάγκη από εργατικό δυναμικό με συγκεκριμένα προσόντα, να μην της προσφέρεται στην κατάλληλη χρονική στιγμή αλλά με κάποια καθυστέρηση, όταν δεν χρειάζεται πλέον. Αυτή η δυσκολία στο συντονισμό προσφοράς και ζήτησης εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού δημιουργεί αυξομειώσεις στις αμοιβές των εργαζομένων ανάλογα με την ύφεση ή την ανάκαμψη της ζήτησής τους. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εκλείψει μόνο με την επαρκή και διαρκή συνεργασία του εκπαιδευτικού και του οικονομικού συστήματος, καθώς και με την δυνατότητα άμεσης προσαρμογής της εκπαίδευσης στις οικονομικές και εργασιακές ανάγκες, οι οποίες, όμως, δεν μπορούν να προσδιοριστούν εκ των προτέρων με ακρίβεια.

Στο παρελθόν αντιμετωπίστηκε από τους παιδαγωγούς με σκεπτικισμό ή και άρνηση το αίτημα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή, βασιζόμενοι στον αλλοτριωτικό ρόλο της (καπιταλιστικής) παραγωγής[198]. Εξάλλου η οικονομική ανάπτυξη δεν είναι ο μοναδικός σκοπός της εκπαίδευσης, αφού έχει και άλλες επιδιώξεις, ανάμεσα στις οποίες και την κοινωνική ανάπτυξη, η οποία έχει πρωταρχική σημασία. Η εκπαίδευση, όπου το δικαίωμα στο λάθος αποτελεί παιδαγωγικό αξίωμα, έχει διαφορετική λογική από την επιχείρηση, όπου επιζητείται η ταχύτητα και αποτελεσματικότητα στην εργασία[199]. Η επιχείρηση, λοιπόν, δεν μπορεί να μετατραπεί σε σχολείο αλλά ούτε και το σχολείο σε επιχείρηση. Έτσι τα δυο συστήματα, το οικονομικό και το εκπαιδευτικό, υποχρεώνονται σε αλληλοσυμπλήρωση, η οποία σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Αυτό συντελείται κάτω από την έμμεση εποπτεία του κοινωνικού συστήματος.

Η σχέση, λοιπόν, της εκπαίδευσης με την οικονομία λόγω της πολυπλοκότητάς της αλλά και της πολύπλευρης διάστασης της αποτελεί παράγοντα ισορροπίας. Εάν το εκπαιδευτικό σύστημα με τον ανθρωπιστικό του χαρακτήρα λειτουργήσει ως υποσύστημα της οικονομίας (κάτι πολύ συχνό και ευρέως διαδεδομένο σε τεχνοκρατούμενες εποχές), παρατηρείται ανατροπή της ισορροπίας, που μελλοντικά οδηγεί σε μονομερή κοινωνικά φαινόμενα. Τέτοια είναι έλλειψη επενδυτικών δυνατοτήτων, εύθραυστο οικονομικό σύστημα σε εποχές οικονομικής ύφεσης, ανταγωνιστική αδυναμία, αλλά και έλλειψη προοπτικών της παραγωγής με συνέπεια τον οικονομικό μαρασμό, την ανεργία και τη φτώχεια[200].

Η πλήρης προσάρτηση λοιπόν, του εκπαιδευτικού συστήματος στην επαγγελματική δομή δεν είναι για πολλούς αναλυτές επιθυμητή, γιατί η πρόωρη εξειδίκευση σε μεγάλο βαθμό στερεί τον νέο από την απαραίτητη υποδομή γενικής παιδείας. Ως προς την κατεύθυνση της ενδεδειγμένης, να ακολουθηθεί, εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχουν δύο αντικρουόμενες απόψεις: Από τη μια, η απόλυτη εξειδίκευση με μεγάλο βαθμό και βάθος γνώσεων και από την άλλη, η παροχή γενικών γνώσεων σε ένα ευρύ πεδίο εφαρμογών.

---

[198] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1921-1998)*, 2002, σ.33
[199] ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, *Επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα: Προκλήσεις και μελλοντική εμβέλεια*, 1994, σ. 29
[200] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, ό.π., σ. 237

Ο κατακερματισμός της εκπαίδευσης με τη δημιουργία πολλών εξειδικεύσεων χωρίς την υποστήριξη της γενικής εκπαίδευσης, ενώ καλύπτει τις άμεσες και βραχυχρόνιες ανάγκες της οικονομίας, στη συνέχεια οδηγεί σε διαρθρωτική ανεργία, επειδή το εξειδικευμένο άτομο μπορεί να καλύψει περιορισμένο εύρος δραστηριοτήτων και έχει περιορισμένες δυνατότητες να μετακινηθεί έξω από το πεδίο επαγγελμάτων για το οποίο έχει προετοιμαστεί από το σχολείο[201]. Αντίθετα, τα εκπαιδευμένα άτομα που διαθέτουν ένα επαρκές επίπεδο γενικών γνώσεων πάνω σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και εφαρμογών, πρέπει βέβαια αρχικά να εκπαιδευτούν επιτόπου πάνω στη συγκεκριμένη παραγωγική δραστηριότητα που θα εκτελέσουν (αφού οι γνώσεις τους δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έχουν στην παραγωγή), αλλά στη συνέχεια μπορούν, με μια βραχυχρόνια επανεκπαίδευση, να προσαρμοστούν σχετικά εύκολα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας και να ανταποκριθούν στην κάλυψη μιας νέας θέσης εργασίας μέσα στο ευρύτερο πεδίο της βασικής εκπαίδευσης τους[202]. Η σύγχρονη τάση, σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο, υιοθετεί τη δεύτερη άποψη, της αρχικής παροχής δηλαδή από την εκπαίδευση μεγαλύτερου εύρους και μικρότερης εμβάθυνσης γνώσεων και στη συνέχεια της δια βίου κατάρτισης και επανεκπαίδευσης των εργαζομένων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Παράλληλα στα περισσότερα Ευρωπαϊκά κράτη μετατίθεται η -επαγγελματική ουσιαστικά- επιλογή των μαθητών από την ηλικία των 14 σε αυτή των 16 ετών ώστε να αποκτούν στέρεες βάσεις (πολιτιστικές και τεχνικοεπιστημονικές) από το εκπαιδευτικό σύστημα και στη συνέχεια να εκμεταλλευτούν τα κοινωνικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η εναλλασσόμενη κατάρτιση[203].

Όσον αφορά την σχέση της ελληνικής οικονομίας με την εκπαίδευση, καταδεικνύονται τα εξής χαρακτηριστικά στοιχεία[204]: α) η ελλιπής χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, (και ειδικά της τεχνικοεπαγγελματικής) αφού οι δημόσιες δαπάνες για αυτήν στην Ελλάδα συγκεντρώνουν ένα από τα 2-3 χαμηλότερα ποσοστά (περίπου 4%) του ΑΕΠ μεταξύ των χωρών της Ε.Ε.[205], β) η υποτυπώδης ανάπτυξη του δευτερογενή τομέα (και ειδικά του βιομηχανικού - μεταποιητικού) με αποτέλεσμα την πλήρη τεχνολογική εξάρτηση της χώρας από το εξωτερικό και γ) την συνακόλουθη μη ορθολογική ανάπτυξη και του τριτογενή τομέα, όπου (με εξαίρεση τον τομέα Υγείας-Πρόνοιας) παρουσιάζεται έλλειμμα ειδικευμένου προσωπικού, το οποίο καλύπτεται από την πληθώρα των ανέργων νέων της γενικής εκπαίδευσης ύστερα από τις κοινωνικές και πολιτικές πιέσεις που ασκούν. Σε αυτές τις περιπτώσεις η επαγγελματική εκπαίδευση αντικαθίσταται από μαθητεία στην ίδια την εργασία ή από το σύστημα της δια βίου κατάρτισης, προκειμένου αυτοί οι εργαζόμενοι να

---

[201] ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π,, ό.π., σ. 26
[202] ΓΛΑΜΠΕΔΑΚΗΣ Μ., *ό.π.*, σσ. 72-73
[203] ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, *Επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, ό.π.*, 1994, σσ. 35, 41
[204] ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ, ό.π., σσ. 237-239
[205] EUROPEAN COMMISSION, *Education and training 2010 "the success of Lisbon strategy hinges on urgent*, 2004, σ. 42

αποκτήσουν τις απαραίτητες παραγωγικές δεξιότητες[206].

Έτσι η εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική αντί να ενισχύσει την λειτουργία μηχανισμών κάλυψης των αναγκών της οικονομικής δραστηριότητας, όπως είναι η Τ.Ε.Ε., καλύπτει αυτές τις ανάγκες με ακατάλληλο προσωπικό, ενεργώντας κοντόφθαλμα και παρότι γνωρίζει ότι με αυτό τον τρόπο δυσχεραίνει την οικονομική ανάπτυξη. Το χειρότερο είναι ότι αυτή η αντιαναπτυξιακή, αντιοικονομική και κοινωνικά άδικη κατάσταση διαιωνίζεται, αφού δεν υπάρχει κατάλληλος εκπαιδευτικός προγραμματισμός. Ο κανόνας που ρυθμίζει τη σχέση αντιστοιχίας μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης καταστρατηγείται και οι εξειδικευμένες ανάγκες της παραγωγής αντιμετωπίζονται αποσπασματικά και χωρίς την πλήρη κάλυψή τους από κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Ταυτόχρονα περιθωριοποιείται η Τ.Ε.Ε., αφού εκ των πραγμάτων δεν υπάρχει πλέον αντικείμενο που να καθιστά τη λειτουργία της απαραίτητη. Έτσι το ανθρώπινο κεφάλαιο, που αποτελεί παγκοσμίως το νεοσύστατο απαραίτητο συντελεστή παραγωγής, δεν φαίνεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από το πολιτικοοικονομικό σύστημα της ελληνικής κοινωνίας.

2.5.2 Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα που προέκυψε από τη βιομηχανοποίηση για τη διεύρυνση της γενικής και τη συστηματοποίηση της τεχνικής εκπαίδευσης, ήταν συνέπεια τόσο του αιτήματος για τη δημιουργία υψηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με το συνεχώς διαφοροποιούμενο επαγγελματικό χώρο όσο και οικονομικών διεργασιών. Ο ραγδαία εντεινόμενος ανταγωνισμός της τεχνολογικής ανάπτυξης ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία ενέτεινε την ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με τη βιομηχανία και την παραγωγή γενικά, ώστε να διακινηθούν στην αγορά νέα προϊόντα και να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν οι νέες τεχνολογίες. Το γεγονός ότι η μεταφορά νέων τεχνολογιών και τεχνογνωσίας από τις πιο προηγμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις λιγότερο αναπτυγμένες, προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλα εκπαιδευμένου ανθρωπίνου δυναμικού είχε ως αποτέλεσμα την συνεχή ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης, καθώς και των δεσμών της με τον κόσμο της εργασίας, με την έρευνα και με την ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινωνία[207]. Η διαπίστωση ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση συνετέλεσε να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις στο κεφάλαιο «Κοινωνική Πολιτική, Παιδεία, Επαγγελματική Κατάρτιση και Νεολαία» της Συνθήκης κατά τη Διάσκεψη του Μάαστριχτ, ώστε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να αναλάβουν πρωταρχικό ρόλο -έστω και ελαφρά αποδυναμωμένο σε σχέση με τη Συνθήκη της Ρώμης- για την εκπλήρωση αυτού του στόχου.

---

[206] ΜΗΛΙΟΣ Γ., ό.π., σσ.53-54

[207] EUROPEAN COMMISSION, Detailed work program on the follow – up on the objectives of education and training systems in Europe: outcome of proceedings, 2002, σσ. 33-34

Η ανάγκη τόσο της εναρμόνισης της εκπαίδευσης στις νεοδιαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες όσο και της ανάληψης νέων ρόλων και λειτουργιών από το σχολείο, την οποία αντιλήφθηκαν έγκαιρα οι εταίροι μας στην Ε.Ε., τους οδήγησε σε μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων κατά την προηγούμενη δεκαετία, με χαρακτηριστικά παραδείγματα εκείνα της Αγγλίας το 1988, της Γαλλίας το 1989, και της Ισπανίας το 1991. Στην Ελλάδα ο μεταρρυθμιστικός προβληματισμός, που -έστω και με καθυστέρηση- συμβαδίζει με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό, αποτυπώνεται στο ιδιαίτερα σημαντικό κείμενο-φυλλάδιο του Υπουργείου Παιδείας, που συνοδεύει την μεταρρύθμιση του 1997/98, "Εκπαίδευση 2000 - Για. μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων": «...Από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας σε μια περίοδο παγκόσμιων διαρθρωτικών αλλαγών στην παραγωγή και τη χρήση της γνώσης είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος... Στο κατώφλι του 21ου αιώνα προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η απόκτηση νέων και ευέλικτων δεξιοτήτων... Στα πλαίσια της "κοινωνίας των πληροφοριών" αλλά και μιας διαμορφούμενης κοινωνίας μάθησης προαπαιτείται η στήριξη των πολιτών για να εξασφαλιστεί κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση»[208]. Έχοντας γίνει πλήρως κατανοητός ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαδικασία κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης, καταβάλλεται προσπάθεια τελευταία από όλες τις αναπτυγμένες αλλά και τις αναπτυσσόμενες χώρες, σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης του συστήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και τους φορείς και τις αρμοδιότητες τους, ώστε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να γίνει, όσο το δυνατό, πιο αποτελεσματική για τους διαφόρους διαρθρωτικούς τομείς της οικονομίας και για να ενσωματωθεί στην αναπτυξιακή διαδικασία[209].

Μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δόθηκε τα τελευταία κυρίως χρόνια στην εφαρμογή της νέας ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής, με την υιοθέτηση του πλέον αποδεκτού οικονομικού μοντέλου παγκοσμίως, που ονομάζεται «*Νέα θεωρία ανάπτυξης*», και που εξελίχθηκε κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80. Τα νέα αναπτυξιακά μοντέλα που στηρίζονται στη *Νέα θεωρία ανάπτυξης*, αντίθετα από τις παλαιότερες θεωρίες των δεκαετιών του '50 και του '60 (οι οποίες έδιναν κυρίως έμφαση στη λεγόμενη *φυσική επένδυση* δηλαδή στην επένδυση σε εξοπλισμό και εντελώς δευτερεύοντα ρόλο στην *τεχνική πρόοδο*), τοποθετούν στο επίκεντρο πλέον της αναπτυξιακής διαδικασίας την *άυλη επένδυση* στην εκπαίδευση και κατάρτιση και στην τεχνική αλλαγή, θεωρώντας την επένδυση στη γνώση εξίσου σημαντική με την επένδυση σε εξοπλισμό[210]. Παραπέμπει στην κοινή αντίληψη, που έχει επικρατήσει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο τα τελευταία χρόνια, ότι το *ανθρώπινο κεφάλαιο* αποτελεί τον σημαντικότερο πόρο της παγκόσμιας οικονομίας και αποβλέπει όχι μόνο στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων αλλά και στις

---

[208] ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Εκπαίδευση 2000 - για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, 1998
[209] ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ - ΡΕΠΠΑ Α., ό.π., σ. 10
[210] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ. 115

οργανωτικές ικανότητες των νέων, ώστε να είναι ικανοί να προωθούν καινοτομίες.

Οι μεγάλες αλλαγές που συμβαίνουν στις ευρωπαϊκές κοινωνίες (οικονομικές, κοινωνικές και δημογραφικές) ύστερα και από την εφαρμογή των *τεσσάρων ελευθεριών* (ελεύθερη διακίνηση εργαζομένων, κεφαλαίων, προϊόντων και υπηρεσιών) που άρχισε τον Ιανουάριο του 1993, αυξάνουν την ανάγκη *δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης*, μέσα από ευέλικτα σχήματα, σε άτομα που αντιμετωπίζουν είτε συχνές αλλαγές σταδιοδρομίας στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής είτε το φάσμα της ανεργίας. Αντίθετα από ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν, οπόταν η αρχική εκπαίδευση ήταν απολύτως καθοριστική για τις επαγγελματικές ευκαιρίες, καθώς και για την κοινωνική θέση του ατόμου σε ολόκληρη τη ζωή του, σήμερα, η αρχική επένδυση σε δεξιότητες και επαγγελματικά προσόντα δεν θεωρείται στις περισσότερες περιπτώσεις επαρκής, προκειμένου τα άτομα να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται. Σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένα άτομα τίθενται εκτός της αγοράς εργασίας όταν τα επαγγελματικά τους προσόντα παύουν να έχουν ζήτηση, λόγω των διαρκών αναδιαρθρώσεων και των απρόβλεπτων αλλαγών που προκαλεί η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας.

Σημαντικές εξίσου, εξάλλου, είναι οι αλλαγές, στα προσόντα των εργαζομένων, που αντικατοπτρίζουν τις αλλαγές στην οργάνωση της παραγωγής και της εργασίας. Οι εξελίξεις στα επαγγελματικά προσόντα απαιτούν «ικανότητες-κλειδιά»[211], γενικές δηλαδή ικανότητες που χρησιμοποιούνται ανεξάρτητα από ειδικότητα και γι' αυτό αναφέρονται και ως *μεταφερόμενες ικανότητες*. Τέτοιες είναι οι *τεχνικές ικανότητες*, στις οποίες περιλαμβάνονται και οι δεξιότητες πληροφορικής και που αποτελούν στόχους και αντικείμενα προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μεγάλη σημασία δίνεται πλέον και στις *κοινωνικές ικανότητες*, όπως ο επαγγελματισμός, η παρώθηση, η ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας και αποτελεσματικής συμμετοχής σε ομάδες εργασίας, η υπευθυνότητα, η μεθοδικότητα, η διαγνωστική ικανότητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσω ανάλυσης και σύνθεσης[212]. Οι εξελίξεις αυτές στα επαγγελματικά προσόντα στον ευρωπαϊκό χώρο γενικότερα και στη χώρα μας ειδικότερα, προβλέπεται να είναι τέτοιες στο μέλλον, ώστε να δημιουργηθεί μια νέα μεγάλη πρόκληση και ισχυρός ανταγωνισμός σε παγκόσμιο επίπεδο για τα σύστηματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κάθε χώρας. Έτσι, οι σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες, επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο, αναπτύσσουν συνεχώς ευκαιρίες που εξασφαλίζουν μια διαδικασία συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης του ενήλικου πληθυσμού[213]. Για το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης της χώρας μας, εξάλλου, μια άλλη πρόκληση προέρχεται από τα νέα δεδομένα που αφορούν την επιτακτική ανάγκη καθιέρωσης της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλους τους εργαζομένους. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί νέες απαιτήσεις στο

---

[211] EUROPEAN COMMISSION, Detailed work program.., ό.π., 2002, σσ. 17-21
[212] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ. 44
[213] EUROPEAN COMMISSION, Communication from the Commission, Making a European area of lifelong learning a reality, 2001, σσ. 28-29 & EUROPEAN COMMISSION, Detailed work program.., ό.π., 2002, σσ. 27-29

εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και διαρθρωτικές αλλαγές στο σύστημα κατάρτισης, οι οποίες έχουν αρχίσει ήδη να δρομολογούνται[214].

Ταυτόχρονα επανέρχεται στο προσκήνιο τόσο στη χώρα μας όσο και στις περισσότερες χώρες το μεγάλο δίλημμα για το βαθμό επαγγελματοποίησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά πόσο δηλαδή η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχει θέση εντός του σχολικού συστήματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τιθεται, επίσης, το ερώτημα ποιά τελικά θα πρέπει να είναι η νέα διάρθρωση του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και εάν αυτό θα έχει κάποιο μέρος κοινό με το εκπαιδευτικό σύστημα στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι έντονη η αμφισβήτηση της παραδοσιακής της δομής αφενός αφού θεωρείται ότι το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης (γενική - επαγγελματική) συμβάλλει στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και αφετέρου λόγω του υψηλού κόστους και της αδυναμίας του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Σχετικά με τη νέα διάρθρωση του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις και προτάσεις των ειδικών μελετητών. Οι υποστηρικτές της κυρίαρχης άποψης προτείνουν την καθιέρωση ενός ενιαίου και αδιαφοροποίητου τύπου λυκείου με τη συγχώνευση γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (σε βάρος της δεύτερης), και τη διατήρηση στο λύκειο μόνο κάποιων προεπαγγελματικών στοιχείων, που θα επιδιώκουν την ανάπτυξη των *μεταφερόμενων* ικανοτήτων. Ταυτόχρονα εισηγούνται τη μεταφορά της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Πιστεύουν, ότι με τον τρόπο αυτό, εκτός από την αποφυγή πρόωρης επαγγελματικής επιλογής, αντιμετωπίζεται καλύτερα και το πρόβλημα της ζήτησης για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μετά το ενιαίο λύκειο αφού εκτός του ανελαστικού εκπαιδευτικού συστήματος παρέχεται η δυνατότητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να παρακολουθούν με μεγαλύτερη ταχύτητα και ευελιξία τις αλλαγές στα επαγγελματικά προσόντα, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται άμεσα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας[215]. Υπάρχει, όμως, και δικαιολογημένα αντίλογος, ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε απορύθμιση - αποσυγκέντρωση του σχολείου, «εμπορευματοποίηση» της γνώσης και ένταση του ανταγωνιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης[216], με την άμεση ή έμμεση εκμετάλλευση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και των εκπαιδευομένων από ιδιώτες κεφαλαιοκράτες.

Ανάμεσα στα τρία σημαντικά ***memorandum*** *(μνημόνια ή υπομνήματα)*, τα οποία έχει εκδώσει τα τελευταία δεκαπέντε περίπου χρόνια η Επιτροπή της

---

[214] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ. 45

[215] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, 2000, σσ. 44-46 & ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΑΣ Στ., *Απασχόληση, Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*, σ. 219-222

[216] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ό.π., 1993, σ. 99

Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στα κράτη – μέλη, είναι και το μνημόνιο για την "επαγγελματική κατάρτιση στη δεκαετία του '90" (vocational training 1990s). Οι περισσότερες κριτικές που ασκήθηκαν από πολλές πλευρές στο μνημόνιο αυτό (όπως και στα άλλα υπομνήματα/ εκθέσεις) σε όλα τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «για την ανάπτυξη των κοινωνιών μας πρέπει να επιδιωχθεί μια ισορροπία ανάμεσα στον πολιτιστικό, στον κοινωνικό και στον οικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης»[217]. Αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός γύρω από το είδος και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, δηλαδή κατά πόσο η αποστολή και ο ρόλος του σχολείου πρέπει να είναι παιδευτικός/ μορφωτικός ή αντίθετα οικονομικός/ κοινωνικός[218].

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και μετά, στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, λόγω της οικονομικής ύφεσης που τις έπληξε και είχε ως αποτέλεσμα τη μεγάλη ανεργία κυρίως των νέων, άρχισε να εμφανίζεται -χωρίς να παραγνωρίζεται ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης- ένας έντονος προβληματισμός, σχετικά με για τα πρακτικά αποτελέσματα της μέχρι τώρα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τις μελλοντικές ανάγκες της οικονομίας σε ειδικευμένο δυναμικό, δηλαδή την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης ως επένδυσης κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης και πολλές χώρες αναγκάσθηκαν να αναθεωρήσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Η διαδικασία εκτίμησης των εκπαιδευτικών επενδύσεων που ακολουθούσαν οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης για να υπολογίσουν την απόδοση των επενδύσεων (κόστος – όφελος), η οποία είχε αμφισβητηθεί στο παρελθόν με το επιχείρημα ότι δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί το κοινωνικό όφελος της εκπαίδευσης, επανήλθε στο προσκήνιο. Κυριαρχεί, ξανά, η τάση των κυβερνήσεων των προηγμένων κυρίως χωρών να μετρούν την *εξωτερική αποδοτικότητα* του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας τους. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων επικεντρώνονται κυρίως στην αποδοτικότητα των οικονομικών συστημάτων και οι σκοποί τους καθορίζονται περισσότερο από τις ανάγκες της αγοράς και λιγότερο από τις κοινωνικές ανάγκες[219], όπως είχαν προσδιοριστεί στη δεκαετία του 1960.

Η έννοια της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση συνδέεται συχνά με τις αποδοχές του εργατικού δυναμικού, αναδεικνύοντας έτσι την σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης. Οι επιχειρηματίες, οδηγούμενοι από τα κριτήρια κέρδους και αποδοτικότητας, αντιλαμβάνονται την διαδικασία ως μια παθητική συνεχής προσαρμογή των εργαζομένων στις οικονομικοτεχνικές ανάγκες. Εάν, όμως, συνδεθεί αποκλειστικά με τη μαθητεία, δηλαδή την απόκτηση χρήσιμων τεχνικών επαγγελματικών γνώσεων για την αύξηση της παραγωγικότητας, τότε μπορεί να αποτελέσει παγίδα για τους εργαζόμενους στο πλαίσιο της ενίσχυσης της κοινωνικής τους υποταγής, αφού σε τέτοιου είδους την επιμόρφωση αποβλέπουν συχνά οι ίδιοι οι εργαζόμενοι, γιατί την συνδέοντάς την άμεσα με την προοπτική της προαγωγής. Όμως, όπως και στην

[217] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σ. 115-116
[218] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., *ό.π.*, 1993, σ. 96
[219] ΚΩΤΣΙΚΗΣ Ε., 2000, ό.π. σσ. 116-117

περίπτωση της Τ.Ε.Ε., χωρίς την καλλιέργεια του κριτικού στοιχείου αναπαράγεται η κοινωνία της ηγεμονίας των λίγων, πού έχουν τις γενικές γνώσεις, σε βάρος των πολλών, που κατέχουν τις χρήσιμες τεχνικές γνώσεις[220].

Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού λόγου φαίνεται από την ολοένα μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται στον οικονομικό - αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου, στα πλαίσια του νεοφιλελεύθερου παραγωγικού εκσυγχρονισμού και της αναβίωσης της μεταπολεμικής θεωρίας το ανθρωπίνου κεφαλαίου. «Η παιδεία είναι η αιχμή του δόρατος του εκσυγχρονισμού», σύμφωνα με τη ρήση του Γάλλου υπουργού Παιδείας Jean Pierre Chevenement το 1985. Όπως, εξάλλου, επισημαίνει ο μελετητής της σύγχρονης Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης Guy Neave, η εκπαίδευση καθίσταται «λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής» και οι νέοι στόχοι της «προσδιορίζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς παρά από τις κοινωνικές ανάγκες». Ο ίδιος λέει ότι η αιτιολόγηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων δεν γίνεται πλέον με βάση τις αρχές της ισότητας της δικαιοσύνης και της ηθικής υποχρέωσης, αλλά με βάση την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων. Οι νέοι στόχοι της εκπαίδευσης (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδότηση) είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» στόχοι και διατυπώνονται σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, που απορρέει από το βιομηχανικό παρά από το «κοινοτικό - συλλογικό» μοντέλο οργάνωσης[221].

Η οικονομίστικη αντίληψη της εκπαίδευσης με την κυριαρχία του λόγου και της ιδεολογίας του "homo economicus" (επισκιάζοντας τις αντίστοιχες του "homo koinonicus" και του "homo civilis", που είχαν μεγαλύτερη απήχηση κατά την προηγούμενη μεταπολεμική περίοδο) απαιτεί μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα και επένδυση ανθρώπινων πόρων από τα άτομα, τις εταιρίες και την κοινωνία. Καθίσταται επιτακτική η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης [222], καθώς και ανάπτυξης της «εσωτερικής αγοράς εκπαίδευσης» και συγκρότησης της «ευρωπαϊκής αγοράς κατάρτισης και προσόντων» (Έκθεση Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 5-5-1993)[223], ενός συστήματος δηλαδή τυποποίησης, πιστοποίησης και αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων[224].

Τώρα πλέον, στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, ταυτόχρονα με τη μετατόπιση των εργασιακών σχέσεων προς την κατεύθυνση της ευελιξίας και της εξατομίκευσης των χαρακτηριστικών της εργασιακής σύμβασης, ενισχύονται θεσμοί και κοινωνικές διαδικασίες, που αναγνωρίζουν την αυξανόμενη σημασία των γνώσεων των ίδιων των εργαζομένων για την παραγωγική διαδικασία και για την ανανέωση μεθόδων παραγωγής και προϊόντων. Αποτελούν μέρος του τοπίου των κοινωνικών λειτουργιών

---

[220] ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Στ., *ό.π.*, 1987, σ. 546
[221] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., *ό.π.*, 1993, σ. 95
[222] EUROPEAN COMMISSION, Increased Cooperation in European Vocational Education and Training: Recognition, Transparency and Quality, 2002, σσ.7-8
[223] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., *ό.π.*, 1993, σ. 96
[224] EUROPEAN COMMISSION, Increased Cooperation...,ό.π., 2002, σσ.4-6,8-11

που συνδέονται ειδικότερα με τη συγκρότηση της αγοράς εργασίας και γενικότερα με την ύπαρξη τόσο του κοινωνικού κράτους όσο και των αναπτυξιακών πολιτικών. Το γεγονός ότι υπάρχει και λειτουργεί στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ένα τέτοιο θεσμικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσονται Πανεπιστημιακές Σχολές, Παρατηρητήρια και Ινστιτούτα Μελετών, εξασφαλίζει την ανάπτυξη πρακτικών οι οποίες αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τη νέα αναβαθμισμένη σχέση εργασίας και γνώσης. Αναγνωρίζεται, καταρχήν, ότι η άσκηση πολιτικής στον τομέα της εργασίας, ιδιαίτερα σε ότι αφορά το επίπεδο και το περιεχόμενο των γνώσεων των εργαζομένων, είναι μέρος της κρατικής παρέμβασης στην οικονομία, ανεξάρτητα από τις ισχύουσες αντιλήψεις για τη σχέση κράτους και οικονομίας. Διαμορφώνεται, κατά δεύτερο λόγο, ένα σύνολο θεσμών που παράγουν και κοινωνικοποιούν γνώσεις σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις εργασίας και εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν[225] για την άσκηση καταλλήλων πολιτικών σχετικών με την εργασία και την εκπαίδευση.

Έρευνες στον ελληνικό χώρο (Θ. Μαγουλά 1998, 1999, 2000) σχετικά με την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης δείχνουν συνοπτικά ότι η μέση αποδοτικότητα αποφοίτων δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι μικρότερη από την αντίστοιχη αποφοίτων γενικής εκπαίδευσης, η μέση αποδοτικότητα της εκπαίδευσης υψηλότερη στον ιδιωτικό τομέα από ό,τι στο δημόσιο τομέα και η μέση ετήσια αποδοτικότητα της εκπαίδευσης των ανδρών είναι χαμηλότερη από αυτή των γυναικών. Με βάση αυτά τα ευρήματα προτείνονται από την ερευνήτρια για την αύξηση της ζήτησης για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση: α) ο περιορισμός του αριθμού των ειδικοτήτων με την παροχή γενικότερων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την αποφυγή μεγάλης εξειδίκευσης (ιδίως αυτής που αντιστοιχεί σε επαγγέλματα με ελάχιστες μελλοντικές προοπτικές), ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες των αποφοίτων για εύρεση εργασίας στο σύγχρονο ραγδαία μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, β) η σχεδίαση ειδικοτήτων ελκυστικών για το γυναικείο φύλο (όπως Υγείας Πρόνοιας, Κομμωτικής κ.λ.π.) και με αυτό τον τρόπο να αυξήσουν τη δυνατότητα πρόσβασής του στην αγορά εργασίας[226].

Στην Ελλάδα της άναρχης και απρογραμμάτιστης ανάπτυξης είναι ασυμβίβαστες οι έννοιες κράτους και εκπαίδευσης σε σχέση με το ευρύτερο παιδευτικό-πολιτισμικό στοιχείο αλλά και με το τεχνικό-επαγγελματικό και συμπίπτουν μόνο στο ζήτημα της συντήρησης των παγιωμένων οικονομικών δομών και κοινωνικών σχέσεων παραγωγής[227]. Ως προς τις επιπτώσεις στην Ελλάδα από την ευρωπαϊκή οικονομική πολιτική, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής κοινωνίας, μπορεί να προσφέρει κάποια θετικά στοιχεία μόνο στο τεχνικό-επαγγελματικό σχολείο. Όμως οι αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να περιοριστούν σε αυτό, γιατί τότε κινούνται μόνο προς την κατεύθυνση της ομαλής

---

[225] ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., ό.π., σ. 15

[226] ΜΑΓΟΥΛΑ Θ. στο *Πρακτικά συνεδρίου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ρόλος και προοπτικές*, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό κέντρο Δελφών 30-31 Οκτωβρίου 2000, σσ. 57-58

[227] ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Στ., *ό.π.*, 1987, σ. 466

λειτουργίας του τεχνικού καταμερισμού της εργασίας[228] .

Οι βασικές αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν την σύγχρονη τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της Ε.Ε., είναι[229]:

-Η Τ.Ε.Ε. θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές της για το χώρο της εργασίας, εφοδιάζοντάς τους με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες.

-Πρέπει να αποφεύγεται η πρόωρη και μεγάλη εξειδίκευση, αλλά η υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάζει για την αρχική κατάρτιση. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να δημιουργούν μια ευρύτατη δυνατόν υποδομή γνώσης, στην οποία θα μπορούν να εδραστούν μετέπειτα εξειδικεύσεις ανάλογα με τις άγνωστες σήμερα τεχνολογικές εξελίξεις. Θα πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για τις συνθήκες αβεβαιότητας της αγοράς εργασίας και να τους μαθαίνουν τρόπους μάθησης, προσαρμογής στις εξελίξεις, και ανάπτυξης επιχειρηματικών ικανοτήτων. Αυτό δεν σημαίνει την ενίσχυση των μαθημάτων της γενικής εκπαίδευσης αλλά την κατάλληλη διαμόρφωση των τεχνολογικών μαθημάτων, ώστε να εξασφαλίζουν συνδυασμό εύρους γνώσεων σχετικών με μια ποικιλία τομέων, αλλά και εξειδίκευσης στον ενδεδειγμένο βαθμό.

-Η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να ανταποκρίνονται ταχύτερα στις κοινωνικοοικονομικές τάσεις και εξελίξεις στον τομέα των επιστημονικών γνώσεων αλλά και στις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες.

-Η σύγχρονη Τ.Ε.Ε. θα πρέπει να δίνει έμφαση στην καινοτομία, τις επινοήσεις και την τεχνολογική έρευνα.

-Απαιτείται η εφαρμογή συστημάτων αμοιβαίας αναγνώρισης τίτλων σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και πιστοποίησης, καθώς και η δημιουργία δικτύων πανευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διευκόλυνση της κινητικότητας των νέων εργαζομένων στην ενιαία ευρωπαϊκή αγορά[230].

-Η δια βίου εκπαίδευση θα είναι το κύριο χαρακτηριστικό της μεταβιομηχανικής εποχής, αφού εξασφαλίζει επαγγελματική κινητικότητα σε παραπλήσια επαγγέλματα και έτσι μειώνει την εργασιακή ανασφάλεια. Αυτό προϋποθέτει μεγάλη «ελαστικότητα» του εκπαιδευτικού συστήματος και ένα «ανοιχτό» περιβάλλον μάθησης, ώστε αυτή να καθίσταται ελκυστικότερη[231].

-Οι απαιτήσεις της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικά των νέων τεχνολογιών και συνακόλουθα των ξένων γλωσσών (ιδιαίτερα των αγγλικών) θα γενικευτούν σε όλα τα επαγγέλματα.

---

[228] ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Στ., *ό.π.*, 1987, σ. 504

[229] ΗΛΙΑΔΗΣ Ν. στο *Πρακτικά συνεδρίου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ρόλος και προοπτικές*, ό.π., σσ. 134-139

[230] EUROPEAN COMMISSION, Detailed work program.., ό.π., 2002, σσ. 39-41

[231] EUROPEAN COMMISSION, Detailed work program ...,ό.π., 2002, σσ. 27-29

-Η Τ.Ε.Ε. δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας τρόπος αποσυμφόρησης της ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά αντίθετα θα πρέπει να διευκολύνεται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η πρόσβαση των αποφοίτων της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δημιουργώντας και τις ανάλογες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις.

2.6 Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ε.

2.6.1 Ταυτότητα και έργο των εκπαιδευτικών των ΤΕΕ

Οι εκπαιδευτικοί (της δημόσιας εκπαίδευσης) αποτελούν μια πολυπληθή, μη ομοιογενή και ιδιότυπη ομάδα, αφού διαφοροποιούνται από τους άλλους δημόσιους υπαλλήλους, ως προς την μη απόλυτη υποταγή στη γραφειοκρατική οργάνωση και ρουτίνα του κρατικού μηχανισμού και ως προς τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Προέρχονται κυρίως από τα χαμηλά αλλά και από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα και παρέχουν υπηρεσίες στον κρατικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, που επιτελεί πολύ οι σημαντικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές λειτουργίες, ενώ, παράλληλα, αποτελεί σημαντική πηγή απασχόλησης για τους ίδιους[232]. Παρουσιάζουν την ιδιαιτερότητα μιας μακρόχρονης παρουσίας μέσα στον εκπαιδευτικό μηχανισμό, στην αρχή σαν μαθητές, στη συνέχεια σαν φοιτητές και τελικά σαν εργαζόμενοι. Έχουν, λοιπόν, μια άτυπη διαδικασία μακροχρόνιας «μαθητείας» στο επάγγελμα, αφού έχουν εκτεθεί από πολύ νωρίς (από την ηλικία των 5 ετών) και για πολλά χρόνια (14-17) σε επαγγελματικές πρακτικές, αντιλήψεις και συμπεριφορές.

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πριν το διορισμό τους, είχαν απασχοληθεί στον φροντιστηριακό στίβο ή στα ιδιαίτερα μαθήματα, εκμεταλλευόμενοι τις πολλές ευκαιρίες απασχόλησης που δημιουργούν στην Ελλάδα οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανεργία, που προκλήθηκε τόσο με το «μπλοκάρισμα» της επετηρίδας όσο και με την ολοένα και αυξανόμενη ροή αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους «καθηγητικούς» κλάδους (για την εισαγωγή τους στους οποίους, στις περισσότερες περιπτώσεις, είχαν βοηθηθεί παρακολουθώντας μαθήματα σε φροντιστήρια, για να έλθουν αργότερα να εργαστούν οι ίδιοι σε αυτά, σε μια διαδικασία ανακύκλωσης) οδήγησε σε μια ιδιότυπη νομιμοποίηση της «παραπαιδείας», ώστε να απορροφηθεί ένα σημαντικό μέρος αυτών των ανέργων πτυχιούχων[233].

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή και υλοποιούν τις κρατικές αποφάσεις, ενώ μέσα από την θεσμοθετημένη εξουσία τους και την επιλεκτική λειτουργία (βαθμολογία, εξετάσεις, κ.λ.π.) νομιμοποιούν τη διευρυμένη κοινωνική αναπαραγωγή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι γεμάτος αντιφάσεις, που πηγάζουν από τη φύση του (εκπαιδευτικός - δημόσιος υπάλληλος, λειτούργημα -

[232] ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ.,2003, ό.π., σ. 25
[233] ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: κοινωνιολογική ανάλυση*, 1995, σσ. 82-83

βιοποριστική εργασία), ενώ βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπος με τάσεις έντασης του κρατικού ελέγχου και περιορισμού της αυτονομίας του στη διδακτική πράξη. Το κοινωνικό status των εκπαιδευτικών είναι λίγο ψηλότερο από τις άλλες κατηγορίες δημοσίων υπαλλήλων, λόγω αυτής της θεσμοθετημένης εξουσίας τους και της δύναμής τους να επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική. Η μετάθεση της ευθύνης των εξετάσεων από τα χέρια μιας ελίτ καθηγητών πανεπιστημίου σε επιτροπές με ευρεία συμμετοχή εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας μετέθεσε τον έλεγχο των οικονομικών προνομίων από τα χέρια λίγων φροντιστών στα χέρια των εκπαιδευτικών όλης της χώρας[234].

Σύμφωνα με το συγκρουσιακό μοντέλο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του φορέα της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας, ο οποίος μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές (διαφοροποίηση και κατάταξη των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση), συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Η φιλελεύθερη προσέγγιση, αντίθετα, τον θεωρεί ως το σημαντικότερο φορέα για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την επίτευξη των στόχων μιας μεταρρύθμισης. Τον βλέπει επίσης σαν τον διαμεσολαβητή, ο οποίος μεταβιβάζει γνώση στο μαθητή σαν «γεμάτο δοχείο» που αδειάζει σε ένα «άδειο δοχείο» [235]. Νεότερες θεωρίες για το ρόλο του εκπαιδευτικού διαφοροποιούνται και τον παρουσιάζουν είτε ως «διανοούμενο αγωνιστή»[236] είτε ως «διανοούμενο μετασχηματιστή».

Μέχρι σήμερα οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται από την κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα ως επιστήμονες-επαγγελματίες. Η εκπαίδευση τους δεν καλύπτει τις αντίστοιχες προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί τόσο από πλευράς επιστημονικών γνώσεων όσο και από πλευράς παιδαγωγικής κατάρτισης στις σύγχρονες ανάγκες. Στα πλαίσια του έργου τους, είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική, που καθορίζουν λεπτομερώς την παιδαγωγική πράξη χωρίς, όμως, να έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης στη διαμόρφωση αυτής της πολιτικής ή στην οποιαδήποτε αξιολόγηση της. Ο καθορισμός του περιεχομένου, της δομής και του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης γίνεται από πολιτικούς, από στελέχη των κομμάτων και από δημόσιους υπαλλήλους οι οποίοι, ακόμη και εάν είναι εκπαιδευτικοί, δεν κυριαρχεί συνήθως το εκπαιδευτικό υπόβαθρο αλλά το πολιτικό στοιχείο στις επιλογές τους. Η περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πολιτική συνοδεύεται από σχετικά χαμηλό κοινωνικό γόητρο και χαμηλές αποδοχές, από ετεροπροσδιορισμό των εξελίξεων στην επιστημονική έρευνα και πρακτική και από τη γενική παραδοχή της ανάγκης διαρκούς επιμόρφωσής τους[237]. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί πρωταρχικό στόχο η εξασφάλιση

---

[234] ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., 1995, σ. 80

[235] ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, Τόμος Β΄, 2002, σ.σ. 33

[236] APPLE , *Εκπαίδευση και εξουσία*, 1993

[237] .ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., σσ. 273-274

επάρκειας εκπαιδευτικών τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής, μέσα από την βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, τη διαρκή υποστήριξη και επιμόρφωσή τους και την προσέλκυση ατόμων με επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, καθιστώντας ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων ως προς τις συνθήκες εργασίας και τις δυνατότητες εξέλιξης[238] .

Στα πλαίσια αυτά οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούν τη διευρυμένη αναπαραγωγή που συντελείται στο σχολείο. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε, ότι ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε κοινωνικούς περιορισμούς αφού και ο ίδιος είναι ενσωματωμένος στην κοινωνική δομή, οπότε και η δράση του μέσα στην τάξη δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη σχέση σχολείου - κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πουλαντζά, οι νοοτροπίες και οι πράξεις των ανθρώπων είναι προκαθορισμένες από τη θέση που κατέχουν στους κοινωνικούς θεσμούς, άρα και η λειτουργία των εκπαιδευτικών, αφού αποτελούν (ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος) εκούσια ή ακούσια όργανα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, συμμετέχοντας στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας[239]. Αυτό, βέβαια, γίνεται με διαφορετικό τρόπο στο δημόσιο σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν εργοδότη το κράτος και διαφορετικά στην «παραπαιδεία» όπου έχουν εργοδότες γονείς με μεσαία και υψηλά εισοδήματα. Στην πρώτη περίπτωση, ακόμα και στις περιπτώσεις αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας για την εκπαίδευση, περιορίζουν τη δική τους δυνατότητα αποτελεσματικής παρέμβασης στην άμβλυνση της επίδρασης των προϋπαρχόντων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στην σχολική επίδοση, αντιμετωπίζοντας σαν ίσους όλους τους μαθητές, ενώ στη δεύτερη συμβάλλουν άμεσα στην άνιση κατανομή της καθορισμένης γνώσης.

Χωρίς να διαφωνεί στα περισσότερα σημεία με τις παραπάνω θέσεις, η Γαλλίδα κοινωνιολόγος I.Jamati[240] πιστεύει, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρεκκλίνουν από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και να επηρεάσουν και υπονομεύσουν τον υφιστάμενο τρόπο εφαρμογής της, αλλάζοντας τον προσανατολισμό της. Η αντισταθμιστική παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη κοινωνική αναπαραγωγή που επιτελείται στο σχολείο απαιτεί την συνειδητοποίηση του ρόλου τους και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, καθώς και την επίγνωση των θεσμικών αιτίων, που προκαλούν την άνιση σχολική επίδοση.

Σύμφωνα με τον Giroux, τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνήθως επιχειρούν με έναν κυρίαρχο τεχνοκρατικό ορθολογισμό να επιλέξουν το περιεχόμενο και να σχεδιάσουν μεθόδους διδασκαλίας, τέτοιες ώστε οι εκπαιδευτικοί που θα τα εφαρμόσουν να αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι δημιουργός γνώσης και αξιών αλλά

---

[238] EUROPEAN COMMISSION, Detailed work program ...,ό.π., 2002, σ. 15 & EUROPEAN COMMISSION, *Education and training 2010 ..., ό.π.*, 2004, σ. 25

[239] BLACKLEDGE D.- HUNT B., ό.π., σ.σ.214-215

[240] I.Jamati (1976), *Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας στο σχολείο σήμερα*, μτφ. Α. Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, 1985, ό.π., α. 493-518.

αποδέκτης και μεταδότης θεσμοποιημένων γνώσεων και κανόνων[241] : «Σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί συνήθως μεταδίδουν μια θεώρηση και αντίληψη της γνώσης που είναι στατική και συντηρητική, παρωχημένη στις ιδεολογικές της βάσεις και στηρίζει τις ισχύουσες θεσμικές δομές... ».

Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει σε ένα δομημένο και ιεραρχημένο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αξιών που επιλέγονται για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Όμως, το περιεχόμενο των γνώσεων δεν είναι αποτέλεσμα επιλογών κοινής αποδοχής και συναίνεσης αλλά, όπως αναφέρει ο Apple, είναι προϊόν κοινωνικών πρακτικών και ιδεολογικών παραδοχών. Περιορίζεται συνήθως στην απάντηση του «τι» και του «πώς» διδάσκεται κάτι και αγνοεί το «γιατί» αυτό το κάτι διδάσκεται[242]. Ο περιορισμός στο «τι» διδάσκεται και στο «πώς» διδάσκεται η γνώση στα σχολεία καθορίζει, κατά τον Giroux, την τεχνοκρατική αντίληψη που έχει επικρατήσει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως αποδέκτες και μεταδότες και όχι ως παραγωγούς γνώσης. Στην Ελλάδα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει παραδοσιακά εστιαστεί στο «τι» διδάσκεται, ενώ το «πώς» διδάσκεται η γνώση στα σχολεία εντάσσεται μόνο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και ορισμένων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης[243] είτε στις προπτυχιακές τους σπουδές είτε σε τμήματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης πτυχιούχων (ΣΕΛΕΤΕ).

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από έναν παιδαγωγικό «εμπειρισμό» δηλαδή από την αυτοπαγίδευση του στην παιδαγωγική του εμπειρία, η οποία συνίσταται στην τυφλή εμπιστοσύνη στην σπουδαιότητα ή αποκλειστική εγκυρότητα της εμπειρίας, στην εμπειρική γνώση και στην καθημερινή πράξη που βασίζεται στα δεδομένα ενός εμπειρικού τρόπου απόκτησης γνώσης[244]. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού προέρχεται από παλιά προσωπικά βιώματα σαν μαθητής, από προσωπικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και από τη συλλογική εμπειρία της καθημερινότητας. Η εμπλοκή αυτή του εκπαιδευτικού οφείλεται στην ελλιπή παιδαγωγική του κατάρτιση και στην ανεπαρκή επιστημονική και ειδική καθοδήγησή του και τον οδηγεί σε έναν πρόχειρο, ερασιτεχνικό, και μη ορθολογικό τρόπο προσέγγισης και δράσης. Η εμπειρική παιδαγωγική πράξη είναι αποκομμένη από την επιστημονική έρευνα με αποτέλεσμα να παρουσιάζει έλλειψη επιστημονικού υπόβαθρου και να είναι αιχμάλωτη της εμπειρίας των εκπαιδευτικών αλλά και αντίστροφα συντελεί στην έλλειψη της επαφής με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα από την πλευρά των ερευνητών. Η έλλειψη κινήτρων των

---

[241] ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., 1995, σσ. 274-275

[242] ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., 1995, σ. 275

[243] ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση* , 1989, σσ. 67-69 & ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ - ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., 1995, σ. 275

[244] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού*, ό.π., 1992, σ. 20 & ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονική έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη*, στ. ίδιο, σ. 81

εκπαιδευτικών για την επιστημονική έρευνα οφείλεται στην μη συνειδητοποίηση της σημασίας της για το καθημερινό έργο τους, την -συνήθως- αρνητική και αποθαρρυντική στάση των συναδέλφων τους, του διευθυντή και των υπερκείμενων αρχών της εκπαίδευσης και την έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις επιστημονικές εξελίξεις στους διάφορους τομείς και την επιστημονική μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Τέλος, οι ίδιοι αναπτύσσουν ασυνείδητα αντιστάσεις σε οτιδήποτε νέο από ανασφάλεια και εμμονή στη ρουτίνα, παράλληλα με την ενεργοποίηση μηχανισμών άμυνας ενάντια στην ανασφάλεια της ερευνητικής προσπάθειας. Συνέπεια των παραπάνω είναι ο εγκλωβισμός των εκπαιδευτικών στην προσωπική εμπειρία και η εμμονή τους σε παραδοσιακά πρότυπα[245].

Σημαντική για αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών και την σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι η επίδραση της "αυτοεκπληρούμενης προφητείας" (R.Merton). Σύμφωνα με αυτήν η άνιση σχολική επίδοση και η διαφορετική έφεση των παιδιών για μάθηση είναι αποτέλεσμα της ενθάρρυνσης ή απογοήτευσης που προκαλούν στους μαθητές οι θετικές ή αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους και οι προσδοκίες που έχουν απ' αυτούς. Οι τελευταίες πηγάζουν από υποκειμενικές κατηγοριοποιήσεις κοινωνικά κατασκευασμένες και που οδηγούν σε ανάλογη διαφοροποίηση τη συμπεριφορά τους απέναντι τους[246].

Το έργο του εκπαιδευτικού έχει διαμεσολαβητικό χαρακτήρα, δηλαδή ο εκπαιδευτικός καλείται, ως μεταδότης γνώσεων και κοινωνικοποιός, να παίξει το ρόλο του μεσολαβητή, της «γέφυρας» ανάμεσα σε δύο γενιές με διαφορετικά συστήματα γνώσεων και αξιών ή γενικότερα ανάμεσα στα αιτήματα του κοινωνικού συνόλου από τη μια και στις ανάγκες και πεποιθήσεις του ατόμου από την άλλη[247]. Στην διαδικασία αυτή μεταφοράς των αξιών και πεποιθήσεων της παλιάς γενιάς προς τη νέα δημιουργούνται εστίες τριβής στην σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές οι οποίες, σε συνδυασμό με τις αντιφάσεις, τα αδιέξοδα και την μη σαφή οριοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, αυξάνουν τις ανασφάλειες του και τα προβλήματα στην επιτέλεση του έργου του, αφού δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένος από τη βασική του εκπαίδευση. Τα διαφοροποιημένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, στα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να δράσει, απαιτούν από αυτόν μια νέα δημιουργικότητα, που στην ουσία σημαίνει να καταστεί παραγωγός νέων γνώσεων και όχι απλός μεταδότης των γνώσεων που επιλέγονται από κάποιους ειδικούς, προκειμένου να ανταποκριθεί στοιχειωδώς στο έργο του. Αυτό προϋποθέτει την προετοιμασία εκπαιδευτικών με ελεύθερη και κριτική σκέψη και υπευθυνότητα, ικανών να οργανώσουν διαδικασίες δημιουργικής μάθησης και να κοινωνικοποιήσουν τη νέα γενιά μέσα σε ένα ανθρωπιστικό και δημοκρατικό πλαίσιο[248].

---

[245] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., ό.π., 1992, σ. 75
[246] BLACKLEDGE D.- HUNT B., ό.π., σ.σ.402-403
[247] ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., 1989, ό.π., σσ. 15-17
[248] ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., 1989, ό.π., σ.72

Θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες: Στους λειτουργούς, που θεωρούν το σχολείο ως χώρο δημιουργικής εργασίας μέσα από την οποία επιτυγχάνουν την αυτοπραγμάτωσή τους και στους επαγγελματιστές, οι οποίοι βλέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σαν μια θέση στον κρατικό μηχανισμό που τους εξασφαλίζει τους αναγκαίους για τη ζωή οικονομικούς πόρους[249]. Οι τελευταίοι ακολουθούν πιστά εγκυκλίους, προγράμματα κ.λ.π. και λειτουργούν γενικότερα στα πλαίσια γραφειοκρατικών αντιλήψεων και στάσεων.

Οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα τόσο της ελληνικής κοινωνίας όσο και του επιχειρηματικού κόσμου, αλλά και άλλοι παράγοντες, εμπόδισαν, όπως είδαμε, με διαφόρους τρόπους την ανάπτυξη της ελληνικής Τ.Ε.Ε. Το μειωμένο κοινωνικό και οικονομικό της κύρος έχει αντίκτυπο και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν. Η αμφισβήτηση της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας της Τ.Ε.Ε. οδηγεί έμμεσα σε αμφισβήτηση και της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών της, των οποίων οι προσπάθειες για την προετοιμασία κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού για τις ανάγκες της βιομηχανίας και του εμπορίου δεν φαίνονται να έχουν αντίκρισμα από τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες.

Επιπλέον, η αρνητική στάση της ελληνικής κοινωνίας για την, οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας, Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση πλήττει το προσωπικό και επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών που προέρχονται από αυτή. Οι εκπαιδευτικοί της Τ.Ε.Ε. (αλλά και της γενικής εκπαίδευσης) που είναι απόφοιτοι των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.) ή άλλων ανώτερων σχολών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συχνά αντιμετωπίζονται ως άτομα χωρίς επιστημονική επάρκεια από την κοινωνία, από κάποιους φορείς της εκπαίδευσης, αλλά και από συναδέλφους τους που αποφοίτησαν από πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ακόμη και καθηγητές των Τ.Ε.Ε. που είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών με τα ίδια (οικονομολόγοι) ή και περισσότερα χρόνια σπουδών (μηχανικοί, γιατροί, γεωπόνοι) από τους καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης και με αμιγή παιδαγωγική κατάρτιση (εξαμηνιαία ή ετήσια), τυγχάνουν πολλές φορές υποτιμητικής αντιμετώπισης από την πολιτεία. Η αντιμετώπιση αυτή έχει αρνητικές επιπτώσεις στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Αποτελεί ενδεχόμενο ανασταλτικό παράγοντα για πολλούς εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε., στην προσπάθειά τους για επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ για άλλους, αντίθετα, μπορεί να αποτελεί κίνητρο προς αυτή την κατεύθυνση, προκειμένου να προασπίσουν την επαγγελματική και επιστημονική τους υπόσταση.

---

[249] ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*, ό.π., 1992, σ. 111

2.6.2 Ο επαγγελματισμός και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Στον σύγχρονο ε,υρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, κυρίως όμως, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, με την μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας και την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις για την επαγγελματική ταυτότητα και το επαγγελματικό status του εκπαιδευτικού αποτέλεσαν βασικό θέμα συζήτησης. Ένας κύριος άξονας προβληματισμού είναι η επιδίωξη της λεγόμενης «επαγγελματοποίησης» του διδακτικού προσωπικού. Ο όρος «επαγγελματισμός» πηγάζει από τον αγγλικό όρο *proffessionalism*, ο οποίος δεν σημαίνει βιοποριστικό επάγγελμα, αλλά επάγγελμα υψηλού επιπέδου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως του γιατρού, του μηχανικού, του νομικού.

Η ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου ως «επάγγελμα» αντίστοιχο με τα προαναφερόμενα περιορίζεται από κάποιες δομικές μεταβλητές. Κατ΄ αρχάς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μειωμένο κύρος και κοινωνική αναγνώριση σε σχέση με τα παραπάνω επαγγέλματα. Οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό είναι τα μειωμένα προσόντα των εκπαιδευτικών σε σχέση με των άλλων επαγγελματιών, το ότι η διδασκαλία θεωρείται κατά βάση γυναικείο επάγγελμα, καθώς και παρεξηγημένα εύκολο (λόγω των μεγάλων διακοπών), το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προέρχεται από τα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα και το ότι θεωρείται από πολλούς ως διέξοδος όσων δεν έχουν περιθώρια εκλογής άλλου επαγγέλματος. Επενδύεται δηλαδή με δυσμενείς κοινωνικές προκαταλήψεις, που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα της πορείας προς την επαγγελματοποίησή του.

Απουσιάζουν επίσης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής καριέρας, όπως είναι η αναβαθμισμένη εκπαίδευσή του, η εξασφάλιση των κριτηρίων επαγγελματικής ανόδου, η ικανοποιητική αμοιβή συνδεδεμένη ανάλογα με την επαγγελματική άνοδο, τα αυξημένα προνόμια, η αυξημένη διεκδικητική δύναμη και θεσμοθετημένη εξουσία της συνδικαλιστικής του οργάνωσης (άδεια άσκησης επαγγέλματος, τήρηση κανόνων δεοντολογίας) και η αυξημένη αυτονομία στην εκτέλεση των επαγγελματικών του καθηκόντων, αφού ασκείται έλεγχος σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς από τους προϊσταμένους τους στα περισσότερα ζητήματα, που μπορούν να θεωρηθούν καθαρά επαγγελματικά, όπως η κατανομή τους στα σχολεία και στις τάξεις, η κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, η επιλογή των διδακτικών βιβλίων κ.λπ.. Αποτέλεσμα αυτού είναι η κατάταξή του στη δεύτερη κοινωνική βαθμίδα (μαζί με του νοσηλευτή και του κοινωνικού λειτουργού) ως «ημιεπαγγελματικό».

Αλλά και η ίδια η δομή του επαγγέλματος είναι κατά βάση οριζόντια παρά ιεραρχική. Η πλειοψηφία δηλαδή των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο έναντι ενός περιορισμένου αριθμού ανώτερων θέσεων, διευθυντών και προϊσταμένων. Αυτό ωθεί τους εκπαιδευτικούς να έχουν μια κινητικότητα περισσότερο οριζόντια παρά κάθετη, δηλαδή να ενδιαφέρονται λιγότερο για την βαθμολογική προαγωγή τους

και για την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων και περισσότερο για την εξασφάλιση πλεονεκτημάτων από τη δυνατότητα οριζόντιας κινητικότητας. Τέτοια μπορεί να είναι μια καλή μετάθεση (ή απόσπαση) κοντά στον τόπο κατοικίας, τοποθέτηση σε ένα «καλό» σχολείο με καλές συνθήκες εργασίας, σε περιοχή υψηλού βιοτικού επιπέδου, δηλαδή με μαθητές προερχόμενους από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (άρα και με περισσότερα εφόδια και περισσότερες πιθανότητες να έχουν καλές επιδόσεις) ή η επιλογή τάξεων με λιγότερες απαιτήσεις προετοιμασίας της διδασκαλίας. Βέβαια η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών, που πηγάζει από την μη απόλυτη προσαρμογή τους στη γραφειοκρατική οργάνωση του κράτους και που το διαφοροποιεί από τα άλλα δημοσιοϋπαλληλικά επαγγέλματα και ο θεσμοθετημένος διαμεσολαβητικός ρόλος τους στην διευρυμένη κοινωνική αναπαραγωγή που συντελείται στο σχολείο, έχουν ως αποτέλεσμα το ελαφρά ανεβασμένο κοινωνικό status των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλες κατηγορίες κρατικών υπαλλήλων.

Στην δεύτερη μεταπολεμική περίοδο και ειδικότερα μετά το 1980, με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού και των συντηρητικών κυβερνήσεων σε πολλές χώρες, εκδηλώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για την εκπαίδευση στα πλαίσια των μεταρρυθμίσεων, που έδιναν ειδικό βάρος προς την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όλες οι προσπάθειες της καπιταλιστικής ανασυγκρότησης στην εκπαίδευση εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό πάνω στην θέση και στον ρόλο των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η έκθεση του ΟΟΣΑ[250] θέτει θέμα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Γίνεται λόγος για τον επαναπροσδιορισμό και την ανύψωση του επαγγελματικού τους status μέσα από την προώθηση πολιτικών για την αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (αλλά και της επιμόρφωσής) τους και για την ενίσχυση της αυτονομίας στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή για την πραγματοποίηση δύο βασικών κριτηρίων του «επαγγελματισμού».

Στην πραγματικότητα, όμως, το νέο σχολείο της αγοράς, που επιχειρείται να διαμορφωθεί, προϋποθέτει ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό, που θα έχει αποδεχθεί τους νέους στόχους του, θα έχει διαφορετική εργασιακή κατάσταση από τη σημερινή και με συνείδηση που θα καλλιεργεί την επιχειρηματική κουλτούρα. Κρίσιμο ζητούμενο του όλου εγχειρήματος είναι η απόσπαση συναίνεσης από το σώμα των εκπαιδευτικών για αυτές τις αλλαγές, όπως επισημαίνει ο Ζακ Ντελόρ, προλογίζοντας την έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21° αιώνα: «καμιά μεταρρύθμιση δεν μπορεί να επιτύχει χωρίς τη συνεργασία και τη δραστήρια συμμετοχή των εκπαιδευτικών»[251]. Αυτή είναι και η βασική αντίφαση του εγχειρήματος της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αφού από τη μια πλευρά προωθεί την εργασιακή τους υποβάθμιση και ιδεολογική τους χειραγώγηση, ενώ από την άλλη προϋποθέτει την συναίνεσή τους για την επιτυχία της.

---

[250] ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, 1995

[251] DELORS J.,*Εκπαίδευση η αναγκαία ουτοπία* στο *UNESCO Εκπαίδευση Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της* (Έκθεση της επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση τον 21° αιώνα), 1999,σσ. 44-45

Υπάρχει τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, τάση ενίσχυσης του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση, με διαφορετικές στρατηγικές σε σχέση με τις αυταρχικές του παρελθόντος. Τέτοιες στρατηγικές είναι οι εγκύκλιοι, οι διδακτικοί στόχοι, τα βιβλία καθηγητή, καθώς και τα περί επαγγελματισμού, όλες με στόχο την πλήρη υποταγή των εκπαιδευτικών. Η ιδεολογία του επαγγελματισμού αποτελεί μια μορφή ελέγχου με την ρύθμιση συμπεριφοράς και της δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο, την περιχαράκωση της διδασκαλίας τους, την αποδυνάμωση του συνδικαλισμού τους και την «προλεταριοποίησή» τους. Έχει βρεθεί ξανά στην επικαιρότητα η τεϋλορική προσέγγιση της εκπαίδευσης με την αυστηρή τυπική διοικητική οργάνωση, τη συγκέντρωση της γνώσης στο επίπεδο της διοίκησης, τον κατακερματισμό και την αποειδίκευση, σε συνδυασμό με νεο-φορντικά μοντέλα. Η εφαρμογή των αρχών της επιστημονικής οργάνωσης της εργασίας του Taylor στην εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του επαγγελματισμού, μόνο στην κορυφή της ιεραρχίας της και στο σώμα των «ειδικών» (τεχνοδομή) και αντίθετα τον περιορισμό του εκπαιδευτικού στο έργο της μηχανιστικής μεταφοράς γνώσεων από γενιά σε γενιά κάτω από τυποποιημένες διαδικασίες, καθώς και της διενέργειας ελέγχων (τεστ) για την αξιολόγησή τους.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ το1995 για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα[252], πάνω στην οποία βασίστηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997/98, κινείται σε δύο κατευθύνσεις στα πλαίσια των φιλελεύθερων αντιλήψεων για την εκπαίδευση. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τίθενται σε ριζική αμφισβήτηση εργασιακά κεκτημένα, αλλά και ο παιδαγωγικός του ρόλος. Οι νέοι τρόποι πρόσληψης, η σύνδεση της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης με τη μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη, ο νέος τρόπος επιλογής διευθυντών αποτελούν μοχλούς ανατροπής των εργασιακών σχέσεων και ταυτόχρονα ιδεολογικής χειραγώγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εισάγεται η έννοια του λεγόμενου «ανοικτού επαγγελματισμού» και της ευελιξίας σύμφωνα με τις αρχές του Λευκού βιβλίου, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να μην είναι απλά κάτοχοι του γνωστικού τους αντικειμένου, αλλά και να μπορούν να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες σύγχρονες συνθήκες[253].

Από την άλλη η θεωρία του επαγγελματισμού φαίνεται να συνδυάζεται με την κυριαρχία νέων αντιλήψεων για τη φύση της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες αποκρύπτουν το ρόλο της εκπαίδευσης στην διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Τα κύρια ιδεολογικά χαρακτηριστικά της νέας αντίληψης για το σχολείο και τον κοινωνικό του ρόλο είναι η θεώρηση των μαθητών και των γονιών τους ως πελατών και της μάθησης και της γνώσης ως εμπορευμάτων. Παράλληλα η μονοδιάστατη θεώρηση της διδασκαλίας ως παροχής εξειδικευμένης γνώσης και δεξιοτήτων, εμποδίζει τους προβληματισμούς για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, δίνοντας βάρος μόνο στις

[252] ΟΟΣΑ, *ό.π.*, σσ.17-18
[253] ΓΡΟΛΛΙΟΣ Γ. *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, 1995, σσ.124-127

μεθόδους και τεχνικές αποτελεσματικής διδασκαλίας[254]. Οι νεοφιλελεύθερες και τεχνοκρατικές αυτές θεωρήσεις της γνώσης ως καταναλωτικό αγαθό, οι οποίες δίνουν έμφαση στους μετρήσιμους στόχους και την αξιολόγηση της επίτευξής τους με κριτήρια οικονομικής αποτελεσματικότητας, λειτουργούν στην πράξη προς την αντίθετη κατεύθυνση από αυτή που εξαγγέλλουν, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην «αποδεξιοποίηση», άρα και την «αποεπαγγελματοποίηση» του εκπαιδευτικού, απογυμνώνοντας τον ρόλο του και μετατρέποντάς τον σε ένα τεχνοκράτη διεκπεραιωτή[255].

Η προώθηση της «επαγγελματοποίησης» των εκπαιδευτικών, παραμένει κεντρική επιδίωξη των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων, καθώς και πεδίο προβληματισμού και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων στα πλαίσια του νέου ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού[256], λόγω της φύσης και της ιδιαιτερότητας του έργου τους και των σχέσεων της εκπαίδευσης με το κράτος. Ο εκπαιδευτικός ως «ο τελευταίος κρίκος στην αλυσίδα της πολιτικής» και «μοχλός και ερμηνευτής της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία και εφαρμόζει» αποτελεί τον εντολοδόχο της κρατικής εξουσίας και εκτελεστή των επιταγών του αναλυτικού προγράμματος και ταυτόχρονα εντολοδόχο του σχολείου της αγοράς, άρα και των κέντρων εξουσίας, που με άμεσο ή έμμεσο τρόπο ελέγχουν την εκπαιδευτική διαδικασία.. Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία προϋποθέτει τον σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας από τον ίδιο και όχι την μηχανική και γραφειοκρατική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, που σχεδιάστηκε από άλλους, χωρίς τη δική του κριτική παρέμβαση[257]. Η περίφημη αυτονομία ως προς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και τη λήψη των αποφάσεων αποδεικνύεται στην πράξη μια ψευδαίσθηση, που δεν αφορά τα ουσιώδη στοιχεία της εκπαιδευτικής λειτουργίας (στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων) .

Παράλληλα ανασυγκροτείται το σύστημα διοίκησης και ενώ από τη μια έχει την τάση να γίνεται πιο αποκεντρωτικό (σε επίπεδο περιφέρειας), ταυτόχρονα γίνεται πιο συγκεντρωτικό. Ουσιαστικά δεν μεταφέρει εξουσίες στην περιφέρεια, παρέχοντας αυτοτέλεια στις εκπαιδευτικές μονάδες και ενισχύοντας την αυτονομία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, αλλά συγκεντρώνει πληροφορίες από την περιφέρεια στην κεντρική εξουσία, ώστε στη συνέχεια να παρέμβει στον εκπαιδευτικό. Έχουμε δηλαδή μια έμμεση μορφή άσκησης εξουσίας για τη μείωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού από το «κράτος επιτηρητή» και οι ενδιάμεσοι λειτουργούν ως «φίλτρα απόδοσης» - αξιολογητές.

Αποδεικνύεται στην πράξη, ότι ο επαγγελματισμός αποτελεί ιδεολόγημα, αφού δεν υπάρχει παρέμβαση από το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών, η ισχυρή παρουσία του οποίου είναι συνυφασμένη με την έννοια του επαγγελματισμού. Ο

---

[254] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., *ό.π.*, 1993, σ. 101
[255] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *ό.π.*, 1995, σ. 577
[256] ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *ό.π.*, 1995, σ. 577
[257] ΓΚΑΝΑΚΑΣ Ι., *Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου*, στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, επιμ. ΚΑΨΑΛΗ Α., 2005 σ..210

Apple υποστήριξε την άποψη ότι ο επαγγελματισμός θα μπορούσε να επιτευχθεί δημοκρατικά, μέσω των συνδικάτων τους και όχι από το κράτος. Το συναίσθημα της επαγγελματικής αλληλεγγύης, που πρέπει να προωθείται -σύμφωνα με τους θιασώτες του επαγγελματισμού- από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, διαστρεβλώνεται συμβάλλοντας στην συντεχνιακή λειτουργία των συνδικάτων και στην προσπάθεια διαχείρισης των ζητημάτων της εκπαίδευσης από κοινού με το κράτος, με την πρωτοβουλία των επιλογών και των αποφάσεων να ανήκει σε αυτό.

Σε άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η χρήση του όρου «εξέλιξη» δεν αναφέρεται στην υπηρεσιακή εξέλιξη και στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, αλλά στον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, ως άτομα, εξελίσσονται στην πορεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε τη διάκριση μεταξύ εξέλιξης και αλλαγής. Εξέλιξη αποτελούν εκείνες οι αλλαγές, που είναι επιθυμητές και θετικές, όπως η αύξηση των ικανοτήτων τους, της σοφίας τους, της αυτογνωσίας τους, της διορατικότητας τους, των γνώσεων και δεξιοτήτων τους[258].

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα αυτών της δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θεωρείται επιτακτική ανάγκη, λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης και των επιπτώσεων της στην ταχύτητα αναπαλαίωσης της γνώσης, καθώς και των αλλαγών στην κοινωνία που καθιστούν αναγκαία την σύνδεση της Τ.Ε.Ε. με την αγορά εργασίας. Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές των Τ.Ε.Ε. συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εξοπλιστούν με νέες γνώσεις και δεξιότητες και να ενημερωθούν πάνω σε νέες τεχνικές διδασκαλίας και στη χρήση πολύπλοκου εργαστηριακού εξοπλισμού, ώστε να παρακολουθούν από κοντά τις τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα τους και να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων, αποκτώντας παράλληλα και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην διδασκαλία τους. Οι ευκαιρίες εξέλιξης, που θα δοθούν στον εκπαιδευτικό, του παρέχουν ικανοποίηση και κίνητρα και επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της διδασκαλίας του, τη στάση του απέναντι στις αλλαγές και στις καινοτομίες και τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του. Αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και την υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι συνθήκες εργασίας να συμβάλλουν στην επίτευξη και στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών[259].

Η εξελικτική επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες που έχουν σχέση με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, με την αυτογνωσία και την ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και με την προσαρμογή τους στις συνθήκες του εργασιακού τους περιβάλλοντος[260]. Στις μισές ευρωπαϊκές χώρες η

[258] HARGREAVES & FULLAN, *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, 1995, σσ. 14-15&107-108
[259] HARGREAVES & FULLAN, ό.π., 1995, σσ. 15, 24 & 33
[260] HARGREAVES & FULLAN, ό.π., 1995, σ. 14

συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη συγκαταλέγεται στα επαγγελματικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών[261]. Όμως, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να θεωρείται μόνο προσωπική τους υπόθεση, αλλά απαιτείται η συμβολή τρίτων, οι οποίοι θα τους οδηγήσουν σε αυτή[262]. Η υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί αρμοδιότητα και καθήκον της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης αλλά και στόχο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής[263]. Προϋποθέτει, επίσης, και τη συμβολή όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων που, άμεσα ή έμμεσα, επηρεάζουν την προσπάθεια του επαγγελματία εκπαιδευτικού να εξελιχθεί. Οι προσωπικοί και επαγγελματικοί παράγοντες και οι εκπαιδευτικές πολιτικές, που επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιγράφονται συνοπτικά στη συνέχεια.

Ένας θεμελιώδης παράγοντας, που επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και αφήνει το στίγμα του σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, παίζοντας σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του, είναι οι πρώιμες εμπειρίες του[264], δηλαδή οι εμπειρίες και οι επιρροές του εκπαιδευτικού στην προηγούμενη ζωή του, πριν το διορισμό του στα Τ.Ε.Ε.. Αυτές, καταρχήν, προέρχονται από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο έζησε και μεγάλωσε ο εκπαιδευτικός. Οι επιρροές του οικογενειακού περιβάλλοντος συνίστανται σε ηθικές και κοινωνικές αξίες, στόχους και προσανατολισμούς, στα πλαίσια της ανατροφής του εκπαιδευτικού κατά την παιδική και την εφηβική του ηλικία. Η κουλτούρα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, τα ήθη και τα έθιμα αποτελούν επιρροές, που διαμορφώνουν την ατομική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες της στην μακροχρόνια άτυπη «μαθητεία» τους στο επάγγελμα, κατά τη διάρκεια της οποίας συλλέγουν ποικίλες εμπειρίες, που προέρχονται από σημαντικά πρόσωπα που γνώρισαν ως μαθητές και επηρεάστηκαν από αυτά, από γεγονότα που συνέβησαν και από σχέσεις που αναπτύχθηκαν. Οι πρώιμες αυτές εμπειρίες των εκπαιδευτικών αποτελούν τα θεμέλια, τα οποία όχι μόνο επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αρχίζουν να διδάσκουν αλλά και λειτουργούν ως ισόβια σημεία αναφοράς για την ταυτότητά τους, ακόμη και όταν τα θεμέλια αυτά κλονίζονται αργότερα από τις εμπειρίες στην αίθουσα διδασκαλίας. Ακόμη και στα μετέπειτα στάδια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, επίσημες και ανεπίσημες επαγγελματικές δραστηριότητες, προκλητικές καινοτομίες ή διδακτικές εμπειρίες, όλα αξιολογούνται με βάση αυτό το προσωπικό υπόβαθρο. Αυτό το πρώιμο υπόβαθρο της εξέλιξής τους μπορεί αργότερα να μετασχηματιστεί κατά διάφορους συνειδητούς και μη

---

[261] ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, *Αριθμοί–κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη- 2005, ό.π.*,σσ. 197-198

[262] HARGREAVES & FULLAN, ό.π., 1995, σ. 17 & ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, 1992, σ. 97

[263] EUROPEAN COMMISSION, Detailed work program…,ό.π., 2002, σ. 15

[264] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN, 1995, ό.π., σ. 235 & ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση…*, ό.π., 1992, σ. 106

συνειδητούς τρόπους και να επηρεάσει ποικιλοτρόπως τη διδακτική πρακτική[265]. Τα στοιχεία αυτού του φορτίου επιρροών, τα οποία έχουν επηρεάσει θετικά τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αξιοποιηθούν και να ενισχυθούν, ενώ αντίθετα τα αρνητικά στοιχεία πρέπει να αναθεωρηθούν και η επιμόρφωση αποτελεί, κατά πάσα πιθανότητα, την αποτελεσματικότερη διαδικασία προς αυτή την κατεύθυνση, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν.

Ο σημαντικότερος, λοιπόν, για πολλούς, θεσμός, που συνδέεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού αλλά και το ρόλο του στη διαδικασία κοινωνικής εξέλιξης, είναι η επιμόρφωσή του. Αποτελεί μια διαδικασία, που στοχεύει στον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της θητείας του, προκειμένου αυτός να ανταποκρίνεται στις καινούργιες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, επιστημονικές και πολιτιστικές ανάγκες της εποχής. Η ενεργοποίηση και η συμβολή του στις κοινωνικές εξελίξεις προϋποθέτει αρτιότερη κατάρτιση, ενημέρωση πάνω στη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, ανάλυση νέων παιδαγωγικών θεωριών, ενημέρωση και κατανόηση νέων ενδεχομένως εκπαιδευτικών στόχων και εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων[266]. Η εξελικτική πορεία μέσα από την οποία περνάει η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, μπορεί να εντοπιστεί σε τρεις κύριες φάσεις: Στη βασική εκπαίδευση, στη διαδικασία υποδοχής του στο σχολείο και επαγγελματικής ενσωμάτωσής του ως νεοδιόριστος και στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου κατά τη διάρκεια της θητείας του. Η επιμόρφωση ως δραστηριότητα, διαδικασία και θεσμός, παρόλο που συνδέεται άμεσα με τις φάσεις της ενσωμάτωσης και της επαγγελματικής θητείας του εκπαιδευτικού, παρουσιάζει σημαντικές προεκτάσεις και για τη βασική του εκπαίδευση.

Έτσι, ενδέχεται να γίνει μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών του (και πριν το διορισμό του) για εμπλουτισμό των γνώσεών του. Υποχρεωτικά πάντως, αμέσως μετά τον διορισμό του στην εκπαίδευση και παράλληλα με την άσκηση των καθηκόντων του, παρακολουθεί τη λεγόμενη «εισαγωγική» επιμόρφωση»[267], η οποία αποτελεί μια διαδικασία ενσωμάτωσης των νεοδιόριστων, κατά τη διάρκεια της οποίας ενημερώνεται σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά βιβλία, τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα για την εκπαιδευτική πολιτική, για τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού του έργου και την προσαρμογή του στη σχολική πραγματικότητα. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της θητείας τους και παράλληλα με την άσκηση του έργου τους, οι εκπαιδευτικοί προβλέπεται (από τον ίδιο

---

[265] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN, 1995, ό.π., σσ. 235-237

[266] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονική έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, 1992, σσ. 73-74

[267] Ν. 1566/30-9-1985 Φ.Ε.Κ. 167 τ. Α. Άρθρο 28 & ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική...*, *ό.π.*, 1992, σσ. 95-96

νόμο) να παρακολουθούν κατά διαστήματα επιμορφωτικά προγράμματα, που αποτελούν τη λεγόμενη «περαιτέρω» επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με αυτή τη διαδικασία ενημερώνονται σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους, καθώς και σχετικά με νέα αντικείμενα, μαθήματα, μέτρα και θεσμούς και προετοιμάζονται για άσκηση νέων καθηκόντων[268].

Η επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και μιας συνεχούς προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που συνδέεται άμεσα με τη συνολική ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση είναι αναγκαία, γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (με την οποία πρέπει να συνδέεται αμφίδρομα και συμπληρωματικά) δεν επαρκεί να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της θητείας τους για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου. Επίσης, καθώς είναι συχνές οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, κ.ά., η επιμόρφωση αξιοποιείται ως θεσμός υποστήριξης και προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων[269]. Ακόμη συντελεί στη διατήρηση, ενίσχυση ή αποβολή πρακτικών και νοοτροπιών των εκπαιδευτικών, που πηγάζουν από προηγούμενες προσωπικές ή επαγγελματικές τους εμπειρίες και την αποδέσμευσή τους από τα δεσμά του εμπειρισμού, ώστε να μην αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τέλος, ειδικά για την περίπτωση της Τ.Ε.Ε. με τις ιδιαιτερότητές της, ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και ως προς τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και την ταχύτητα αναπαλαίωσης της γνώσης, αποτελεί καίριο παράγοντα για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Η ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών αποτελεί και τους σκοπούς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το νόμο 1566/85. Όμως, παράλληλα, η επιμόρφωση χρησιμοποιείται ως θεσμός ιδεολογικής συμμόρφωσης και επιβολής των επιλογών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πράξης και κατ' επέκταση η αναπαραγωγή και η νομιμοποίηση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος και των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων. Έτσι αναδεικνύεται ο αντιφατικός ρόλος της, που αντί να προωθεί την δημιουργική και κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών επιδιώκει την ιδεολογική συμμόρφωσή τους, ώστε να είναι παθητικοί αποδέκτες και αποτελεσματικοί εκτελεστές εκπαιδευτικών μέτρων και αλλαγών, που συνδέονται με την εξυπηρέτηση των αναγκών του

---

[268] Ν. 1566/30-9-1985 Φ.Ε.Κ. 167 τ.Α.

[269] ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ό.π., στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. - ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., ό.π., 1992, σσ. 86-87, 90, 93

εκπαιδευτικού συστήματος[270]. Προκειμένου, λοιπόν, να συμβάλει στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι σε άμεση συνάρτηση με τις διαπιστωμένες πραγματικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (αυτοπροσδιορισμός-απορρύθμιση), όπως προσδιορίζονται από την βασική τους εκπαίδευση, από τις συνθήκες εργασίας τους στο σχολείο και από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι φορείς, στους οποίους έχει ανατεθεί με βάση την εκπαιδευτική νομοθεσία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι:
α) Οι σχολικές μονάδες,
β) Τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (Π.Ε.Κ.),
γ) Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι.),
δ) Τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.),
ε) Η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.)-νυν Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε..
στ) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Επιπλέον, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολείων, καθώς και των Σχολών Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ., έχει γίνει πρόβλεψη επιμόρφωσής τους σε δημόσιες ή ιδιωτικές επιχειρήσεις[271]. Η πρόβλεψη αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί αφενός δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των τεχνικών κλάδων να ενημερώνονται στην πράξη για τις εξελίξεις στον τομέα της ειδικότητάς τους και αφετέρου επιχειρείται μια ακόμη σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή και την αγορά εργασίας.

Ένας άλλος θεσμός, που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, είναι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, που εισήχθηκε στη δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνική εκπαίδευση, με το νόμο 1304/82. Με βάση τις διατάξεις του νόμου αυτού, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου συνίσταται στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, στην επιμόρφωση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση τον κεντρικό προγραμματισμό[272] (επίσημα αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, βιβλία του καθηγητή). Η θεσμοθέτηση και η εφαρμογή του θεσμού του σχολικού συμβούλου ήταν και αίτημα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού θεωρούσαν ότι το έργο του θα συνέβαλε αποτελεσματικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, διευρύνοντας τις γνώσεις τους τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα και ειδικά στην απόκτηση δεξιοτήτων για τον προγραμματισμό, την σχεδίαση και την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

Οι αρχικές εμπειρίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ειδικά κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους στα δύο πρώτα χρόνια της επαγγελματικής

---

[270] ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο*, ό.π., 1992, σσ. 80, 88,90, 90-91
[271] Ν. 1566/30-9-1985 Φ.Ε.Κ. 167 τ.Α. Άρθρο 29
[272] ΑΝΔΡΕΟΥ, Α., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Γ.,1994, *ό.π.*, σ.301

αξιών, αλλά ως μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού και ανανέωσης του σχολικού περιβάλλοντος με τις νέες ιδέες, αντιλήψεις, οράματα και ενθουσιασμό που έχουν συνήθως οι νέοι. Μια τέτοια διαδικασία μπορεί να συντελέσει, ταράζοντας «τα λιμνάζοντα νερά», σε αλλαγή του σχολικού κλίματος, καλύτερη προσέγγιση των μαθητών, δημιουργική ενεργοποίηση των παλιότερων εκπαιδευτικών και γενικά ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί, επομένως, ένα ακόμη σημαντικό κρίκο στην αλυσίδα της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξής τους, αφού δεν μπορούν να εξελιχθούν αποκλειστικά από μόνοι τους, αλλά μαθαίνουν πολλά πράγματα από την επαφή τους με άλλους συναδέλφους, ιδίως από το ίδιο τους το σχολείο και μπορεί να έχουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης[276]. Μέσα από τη συλλογική μελέτη και εργασία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, προάγεται η αυτογνωσία τους και η ευρύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και εξελίσσονται επαγγελματικά[277]. Δύο βασικοί μηχανισμοί βοηθούν τον νεοδιόριστο να αντιληφθεί ορθά τις κυρίαρχες προσδοκίες και τη στάση των συναδέλφων του, με άλλα λόγια να δει τον εαυτό του με την οπτική των άλλων[278]: α) ο «σύνδεσμος» ένας από τους νεότερους συναδέλφους, που του αποκαλύπτει το σύστημα αναφοράς που κινείται η λογική των συναδέλφων και του σχολείου γενικότερα και β) οι μαθητές του.

Η εξελικτική πορεία ενός εκπαιδευτικού στα δύο τρία-πρώτα χρόνια της θητείας του, που είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του, συνήθως περνάει από τρία στάδια[279]: Στο **πρώτο στάδιο** οι ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού επικεντρώνονται σε θέματα προσωπικής επιβίωσης, (όπως η πειθαρχία στην τάξη, η αποδοχή του από μέρους των μαθητών και των άλλων συναδέλφων, η γνώμη του διευθυντή, η επιθεώρηση και αξιολόγηση του, ο φόβος αποτυχίας κ.ά.), στο **δεύτερο στάδιο** σε προβλήματα διδακτικής (μέθοδοι, μέσα, χρόνος κ.ά.) και στο **τρίτο στάδιο** πλέον απασχολείται με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, τις δυσκολίες μάθησης κ.λ.π.. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, στα πρώτα του βήματα στην σχολική τάξη, έχει πολλές ανάγκες που στρέφονται κυρίως γύρω από θέματα διδακτικής πρακτικής, διαχείρισης της τάξης, ερμηνείας του αναλυτικού προγράμματος σπουδών κ.ά., από την κάλυψη των οποίων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική του ανάπτυξη. Χρειάζεται λοιπόν κάποιον, που θα τον συμβουλεύει, θα τον καθοδηγεί και θα τον υποστηρίζει σε αυτή την δύσκολη περίοδο της σταδιοδρομίας του, διαμορφώνοντας παράλληλα μαζί του μια ζεστή σχέση και αυτό το άτομο το αναζητά ο νεοδιόριστος μεταξύ των συναδέλφων του, που είναι εμπειρότεροι από αυτόν[280]. Το ρόλο αυτό του καθοδηγητή, του «έμπιστου»

---

[276] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN, 1995, ό.π., σσ. 17, 329
[277] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN, 1995, ό.π., σ. 245
[278] ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ό.π., 1992, σ. 113
[279] ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ό.π., 1992, σ. 95
[280] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονική έρευνας με την*

σταδιοδρομίας τους, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη μετέπειτα παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια αλλά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα. Οι αρνητικές ή, ακόμα χειρότερα, τραυματικές αρχικές εμπειρίες, που έχουν συνήθως οι νεοφερμένοι εκπαιδευτικοί στα Τ.Ε.Ε., δρουν αποθαρρυντικά, ανασταλτικά και καταπιεστικά σ' αυτούς, τους οδηγούν να αναπτύξουν νοοτροπία επιβίωσης και γενικά να αλλάξουν στάση, συμπεριφορά, μεθόδους, ακόμη και συναισθήματα. Ο εκπαιδευτικός χάνει την αυτοεκτίμησή του, εκδηλώνει απογοήτευση, ακολουθεί συντηρητικές και διεκπεραιωτικές μεθόδους διδασκαλίας και συμπεριφοράς και ορθώνει αντιστάσεις και οχυρώνεται στον εαυτό του.

Η διαδικασία ενσωμάτωσης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού καταλήγει στην συμμόρφωσή του (παθητική ή ενεργητική), στον συμβιβασμό του και γενικά στην αποδοχή παραδοσιακών και συντηρητικών αντιλήψεων και αρχών, στρατηγική η οποία τον βοηθά να περιορίζει την ανασφάλειά του. Οι αρχές αυτές, που αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ρουτίνας, είναι[273]: η αποθέωση της εκπαιδευτικής πείρας, η τήρηση απόστασης ασφαλείας από τους νέους συναδέλφους, ο πραγματιστικός προσανατολισμός – «έτσι το κάνουμε», η «ιερότητα» και «μυστικότητα» της τάξης. Για την ερμηνεία του φαινομένου της συμμόρφωσης υπάρχουν τρία ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία αποδίδουν περισσότερο ή λιγότερο σημαντικό ρόλο στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα (και στην ίδια ή στην αντίθετη κατεύθυνση με αυτήν). Κανένα όμως από τα παραπάνω δεν ερμηνεύει ικανοποιητικά το φαινόμενο της συμμόρφωσης του νεοδιόριστου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα στοιχεία, τα οποία το διαφοροποιούν από τα αντίστοιχα πλαίσια άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων και τα οποία συνθέτουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του δασκάλου είναι η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή η τυπικότητα της «δοκιμασίας», κάνοντας την τελικά αποκλειστικά ιδιωτική του υπόθεση[274].

Παρά το γεγονός ότι τα μέτρα στήριξης για νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς δεν είναι ακόμα ευρέως διαδεδομένα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες [275], για να επιτευχθεί, όσο το δυνατόν ομαλότερα, η ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο, απαιτείται η παροχή σε αυτόν επαγγελματικής υποστήριξης και συναισθηματικής συνδρομής, τόσο από την πλευρά της πολιτείας, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και από το προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία υπηρετεί. Στη δημιουργία του αναγκαίου, για την ομαλή ένταξη του νεοδιόριστου, κλίματος συνεργασίας, κατανόησης και αλληλοϋποστήριξης, είναι καθοριστικός ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία ενσωμάτωσης του νεοδιόριστου δεν πρέπει να νοείται ως μια άκριτη ένταξή του σε ένα δεδομένο, γραφειοκρατικά οργανωμένο, σχολικό σύστημα ιδεών, αρχών και

---

[273] ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*, ό.π., 1992, σ. 112

[274] ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. , ό.π., 1992, σσ. 106-107, 109

[275] ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, *Αριθμοί–κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη- 2005*, ό.π.,σσ. 203-204

διδάσκοντα, μπορεί να τον αναλάβει κάποιος από τους συναδέλφους του, ο οποίος θα πρέπει να έχει, καταρχήν, τη διάθεση να αναλάβει έναν τέτοιο ρόλο, να έχει σημαντική εμπειρία στην εκπαίδευση και να έχει, κατά προτίμηση, την ίδια ειδικότητα με τον συμβουλευόμενο εκπαιδευτικό. Μέσα από αυτή την σχέση ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός καλύπτει τις ανάγκες του, απαλλάσσεται από το προσωπικό και επαγγελματικό του άγχος για την αμφισβήτηση των ικανοτήτων του και του παιδαγωγικού του κύρους και αισθάνεται ασφάλεια, διότι νοιώθει ότι δεν είναι πλέον μόνος του, έχει ένα δικό του άνθρωπο να τον υποστηρίζει, ενώ παράλληλα κατανοεί ότι και οι συνάδελφοί του είχαν αντιμετωπίσει τα ίδια προβλήματα παλαιότερα. Επομένως η υποστήριξη και η καθοδήγηση από τον εμπειρότερο διδάσκοντα συντελεί στον περιορισμό των προσωπικών και επαγγελματικών προβλημάτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και του δίνει την δυνατότητα να δημιουργήσει ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης, ενώ αντίθετα η απουσία του φέρνει τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με συσσωρευμένα προβλήματα. Ταυτόχρονα, βέβαια, η έλλειψη επιστημονικής καθοδήγησης συντελεί σε αγκύλωση του εκπαιδευτικού στον υποκειμενισμό, τον ερασιτεχνισμό, την προχειρότητα, τον εμπειρισμό και την ποιοτική υποβάθμιση του έργου του.

Στη μετέπειτα πορεία του ο εκπαιδευτικός, έχοντας πλέον περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες, αναζητά μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους του τα απαραίτητα γνωστικά και διδακτικά εφόδια που θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί επαγγελματικά. Βασικό ρόλο σε όλη αυτή την πορεία αναζήτησης διαδραματίζουν οι συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, αφού ανάλογα με τις ακολουθούμενες πρακτικές και τις εφαρμοζόμενες μεθόδους είναι σε θέση, είτε να προωθεί, είτε αντίθετα να περιορίζει τις οποιεσδήποτε προσπάθειες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη πλαισίων συνεργασίας.

2.6.3 Μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε.

Ανάλογα με τις επαγγελματικές νοοτροπίες των εκπαιδευτικών, των μεταξύ τους προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων και των πρακτικών που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στο σχολείο, μπορούν να αναπτυχθούν διάφορες μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ή να μην υπάρχει μεταξύ τους καμία μορφή συνεργασίας. Οι διάφορες μορφές εκπαιδευτικής νοοτροπίας, που υφίστανται μεταξύ των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο η καθεμία στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη τους είναι α) *ο ατομισμός*, β) *ο διαμερισμός*, γ) *η νοοτροπία συνεργασίας* και δ) *η τεχνητή συναδελφικότητα* .

εκπαιδευτική πράξη, ό.π., 1992, σ. 81& ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ό.π., 1992, σ. 96

α) *Ατομισμός*

Ο ατομισμός, ως νοοτροπία, οφείλεται καταρχήν στις πρώιμες επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού. Σε σχολικά περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί η συγκεκριμένη νοοτροπία και σε συνδυασμό με την απουσία του «μέντορα» διδάσκοντα, ο νέος εκπαιδευτικός είναι δυνατό να επηρεαστεί απ' αυτήν την επαγγελματική νοοτροπία και να την υιοθετήσει στην επαγγελματική του πορεία. Η υιοθέτηση του ατομισμού μπορεί βέβαια να οφείλεται και στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και στα στοιχεία του χαρακτήρα του, που είναι δυνατό να τον οδηγούν να εργάζεται και να προσπαθεί, να εξελίσσεται μέσα από μοναχικά μονοπάτια.

Η απομόνωση της τάξης προσφέρει στους εκπαιδευτικούς προστασία από εξωτερικές παρεμβάσεις και από αδιάκριτα βλέμματα, ευθύνες και επικρίσεις. Αποτελεί το καταλληλότερο περιβάλλον για την ανάπτυξη του ατομισμού και του συντηρητισμού στη διδασκαλία. Τα προβλήματα που προκύπτουν όμως είναι πολλά. Ο εκπαιδευτικός αποκλείεται από κάθε μορφή υποστήριξης, καθοδήγησης, υποδείξεων, επιδοκιμασίας και γενικά από τη λήψη πληροφοριών από ενήλικες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδακτικής και παιδαγωγικής τους πρακτικής και το επίπεδο γνώσης του γνωστικού τους αντικειμένου[281] και εκτίθεται μόνο στους μαθητές του. Από τη γνώμη των μαθητών του μπορεί βέβαια να αντλήσει σημαντικά στοιχεία, που θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί επαγγελματικά, όμως οι διάφορες προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους εμποδίζουν τη λήψη αυτών των πληροφοριών και την αξιοποίησή τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει την επαγγελματική του ζωή στο απομονωμένο περιβάλλον του.

Τα Τ.Ε.Ε., ως τύπος σχολείου, προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού η εκπαιδευτική νομοθεσία επιτρέπει τη συνδιδασκαλία από δύο ή τρεις εκπαιδευτικούς στα εργαστηριακά μαθήματα σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών (πάνω από 12 ή πάνω από 24 αντίστοιχα). Σ' αυτήν την περίπτωση είναι μοιραία η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ίδια τάξη, έστω και στην πιο απλή μορφή της. Αυτό δεν συμβαίνει όμως σε Τ.Ε.Ε. με μικρό αριθμό μαθητών, οπότε ο ατομισμός, εφόσον προϋπάρχει ως νοοτροπία, συντηρείται και εξελίσσεται, αφού στην πλειοψηφία τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν ή και επιδιώκουν να διδάσκουν πίσω από κλειστές πόρτες.

Οι εκπαιδευτικοί, που υιοθετούν τον ατομισμό ως πρακτική, δεν έχουν πολλές και αξιόπιστες προοπτικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Είναι εγκλωβισμένοι στη νοοτροπία τους και μένουν, αποφεύγοντας τους νεωτερισμούς, προσκολλημένοι σε αυτά που ξέρουν, πιστεύοντας ότι είναι αρκετά για την εξέλιξή τους και την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικών. Αποφεύγουν να συζητούν με τους συναδέλφους τους, γιατί φοβούνται τις επικρίσεις και τις αποδοκιμασίες που

[281] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN,1995, ό.π., σ. 336

μπορεί να τύχουν από αυτούς και μοιραία δε δέχονται τα ερεθίσματα εκείνα που θα τους έκαναν να προβληματιστούν για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους[282].

Σε μερικές περιπτώσεις η κλίση προς τον ατομισμό και η προτίμηση της μοναχικότητας από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη, όταν δεν είναι πηγή αδυναμίας και αβεβαιότητας, αλλά έκφραση δημιουργικής πρωτοτυπίας, ατομικότητας της επιλογής και διαφωνίας σε ζητήματα αρχών. Στη συντριπτική πλειοψηφία, όμως, των περιπτώσεων φαίνεται ότι ο ατομισμός δεν είναι ζήτημα επιλογής και προτίμησης αλλά συνήθειας, έλλειψης εναλλακτικής δυνατότητας ή απλώς άκριτης αποδοχής ενός τρόπου εργασίας σε μια κοινότητα εκπαιδευτικών. Οι συνέπειες του ατομισμού υπό αυτές τις συνθήκες δεν είναι και τόσο επωφελείς για την επαγγελματική ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού[283].

β) *Διαμερισμός*

Η νοοτροπία διαμερισμού περιγράφει μια μορφή συνεργασίας κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πολλών σχολείων έχουν στενότερες σχέσεις με κάποιους συναδέλφους τους κυρίως στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων και όχι του σχολείου ως σύνολο. Στα σχολεία αυτά υπάρχει περιβάλλον διαμερισμού, αποτελούμενο από διαχωρισμένες και μερικές φορές ανταγωνιστικές ομάδες, που μάχονται για την εξασφάλιση θέσεων ισχύος[284].

Στη συγκεκριμένη μορφή περιορισμένης συνεργασίας δεν συνεργάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, αλλά με τα μέλη της άτυπης ομάδας τους. Τα κριτήρια συνεργασίας ή καλύτερα διαμερισμού έχουν σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, τις σχολικές τάξεις που διδάσκουν και το επίπεδο των μεταξύ τους προσωπικών σχέσεων. Η θεματολογία της μεταξύ τους συνεργασίας είναι περιορισμένη και στρέφεται κυρίως γύρω από την κατανομή των μαθημάτων, την ερμηνεία του αναλυτικού προγράμματος, την επεξεργασία διδακτικών ενοτήτων, την αξιολόγηση και την ερμηνεία των σχολικών εγχειριδίων, την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς συγκεκριμένων μαθητών. Τα «ευαίσθητα» θέματα, τα οποία πιστεύει ο εκπαιδευτικός, ότι, εάν τα αναφέρει, θα μειώσουν το επαγγελματικό του κύρος, μένουν μέσα στην τάξη και αποφεύγονται να συζητούνται, θέλοντας οι εκπαιδευτικοί να φυλάξουν τα «νώτα» τους. Η νοοτροπία αυτή είναι πολύ συνηθισμένη στα λύκεια (Ενιαία και Τ.Ε.Ε.), λόγω κυρίως της δομής τους, η οποία προβλέπει τον χωρισμό σε τμήματα ανάλογα με το μάθημα ή την ειδικότητα[285].

---

[282] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN,1995, ό.π., σ. 336
[283] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN,1995, ό.π., σ. 339
[284] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN,1995, ό.π., σ. 340
[285] HARGREAVES ΚΑΙ FULLAN,1995, ό.π., σσ. 340-341

Οι νοοτροπίες διαμερισμού οφείλονται πολλές φορές στην αποτυχία των διευθυντών να αναγνωρίσουν την αξία πολλών από τα πράγματα, που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στις διακρίσεις που κάνουν ανάμεσα στους καθηγητές ή και τα μαθήματα που διδάσκουν[286]. Οι κλειστές ομάδες συνεργασίας περιορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών - μελών της ομάδας. Η επαγγελματική τους εξελικτική πορεία περιορίζεται από τη μονοτονία των θεμάτων που συζητούνται και καθώς δεν υπάρχει συνεργασία με άλλους συναδέλφους, η έκθεση σε ποικίλα παιδαγωγικά ερεθίσματα είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Επιπλέον, μπορεί να δημιουργήσει ελλιπή επικοινωνία, αδιαφορία ή, ακόμα χειρότερα, έριδες μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και προβλήματα στην πρόοδο των μαθητών καθώς κάθε ομάδα εκπαιδευτικών έχει από αυτούς διαφορετικές προσδοκίες, σε σχέση με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους[287].

γ) *Νοοτροπία Συνεργασίας*

Σ' αυτή τη μορφή συνεργασίας όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενωμένοι μεταξύ τους παρά διαχωρισμένοι. Κυριαρχούν οι μεταξύ τους καλές προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, οι οποίες στηρίζονται στην αμεσότητα, στην υποστήριξη, στη βοήθεια και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Η νοοτροπία συνεργασίας είναι θεμελιώδες στοιχείο της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών[288] .

Όταν υπάρχει κλίμα συνεργασίας, η αποτυχία και η αβεβαιότητα δεν αποκρύπτονται, ούτε περιφρουρούνται, αλλά κοινοποιούνται και συζητούνται με προοπτική να βρεθεί βοήθεια και υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί εδώ δεν σπαταλούν χρόνο και ενέργεια για να καλύψουν τα νώτα τους από συναδελφικά μαχαιρώματα για τυχόν παραλείψεις τους. Οι νοοτροπίες συνεργασίας προϋποθέτουν μια ευρεία συμφωνία πάνω στις παιδαγωγικές αξίες, αλλά ταυτόχρονα δέχονται τη διαφωνία και μάλιστα την ενθαρρύνουν έμπρακτα σε κάποιο βαθμό μέσα σε αυτά τα όρια[289].

Ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας είναι κατάλληλο για μια πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αφού εργάζεται σε ένα ζεστό κλίμα, όπου κυριαρχεί η συναδελφικότητα, δέχεται πολλαπλά ερεθίσματα και έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει την εμπειρία των συναδέλφων του. Δεν φοβάται να συζητά μαζί τους «ευαίσθητα» επαγγελματικά του θέματα, διότι γνωρίζει πως θα βρει την κατανόηση και την υποστήριξη των συναδέλφων του.

---

[286] HARGREAVES KAI FULLAN,1995, ό.π., σ. 344
[287] HARGREAVES KAI FULLAN,1995, ό.π., σσ. 340, 342
[288] HARGREAVES KAI FULLAN,1995, ό.π., σ. 345
[289] HARGREAVES KAI FULLAN,1995, ό.π., σ. 345

δ) *Τεχνητή συναδελφικότητα*

Η τεχνητή συναδελφικότητα αποτελεί την πιο κοινή μέθοδο, που ακολουθήθηκε από τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου να περάσουν από μια νοοτροπία ατομισμού ή διαμερισμού σε μια νοοτροπία συνεργασίας. Χαρακτηρίζεται από ένα ούνολο τυπικών, συγκεκριμένων διοικητικών διαδικασιών, που έχουν σκοπό να εντείνουν την προσοχή που δίνεται στον από κοινού σχεδιασμό και στην παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και να βοηθήσουν στην επιτυχή εφαρμογή νέων προσεγγίσεων και τεχνικών από τον έξω χώρο σε ένα σχολικό κλίμα ανταπόκρισης και υποστήριξης. Συναντάται σε πρωτοβουλίες, όπως η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ συναδέλφων και ο θεσμός του καθοδηγητή, στις επίσημα προγραμματισμένες συνεδριάσεις, στις σαφείς περιγραφές εργασίας και στα προγράμματα επιμόρφωσης αυτών που αναλαμβάνουν το ρόλο συμβούλου των συναδέλφων τους. Αυτά τα είδη πρωτοβουλίας είναι στην ουσία διοικητικές επινοήσεις, που αποσκοπούν στην επίτευξη κλίματος συνεργασίας στα σχολεία όπου δεν υπήρχε πριν. Πρόθεσή τους είναι να ενθαρρύνουν τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, να καλλιεργήσουν την ανταλλαγή, τη μάθηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων και της ειδίκευσής τους[290] .

Η τεχνητή συναδελφικότητα μπορεί να είναι στην καλύτερη μορφή της μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση, ένα πρώτο βήμα στην πορεία προς πιο σταθερές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μπορεί να αποτελέσει δηλαδή ένα τρόπο αρχικής επαφής των εκπαιδευτικών πάνω στην οποία μπορούν στη συνέχεια οι διευθυντές να οικοδομήσουν εκείνα τα άτυπα στοιχεία αναγνώρισης, εμπιστοσύνης και υποστήριξης, που είναι ουσιώδη για τη δημιουργία μιας πραγματικής κοινότητας. Ωστόσο, στην χειρότερη μορφή της δεν είναι παρά ένα γρήγορο, απατηλό υποκατάστατο της γνήσιας νοοτροπίας συνεργασίας, η οποία για να αναπτυχθεί χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο, φροντίδα και ευαισθησία από ό,τι οι άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές με τον διοικητικά επιφανειακό χαρακτήρα. Η νοοτροπία συνεργασίας δεν επιβάλλει με διοικητικές πράξεις τη συναδελφική υποστήριξη και συνεργασία αλλά αντίθετα την καλλιεργεί και την προάγει και αυτό είναι που τη διακρίνει από τις εκδοχές της τεχνητής συναδελφικότητας[291].

Η άνωθεν επιβολή της συνεργασίας από τη διοίκηση δημιουργεί αντιδράσεις - ενεργητικές ή παθητικές- από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αλλά και όταν χρησιμοποιείται η τεχνητή συναδελφικότητα, για να διευκολύνει και όχι για να ελέγξει, υπάρχουν επιφυλάξεις ως προς τα οφέλη της[292]. Καταρχάς, όπως και οι προσπάθειες να δημιουργηθεί η γλωσσική ενότητα με νομοθετικά ή διοικητικά μέτρα, έτσι και η τεχνητή συναδελφικότητα δεν μπορεί μέσω θεσμικών ρυθμίσεων να δημιουργήσει νοοτροπία συνεργασίας εκ του μηδενός. Επίσης μπορεί μερικές φορές,

[290] HARGREAVES KAI FULLAN,1995, ό.π., σσ. 350-351
[291] HARGREAVES KAI FULLAN,1995, ό.π., σ. 351
[292] HARGREAVES KAI FULLAN,1995, ό.π., σσ. 352-353

αντί να αναπτύξει τη νοοτροπία συνεργασίας, στην πραγματικότητα να παρεμποδίσει την ανάπτυξη μιας τέτοιας νοοτροπίας, που βρίσκεται σε εξέλιξη, κάνοντας τις υπάρχουσες σχέσεις διοικητικά πιο φορτικές και να προσβάλλει την αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών, αφού δεν αναγνωρίζει τις προσπάθειες συνεργασίας που ήδη πραγματοποιούνται στο σχολείο. Τέλος, μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλασιασμό ανεπιθύμητων συναντήσεων, έτσι ώστε αφενός οι εκπαιδευτικοί να υποφέρουν από υπερβολικό διοικητικό φόρτο και αφετέρου τα μικρά κομμάτια της άτυπης ζωής σε ένα σχολείο (τα αστεία, το γέλιο και η κουβεντούλα που κρατούν το προσωπικό ενωμένο) να κινδυνεύσουν να χαθούν. Μέσα στο άγχος να διασφαλιστεί ότι όλος ο εκτός αίθουσας διδασκαλίας χρόνος χρησιμοποιείται σε «παραγωγικές» συνεργασίες, μπορεί εύκολα να υπονομευθεί ο αυθορμητισμός των άτυπων, προσωπικών συνομιλιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και να παραγνωριστεί η ζωτική σημασία, που έχουν οι άτυπες και φαινομενικά άσκοπες εκδηλώσεις της ζωής στο σχολείο για την ιδιότυπη δημιουργία νοοτροπία συνεργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας

Ο χώρος της Τεχνικής Εκπαίδευσης αποτελεί, κατά κοινή ομολογία και όπως διαπιστώνεται εύκολα από τη ιστορική της εξέλιξη, ένα πεδίο συνεχών πειραματισμών και αναδιατάξεων από την πλευρά της Πολιτείας, ένα υποβαθμισμένο και πολυσύνθετο χώρο κυριαρχούμενο από ποιοτικές εκπτώσεις, ζυμώσεις, τριβές και αναταραχές, τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και από αυτή των εκπαιδευτικών. Αποτελεί, επίσης, ένα πεδίο προβληματισμού και αμφιβολιών, το οποίο, δεδομένου του περιορισμένου αριθμού ερευνητικών εργασιών πάνω σ' αυτόν, παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Διαπιστώνει κανείς την ύπαρξη ενός σχετικού κενού στα ερευνητικά ενδιαφέροντα, τα οποία αφήνουν ανεπεξέργαστα θέματα συναφή με την τεχνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα σχετικά με τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) του Ν. 2640/98 και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους. Η έρευνά μας λοιπόν, εντάσσεται στα πλαίσια του προβληματισμού, που αναπτύσσεται στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες και έχει επανέλθει στο προσκήνιο πιο έντονα τα τελευταία δύο-τρία χρόνια, για την ανάγκη αναδιοργάνωσης και εκσυγχρονισμού της δευτεροβάθμιας τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να φωτιστούν κάποιες ανεξερεύνητες ή επιφανειακά και αποσπασματικά ερευνημένες πτυχές του παραμελημένου χώρου της Τ.Ε.Ε. συνδυάζοντας τα βιώματα και τις εμπειρίες του χώρου με προγενέστερες έρευνες στο πεδίο της, καθώς, επίσης, και στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι οι απόψεις και θεωρήσεις των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. σχετικά με τις κοινωνικές λειτουργίες τους, τη θέση της Τ.Ε.Ε. και των ίδιων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τους μαθητές τους και γενικά τις συνθήκες λειτουργίας του θεσμού. Στον εντοπισμό και την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα συνέβαλαν οι αναζητήσεις και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, καθώς και οι προϋπάρχοντες προβληματισμοί και τα ποικίλα ερεθίσματα από την δεκαπενταετή εμπειρία μου στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Τ.Ε.Ε., είτε ως συμβασιούχος (αναπληρωτής ή ωρομίσθιος), είτε ως μόνιμος εκπαιδευτικός.

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στην παρουσίαση του θεσμού των Τ.Ε.Ε. και της σύνθεσης των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε., στη σκιαγράφηση του προφίλ, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των προβληματισμών τους από την εμπλοκή τους

στη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό των Τ.Ε.Ε., την φιλοσοφία και τους στόχους, τους μαθητές, καθώς και των παραγόντων, που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρακτικές και επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, την αυτοεικόνα τους και γενικά το ρόλο και τη λειτουργία τους στα πλαίσια του θεσμού των Τ.Ε.Ε.. Οι εκπαιδευτικοί έχουν βρεθεί στο επίκεντρο των σύγχρονων συζητήσεων για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αφού θεωρούνται οι θεματοφύλακες της γνώσης και οι εκφραστές, εκούσια ή ακούσια, της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους και για τους μαθητές τους, τους στόχους και τις επιδιώξεις τους και γενικότερα την υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα επηρεάζει αποφασιστικά και τη δράση των ιδίων στο χώρο του σχολείου.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα εξεταστούν κάτω από το πρίσμα των θεωριών του τεϋλορισμού και νεοφορντισμού ως προς την συγκρότηση της αγοράς εργασίας και της τεχνικολειτουργικής θεωρίας για την αναγκαιότητα ύπαρξης και το ρόλο της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν επικρατήσει διεθνώς τα τελευταία χρόνια και οι οποίες με τη σειρά τους έχουν τη βάση τους στην κοινωνικοοικονομική θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Η θεωρία αυτή έχει επανέλθει δυναμικά στο προσκήνιο τις δύο τελευταίες δεκαετίες τροποποιημένη, με τη μορφή του πλεονάζοντος ανθρωπίνου κεφαλαίου - εργατικού δυναμικού και σε συνδυασμό με τα μοντέλα της ευέλικτης εξειδίκευσης του νεοφορντισμού καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις εξελίξεις, τόσο στο χώρο της εργασίας, όσο και της εκπαίδευσης, καθώς και τις σχέσεις εκπαίδευσης - κατάρτισης και αγοράς εργασίας

Στα πλαίσια λοιπόν της έρευνας και προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο επαληθεύονται οι υποθέσεις μας και να προκύψουν τα κατάλληλα συμπεράσματα, θα διερευνηθούν ειδικότερα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών:

- Η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ε., η επαγγελματική του ταυτότητα του και η συνεργασία ανάμεσα στους εξειδικευμένους κλάδους που το συνθέτουν.

- Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση της συγκεκριμένης επιλογής μέσα από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

- Κατά πόσο υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς τάσεις φυγής από τα Τ.Ε.Ε. προς τα σχολεία Γενικής εκπαίδευσης.

- Οι ανάγκες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε..

- Ποιες είναι οι επικρατούσες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Ποιοι παράγοντες συντελούν σ' αυτό, επιδρώντας στις στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

- Η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους.

- Ποιοι είναι οι στόχοι από την λειτουργία των Τ.Ε.Ε. και κατά πόσο επιτυγχάνονται. Πόσο κατάλληλες και επίκαιρες είναι οι ειδικότητες των Τ.Ε.Ε., το περιεχόμενο των σπουδών τους, τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία των Τ.Ε.Ε. και κατά πόσο προετοιμάζουν τους μαθητές για την αγορά εργασίας.

- Τα προβλήματα λειτουργίας των Τ.Ε.Ε. και τα αίτια υποβάθμισής τους.

- Οι λόγοι μείωσης του μαθητικού δυναμικού των Τ.Ε.Ε. χρόνο με το χρόνο.

- Η γνώμη των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. για τους μαθητές τους, ως προς το επίπεδο γνώσεων, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

- Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων των μαθητών των Τ.Ε.Ε. για την πρόοδο των παιδιών τους και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς.

- Κατά πόσο είναι αναγκαίες και προς ποια κατεύθυνση πρέπει να κινούνται ενδεχόμενες αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις στην Τ.Ε.Ε..

Από την παρούσα έρευνα, η οποία βέβαια είναι μικρής εμβέλειας, αναμένεται να προκύψουν δεδομένα για τις απόψεις, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε., τα οποία θα μπορούν έως κάποιο βαθμό να γενικευθούν για το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ε.. Επιπλέον η προσδοκία μας είναι ότι από την ανάλυση των δευτερογενών δεδομένων θα δοθεί μια έγκυρη εικόνα της σημερινής κατάστασης που επικρατεί στην Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση προκειμένου να αξιολογηθεί.

3.2 Υποθέσεις και ερωτήματα της έρευνας

Οι **ανεξάρτητες** μεταβλητές της έρευνας αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και διάφορους άλλους παράγοντες καθοριστικούς για τη διαμόρφωση της σκοπιάς τους δηλαδή του τρόπου θεώρησης των υπό εξέταση θεμάτων. Οι μεταβλητές αυτές και οι αντίστοιχοι δείκτες[293] λοιπόν είναι:

Α) Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο – ηλικία) των εκπαιδευτικών με ταυτόσημους δείκτες.

Β) Το κοινωνικό στρώμα προέλευσης, στο οποίο ανήκει ο εκπαιδευτικός με δείκτες το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων του και τον τόπο διαμονής τα περισσότερα χρόνια της ζωής του.

[293] ΚΥΡΙΑΖΗ Ν., *Η Κοινωνιολογική έρευνα*, 2004, σσ. 59-63

Γ) Το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, η Παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση με δείκτες τους τίτλους σπουδών, την ύπαρξη (ή η έλλειψη) παιδαγωγικών σπουδών, παράλληλα ή μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών και την ύπαρξη (ή όχι) επιμόρφωσης.

Δ) Η επαγγελματική κατάσταση (status) του εκπαιδευτικού με δείκτες την ειδικότητα, την σχέση εργασίας (μόνιμος – αναπληρωτής - ωρομίσθιος), τα έτη υπηρεσίας, την προϋπηρεσία στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική προϋπηρεσία πριν από το διορισμό του.

Οι **εξαρτημένες** μεταβλητές, που θα εξεταστούν σε συνάρτηση με τις μεταβολές των ανεξάρτητων, ώστε να επιβεβαιωθούν οι υποθέσεις μας και να προκύψουν τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, καθώς και οι αντίστοιχοι δείκτες, είναι:

Α) Το επαγγελματικό κύρος, η αυτοεικόνα και η ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με δείκτες την ανταπόκριση στις προσδοκίες από την επιλογή του, καθώς και τις τάσεις φυγής των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε. προς την Γενική εκπαίδευση.

Β) Η επιθυμία - ανάγκη για επιμόρφωση και ανανέωση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. με δείκτη την στάση τους απέναντι στην επιμόρφωση.

Γ) Οι επικρατούσες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. με δείκτες τα προσόντα που θεωρούν αναγκαία για τους ίδιους, τα κριτήρια αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου, τα περιθώρια αυτονομίας, τις επικρατούσες μεθόδους διδασκαλίας, τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και την αυτοαξιολόγησή τους, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των μαθητών τους.

Δ) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. για τους μαθητές τους με δείκτες τον χαρακτηρισμό της επίδοσης και της ενεργού συμμετοχής τους στο μάθημα και τα αίτια των χαμηλών επιδόσεών τους.

Ε) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. για το ρόλο των Τ.Ε.Ε. στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, την επίτευξη των στόχων τους και την επάρκεια και ανταπόκριση τους σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας με δείκτες την σύγκριση με άλλους (υφιστάμενους και προϋπάρχοντες) τύπους Λυκείου, τα επαγγελματικά προσόντα των αποφοίτων τους, τα κριτήρια επιλογής ειδικοτήτων από τους μαθητές, τα αίτια μείωσης του αριθμού των μαθητών χρόνο με το χρόνο και τον χαρακτηρισμό της γενικότερης λειτουργίας τους.

Στ) Οι αιτίες της σημαντικής μείωσης του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ε. διαχρονικά με ταυτόσημο δείκτη.

Ζ) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με δείκτες την στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση.

Η) Η γνώμη τους για τον προσανατολισμό των σπουδών στα Τ.Ε.Ε. και την κατεύθυνση ενδεχόμενων μεταρρυθμίσεων στην Τ.Ε.Ε. με δείκτες τις προτάσεις των ιδίων των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Οι **υποθέσεις** εργασίας, που αποτέλεσαν τους κεντρικούς άξονες της έρευνάς μας, είναι οι ακόλουθες:

α) Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εξαρτώνται από τις επαγγελματικές εμπειρίες και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών πριν τον διορισμό τους (που αποτυπώνονται στους λόγους εγκατάλειψης του προηγούμενου επαγγέλματος), από το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία τους, τα έτη υπηρεσίας τους, το επίπεδο σπουδών τους, την κοινωνική προέλευση και την θέση τους στην κοινωνική διαστρωμάτωση.

β) Οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την αρχική επαφή τους με την σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε. δημιουργούν τάσεις φυγής προς την γενική εκπαίδευση. Η τάση φυγής εξαρτάται επίσης από το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και την κατηγορία μαθημάτων τους(γενικά ή ειδικότητας), από τα έτη υπηρεσίας τους, από την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας στην Γενική εκπαίδευση και από την άποψή τους για τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου στα Τ.Ε.Ε..

γ) Η ύπαρξη (η αντίστοιχα η έλλειψη) παιδαγωγικών σπουδών, αλλά και επιμόρφωσης επηρεάζει αποφασιστικά τις χρησιμοποιούμενες από τον εκπαιδευτικό παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, τις στάσεις και συμπεριφορές του κατά την άσκηση του διδακτικού του έργου. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών εξαρτώνται επίσης από το επίπεδο των σπουδών και την ειδικότητά τους, από την ηλικία τους και από τα έτη υπηρεσίας τους.

δ) Η επιθυμία για επιμόρφωση εξαρτάται από το φύλο, από το επίπεδο σπουδών και την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών, την ηλικία τους και από τα έτη υπηρεσίας τους.

ε) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους εξαρτώνται από το επίπεδο των σπουδών και την ειδικότητά τους, από την ηλικία τους, από τα έτη υπηρεσίας τους, από την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας στην Γενική εκπαίδευση, από την κατοχή παιδαγωγικών γνώσεων, από την ύπαρξη παιδαγωγικής επιμόρφωσης και από το κοινωνικοοικονομικό στρώμα από το οποίο προέρχονται.

στ) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των Τ.Ε.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την επάρκεια και ανταπόκριση τους σε σχέση με την αγορά εργασίας, αλλά και για τον προσανατολισμό των σπουδών τους και την ενδεδειγμένη κατεύθυνση ενδεχόμενων επόμενων μεταρρυθμίσεων, είναι διαφορετικές, ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών και την ειδικότητα τους (γενικών μαθημάτων η μαθημάτων ειδικότητας), με τα έτη υπηρεσίας τους, με την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας τους στην Γενική εκπαίδευση και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα προέλευσής τους.

ζ) Περισσότερο θετικοί ως προς την αξιολόγηση το εκπαιδευτικού έργου (με επιφυλάξεις τους για τον αντικειμενικό τρόπο εφαρμογής της) αναμένεται να είναι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο επίπεδο σπουδών, παιδαγωγικές σπουδές η επιμόρφωση, μικρότερη ηλικία και λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

3.3 Μέθοδος και τεχνική της έρευνας

3.3.1 Η Μέθοδος της έρευνας

Η εργασία αυτή αποτελεί μια έρευνα πεδίου σε εκπαιδευτικούς, με ποσοτική προσέγγιση, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της επισκόπησης με γραπτό ερωτηματολόγιο[294]. Η επισκόπηση είναι κατάλληλη για τη διεξαγωγή έρευνας σε ένα πεδίο που δεν έχει ερευνηθεί καθόλου, καθώς και για τη συλλογή δεδομένων μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, προκειμένου να περιγραφεί το προφίλ (χαρακτηριστικά ή υπάρχουσες συνθήκες), να διερευνηθούν απόψεις και στάσεις να προσδιοριστούν και να ερμηνευθούν οι υφιστάμενες σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα ή καταστάσεις και να διερευνηθούν οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Γι' αυτό το λόγο θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος για τη συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. της Ηπείρου και να καταγραφούν μέσα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών οι συνθήκες λειτουργίας των Τ.Ε.Ε. και των παραγόντων που τις διαμορφώνουν.

3.3.2 Το δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι 553 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 317 είναι άνδρες (ποσοστό 57,3%) και 236 γυναίκες (ποσοστό 42,7%), των συνολικά εικοσιενός (21) Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, που εδρεύουν στους τέσσερις νομούς της Ηπείρου. Συγκεκριμένα στο νομό Ιωαννίνων λειτουργούν συνολικά εννέα (9) Τ.Ε.Ε. και σε καθένα από τους άλλους τρεις νομούς τέσσερα (4) Τ.Ε.Ε.. Από το σύνολο των Τ.Ε.Ε. τα δεκατρία (13) λειτουργούν σε αστικές περιοχές και τα υπόλοιπα οκτώ (8) σε ημιαστικές. Από τα Τ.Ε.Ε. που λειτουργούν σε αστικές περιοχές, δύο (2) έχουν απογευματινό ωράριο λειτουργίας και άλλα δύο (2) είναι

[294] COHEN L.- MANYON L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 1997, σσ. 134-139

εσπερινά Τ.Ε.Ε.. Η επιλογή των σχολικών μονάδων τεχνικής εκπαίδευσης της περιοχής της Ηπείρου για τη διενέργεια της έρευνας έγινε με γνώμονα, πέρα από τον ενδιαφέρον για τα συμβαίνοντα στην περιοχή της καταγωγής μας, την ευκολία πρόσβασής μας, αφού σε κάποια από αυτά τα σχολεία είτε υπηρετήσαμε ως εκπαιδευτικοί, είτε έχουμε γνωστούς συναδέλφους που υπηρετούν.

Στα πλαίσια της έρευνάς μας, απευθυνθήκαμε στους εκπαιδευτικούς των δεκαεπτά (17) από τα 21 Τ.Ε.Ε. της Ηπείρου. Δεν συμπεριλάβαμε για διάφορους λόγους στο δείγμα μας, το Τ.Ε.Ε. Βροσίνας από το νομό Ιωαννίνων, το 1° Τ.Ε.Ε. Άρτας και το Τ.Ε.Ε. Φιλοθέης από το νόμο Άρτας και το Τ.Ε.Ε. Φιλιππιάδας από τον νομό Πρεβέζης. Επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας Τ.Ε.Ε., τόσο αστικών περιοχών, τα οποία έχουν πολλούς μαθητές και εκπαιδευτικούς και στα οποία λειτουργούν αρκετές τεχνικές και επαγγελματικές ειδικότητες., όσο και ημιαστικών, τα οποία χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητες στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Γενικά προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε την κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτική δημογραφική και γεωγραφική κατανομή του δείγματος[295]. Έτσι το αρχικό δείγμα του διερευνούμενου πληθυσμού, στο οποίο απευθυνθήκαμε, αποτελούσαν 478 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 272 είναι άνδρες (ποσοστό 56,9 %) και 206 γυναίκες (ποσοστό 43,1 %), Ο *πίνακας 3.1* παρουσιάζει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα που επιλέχθηκαν για την έρευνά μας, κατανεμημένους-ες σε τέσσερις υποκατηγορίες, ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία τους. Η πρώτη ομάδα αποτελεί τους καθηγητές γενικών μαθημάτων και οι άλλες τρεις συνιστούν την ευρύτερη ομάδα των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας.

Προχωρήσαμε σε αυτή την γενικότερη κατηγοριοποίηση, που συνδυάζει το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών με την κατηγορία των μαθημάτων τους, θεωρώντας ότι αυτό εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες της έρευνάς μας, αφού περαιτέρω διαχωρισμός με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ελάχιστες πρόσθετες πληροφορίες θα μας έδινε, ενώ κατά πάσα πιθανότητα θα μας δημιουργούσε τεχνικά προβλήματα στην επεξεργασία των δεδομένων (συγκρότησης των ομάδων και των επιμέρους απαντήσεών τους σε ικανό αριθμό).

Στην επιλογή του δείγματος επιδιώχθηκε η αντιπροσωπευτική συμμετοχή εκπαιδευτικών όλων των ενδεχόμενων κατηγοριοποιήσεων, δηλαδή εκπαιδευτικών αμφοτέρων των φύλων, όλων των ειδικοτήτων, επιπέδων σπουδών και ηλικιών. Και ακόμη, τόσο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα Τ.Ε.Ε., όσο και εκπαιδευτικών με μερικά ή αρκετά έτη υπηρεσίας και αντίστοιχη εμπειρία. Επίσης έχουν συμπεριληφθεί στο δείγμα εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση σύντομα (κυρίως μέσω του διαγωνισμού επιλογής των εκπαιδευτικών), αλλά και εκπαιδευτικοί με μεγάλο χρόνο αναμονής στην επετηρίδα και με αρκετή προϋπηρεσία πριν το διορισμό τους. Εκπαιδευτικοί που είχαν παιδαγωγική κατάρτιση πριν το διορισμό τους και εκπαιδευτικοί που δεν είχαν. Τέλος, εκπαιδευτικοί που ασκούσαν πριν το διορισμό τους κάποιο επάγγελμα και εκπαιδευτικοί που απέκτησαν

[295] COHEN L.- MANYON L., *ό.π.*,1997, σσ. 128-131

την πρώτη τους επαγγελματική εμπειρία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ιδιαιτερότητα της χρονικής σύμπτωσης της έρευνας, με την νέα μεταρρύθμιση και την (προσωρινή) συνύπαρξη των Τ.Ε.Ε. με τα ΕΠΑ.Λ. και τις ΕΠΑ.Σ. -πέρα από κάποια ενδεχόμενη ψυχική φόρτιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών- συνετέλεσε στην μη εξασφάλιση ικανοποιητικής συμμετοχής μη μόνιμα διορισμένων καθηγητών, αφού λόγω της σημαντικής μείωσης του αριθμού των μαθητών που προκάλεσε η αλλαγή του συστήματος, υπηρετούσε μικρός αριθμός ωρομισθίων και απειροελάχιστος αριθμός αναπληρωτών την συγκεκριμένη σχολική χρονιά στα σχολεία της τεχνικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 3-1: Εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα Τ.Ε.Ε. που επιλέχθηκαν

ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ Τ.Ε.Ε.	ΚΑΘΗΓΗΤ. ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜ.		ΚΑΘΗΓΗΤ. ΜΑΘ.ΕΙΔΙΚ. Α.Ε.Ι.		ΚΑΘΗΓΗΤ. ΜΑΘ.ΕΙΔΙΚ. Τ.Ε.Ι.		ΕΡΓΑΣΤ. ΚΑΘΗΓΗΤ. Τ.Ε. - Δ.Ε.		ΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ (Σύνολο)		ΠΟΣΟ-ΣΤΟ ΑΠΑΝΤ %
	Υπηρ.	*Απαν.*	*Υπηρ.*	*Απαν.*	*Υπηρ.*	*Απαν.*	*Υπηρ.*	*Απαν.*	*Αρχικό*	*Τελικό*	
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ											
1ο Τ.Ε.Ε.	8	4	5	3	18	7	5	2	36	16	44,44
2ο Τ.Ε.Ε.	4	3	10	2	1	0	0	0	15	5	33,33
3ο Τ.Ε.Ε.	7	2	11	2	14	6	1	1	33	11	33,33
4ο Τ.Ε.Ε.	14	4	9	4	12	10	9	4	44	22	50,00
5ο Τ.Ε.Ε.	7	1	10	3	7	5	3	0	27	9	33,33
6ο Τ.Ε.Ε.	7	1	4	1	11	6	0	0	22	8	36,36
Τ.Ε.Ε. ΚΟΝΙΤΣΑΣ	4	2	9	7	10	8	0	0	23	17	73,91
Τ.Ε.Ε. ΜΕΤΣΟΒΟΥ	6	5	8	6	2	1	0	0	16	12	75,00
ΣΥΝΟΛΟ ΝΟΜΟΥ	57	22	66	28	75	43	18	7	216	***100***	46,30
Ν. ΑΡΤΑΣ											
2ο Τ.Ε.Ε.	9	3	7	2	19	13	5	3	40	21	52,50
ΕΣΠΕΡΙΝΟ Τ.Ε.Ε.	3	1	4	2	8	2	2	0	17	5	29,41
ΣΥΝΟΛΟ ΝΟΜΟΥ	12	4	11	4	27	15	7	3	57	***26***	45,61
Ν. ΠΡΕΒΕΖΗΣ											
1ο Τ.Ε.Ε.	12	2	10	2	21	11	3	0	46	15	32,61
2ο Τ.Ε.Ε.	6	3	4	3	14	7	8	3	32	16	50,00
Τ.Ε.Ε. ΚΑΝΑΛΑΚΙΟΥ	6	4	7	5	11	7	0	0	24	16	66,67
ΣΥΝΟΛΟ ΝΟΜΟΥ	24	9	21	10	46	25	11	3	102	***47***	46,08
Ν. ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ											
1ο Τ.Ε.Ε.	12	3	13	5	14	8	0	0	39	16	41,03
2ο Τ.Ε.Ε.	7	1	5	1	17	6	3	2	32	10	31,25
Τ.Ε.Ε. ΠΑΡΑΜΥΘΙΑΣ	5	3	7	3	8	6	0	0	20	12	60,00
Τ.Ε.Ε. ΦΙΛΙΑΤΩΝ	2	2	4	3	4	3	2	0	12	8	66,67
ΣΥΝΟΛΟ ΝΟΜΟΥ	26	9	29	12	43	23	5	2	103	***46***	44,66
ΣΥΝΟΛΟ	119	***44***	127	***54***	191	***106***	41	***15***	478	***219***	45,82

Το εμπειρικό υλικό συγκεντρώθηκε με την ποσοτική μέθοδο (ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου). Η ανταπόκριση των συναδέλφων δεν μπορούμε να πούμε ότι υπήρξε η αναμενόμενη, παρά τις αλλεπάλληλες υπενθυμίσεις και την παράταση χρόνου συμπλήρωσης που δόθηκε. Σίγουρα, όμως, όχι και απογοητευτική. Το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων ήταν σχετικά ικανοποιητικό (με μέσο όρο 45,8 %). Η απροθυμία συμπλήρωσης πολλές φορές αιτιολογήθηκε ως έλλειψη χρόνου, διάθεσης και με άλλες -κατά τη γνώμη μας- προφάσεις, σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, παρά την ύπαρξη προσωπικής γνωριμίας με κάποιους συναδέλφους. Η προσωπική μας ερμηνεία γι' αυτό είναι ότι αποτελούν ενδείξεις ενός εφησυχασμού, «βολέματος» και αντίδρασης απέναντι σε καθετί το καινούργιο που διαταράσσει τη ρουτίνα της καθημερινότητας και απέναντι στην καινοτομία που επιφέρει μια έρευνα, ενδεχομένως ανταγωνιστικής διάθεσης απέναντι σε έναν συνάδελφό τους που προσπαθεί να εξελιχθεί επαγγελματικά, αλλά και επιφυλακτικότητας και φόβου για την διατήρηση της ανωνυμίας (όπως διαπιστώσαμε και οι ίδιοι προσωπικά σε αρκετές περιπτώσεις), επιβεβαιώνοντας ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός παραμένει ουδέτερος και επιφυλακτικός στη δημοσιοποίηση των απόψεων του για το σχολείο[296]. Ίσως βέβαια και η έκταση του ερωτηματολογίου μας αποτέλεσε εν μέρει έναν ανασταλτικό παράγοντα στην συμπλήρωσή του.

Το φαινόμενο του σχετικά χαμηλού ποσοστού συμμετοχής των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα συχνό πρόβλημα στις επισκοπήσεις, όπως επισημαίνεται στη σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα, πράγμα το οποίο προκαλεί δυσκολίες στην ερευνητική διαδικασία, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του αντικειμένου διερεύνησης (στην περίπτωσή μας αποτύπωση απόψεων). Ελλοχεύει, επίσης, και ο κίνδυνος αλλοίωσης των χαρακτηριστικών του τελικού δείγματος σε σχέση με το αρχικό και η συνακόλουθη αποτυχία επίτευξης της αντιπροσωπευτικότητας στον επιδιωκόμενο βαθμό, εφόσον δεν μπορεί να ελέγξει κανείς τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, καθώς και την κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού που αποφεύγει να συμμετάσχει σε μια έρευνα. Στην περίπτωσή μας μπορούμε να πούμε ότι, με βάση τα ποσοστά του *πίνακα 3.2* καταρχήν το δείγμα μας είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και σε μεγάλο βαθμό ως προς τον κλάδο/ κατηγορία τους.

Ακόμη, με βάση στοιχεία που πήραμε από τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και την αντιπαραβολή τους με τα αντίστοιχα της έρευνάς μας (*πίνακας 3.3*), παρατηρήθηκε αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών με υπηρεσία έως 15 έτη, ενώ αντίθετα μειωμένη αυτών με περισσότερα, σημαντικά δε μειωμένη όσων έχουν πάνω από 25 έτη υπηρεσίας και πλησιάζουν στη σύνταξη. Δεν μπορούμε να ελέγξουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς την ηλικία (παρά μόνο έμμεσα, εάν δεχθούμε ότι υπάρχει κάποια αντιστοίχιση με τα έτη υπηρεσίας) και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

---

[296] ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π. *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, 1993, σσ. 17-23

Πίνακας 3-2: Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς το φύλο τον κλάδο/ κατηγορία

Α/Α	ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ	*ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ*		*ΑΡΧΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ*		*ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ*	
		N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
1	*ΑΝΑ ΦΥΛΟ*						
1.1	ΑΝΔΡΕΣ	317	**57,32**	272	**56,90**	122	**55,71**
1.2	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	236	**42,68**	206	**43,10**	97	**44,29**
	ΣΥΝΟΛΟ	553	**100,00**	478	**100,00**	219	**100,00**
2	*ΑΝΑ ΚΛΑΔΟ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ*						
2.1	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛΩΝ	139	**25,14**	119	**24,90**	44	**20,09**
2.2.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.	149	**26,94**	127	**26,57**	54	**24,66**
1.3	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑ.Τ.Ε.Ε. - Τ.Ε.Ι.	219	**39,60**	191	**39,96**	106	**48,40**
1.4	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε. (ΕΡΓΑΣΤ.)	46	**8,32**	41	**8,58**	15	**6,85**
	ΣΥΝΟΛΟ	553	**100,00**	478	**100,00**	219	**100,00**

Πίνακας 3-3: Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς την προϋπηρεσία

Α/Α	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Πληθυσμός		Τελικό Δείγμα		Ποσοστό Συμμετοχής
		N	%	N	%	%
1	0 - 5	92	*16,5*	51	*23,3*	55,8
2	6 -15	248	*44,8*	112	*51,1*	45,2
3	16 -25	113	*20,5*	37	*16,9*	32,6
4	26 -35	100	*18,1*	19	*8,7*	19,0
	ΣΥΝΟΛΟ	**553**	100,0	**219**	100,0	**39,6**

Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από την παρατήρηση του *πίνακα 3.1* είναι τα αξιοσημείωτα ποσοστά συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών Τ.Ε.Ε. σε σχέση με τα πολύ μικρότερα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών των αστικών Τ.Ε.Ε., πράγμα το οποίο ενδεχομένως να αιτιολογείται, ενμέρει, από την κατά κάποιο τρόπο αναγκαστική παραμονή των πρώτων στο σχολείο περισσότερες ώρες, σε σχέση με τους τελευταίους. Από τα ποσοστά του *πίνακα 3.4* των εκπαιδευτικών που απάντησαν επί του συνόλου των ερωτηθέντων, διαπιστώνεται εύκολα μια σημαντικά μεγαλύτερη προθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους καθηγητές που προέρχονται από τμήματα ΚΑΤΕΕ ή ΤΕΙ. Αντίθετα, λίγη προθυμία εκδηλώνεται από τους αποφοίτους Καθηγητικών Σχολών, καθώς και από τους εργαστηριακούς καθηγητές Τ.Ε. & Δ.Ε.. Ειδικά, όσον αφορά τους τελευταίους, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη απροθυμία συμπλήρωσης ιδιαίτερα από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Γενικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα με ελαφρά μεγαλύτερη προθυμία και ποσοστά) από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Πίνακας 3-4: Πλήθος-Ποσοστά απαντημένων ερωτηματολογίων

Α/Α	ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ	ΠΛΗΘΟΣ		%
		ΑΡΧΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	*ΤΕΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ*	*ΑΠΑΝΤ.*
1	*ΑΝΑ ΦΥΛΟ*			
1.1	ΑΝΔΡΕΣ	272	122	44,85
1.2	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	206	97	47,09
	ΣΥΝΟΛΟ	478	219	45,82
2	*ΑΝΑ ΚΛΑΔΟ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ*			
2.1	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤ. ΣΧΟΛΩΝ	119	44	36,97
2.2.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.	127	54	42,52
2.3	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑ.Τ.Ε.Ε. - Τ.Ε.Ι.	191	106	55,50
2.4	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε. (ΕΡΓΑΣΤ.)	41	15	36,59
	ΣΥΝΟΛΟ	478	219	45,82

Το τελικό δείγμα αποτελείται από 219 καθηγητές και καθηγήτριες (ποσοστό 39,6 % του πληθυσμού), εκ των οποίων οι 122 είναι άνδρες (ποσοστό 55,7%) και οι 97 γυναίκες (ποσοστό 44,3%), κατανεμημένοι-ες σε τέσσερις υποκατηγορίες, ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία τους, όπως είδαμε στους *πίνακες 3.1* (όπου φαίνονται τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα ανά σχολική μονάδα) και *3.2.* Παρότι η μέθοδος δειγματοληψίας μας δεν πληροί απόλυτα τις προϋποθέσεις της τυχαίας δειγματοληψίας, μπορούμε να πούμε ότι την προσεγγίζει σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού συμπεριλάβαμε τον μεγαλύτερο αριθμό των Τ.Ε.Ε. της Ηπείρου και το 86,4 % των εκπαιδευτικών. Από μεθοδολογική άποψη η δειγματοληψία είναι επαρκής αφού, τουλάχιστον με βάση τα επιμέρους ποσοστά της κατανομής των εκπαιδευτικών ανά φύλο και ανά κλάδο/κατηγορία θεωρούμε ότι τεκμηριώνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Το ικανό μέγεθος, άλλωστε, του τελικού δείγματος σε σχέση με τον διερευνούμενο πληθυσμό, το οποίο ουσιαστικά καλύπτει (κατά 97 %) τις προδιαγραφές της βιβλιογραφίας[297] (*πίνακας 3.5)*, καθώς και το γεγονός ότι το κλάσμα δειγματοληψίας πλησιάζει το γενικό στόχο στις μελέτες του ενός στα δύο περίπου έγκυρα ερωτηματολόγια, μπορούν να θεωρηθούν ως εγγυήσεις εγκυρότητας, και αμεροληψίας. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος, που δεν απάντησαν σε επιμέρους ερωτήσεις είναι αρκετά μικρό (γύρω στο 5%), γι' αυτό και δεν θα αναφέρεται στα αποτελέσματα.

[297] ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ Χ., *Η Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας:Από τη θεωρία στην πράξη,* 1995, σ. 102

Πίνακας 3-5: Μέγεθος δείγματος για ποσοστό σφάλματος 5% και επίπεδο εμπιστοσύνης 0,05

Μέγεθος Πληθυσμού	*Μέγεθος Δείγματος*	*Αναλογία %*
100	*79*	*79*
200	132	*66*
300	168	*56*
400	196	*49*
500	217	*43*
600	234	*39*
800	260	*33*
1000	278	*28*
2000	322	*16*
3000	341	*12*
5000	357	*7*
6000	361	*6*
8000	367	*5*
10000	370	*3,7*
15000	375	*2,5*
20000	377	*1,9*
30000	379	*1,3*
50000	381	*0,76*
75000	382	*0,5*
100000	383	*0,4*

3.3.3 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το (ανώνυμο) ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων. Το μέσο αυτό θεωρήθηκε ως το πλέον κατάλληλο για την επισκόπησή μας, λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει στην συμπλήρωση (ευκολία - ανωνυμία) και στην συλλογή των δεδομένων, σε σχέση με τα άλλα μέσα/τεχνικές. Το κύριο πλεονέκτημα του είναι ότι δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα στην αρχή του ερωτηματολογίου ενημέρωνε τον εκπαιδευτικό για τον σκοπό της έρευνας και την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε αυτή.

Στο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, με στόχο την εξασφάλιση όσο το δυνατόν περισσοτέρων πλήρως απαντημένων ερωτηματολογίων. Καταβλήθηκε προσπάθεια η σύνταξη του ερωτηματολογίου και η διατύπωση των ερωτήσεων να γίνουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται ο σκοπός της έρευνας και να εξασφαλίζεται πιστότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία ως προς τα μεγέθη των μετρούμενων μεταβλητών. Επιχειρήθηκε να ενισχυθεί η υψηλή εγκυρότητα των μετρήσεων του ερωτηματολογίου και να διασφαλιστεί η

ακριβής καταγραφή των διερευνούμενων απόψεων και ζητημάτων, αποφεύγοντας οποιαδήποτε επιρροή, μέσα από τη διαμόρφωσή του μετά από διερευνητικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και την πιλοτική εφαρμογή του, καθώς και μέσα από την απλότητα, σαφήνεια και ορθή διατύπωση των ερωτήσεων. Ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις προβλέφθηκαν, για έλεγχο αξιοπιστίας, περισσότερες από μία σχετικές με το ίδιο θέμα ερωτήσεις.

Η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου καθορίστηκαν με βάση τα κριτήρια α) του περιεχομένου της ζητούμενης πληροφορίας και των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί, β) του τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων, ώστε οι απαντήσεις να έχουν αξιοπιστία και εγκυρότητα και γ) της σειράς διατύπωσης των ερωτημάτων, ώστε να υπάρχει ομαλή μετάβαση στη θεματική του ερωτηματολογίου και να διευκολύνεται η συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζεται ολόκληρο στο παράρτημα Γ΄, αποτελούνταν από 41 ερωτήσεις συνολικά και ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικές με τα ατομικά χαρακτηριστικά (δημογραφικά, κοινωνικά, επαγγελματικά) των εκπαιδευτικών. Αυτό περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1 έως και 10 και το πρώτο μέρος της ερώτησης 13.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αναζητούν πληροφορίες που θα απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας, ομαδοποιημένες στους ακόλουθους θεματικούς άξονες: Οι ερωτήσεις 11και 12 διερευνούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση. Οι ερωτήσεις 13 (δεύτερο μέρος) έως 15 επιχειρούν να αποτυπώσουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους (λόγοι επιλογής και βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες). Οι ερωτήσεις 16 έως 20, καθώς και η ερώτηση 37, αναφέρονται στις αρχικές και τις μετέπειτα συνθήκες και δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επιτελέσουν το έργο και η ερώτηση 21 στοχεύει να μας πληροφορήσει για το αν υπάρχει τάση φυγής των εκπαιδευτικών της τεχνικής προς τη γενική εκπαίδευση. Με τις ερωτήσεις 22 έως 25 επιδιώκουμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις 26 και 27 αποσκοπούν να διαφωτίσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον επιθυμητό βαθμό αυτονομίας και τις στάσεις τους απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Με τις ερωτήσεις 28 έως 30 προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Οι ερωτήσεις 31 έως 37 αποσκοπούν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του θεσμού των Τ.Ε.Ε.. Τέλος οι ερωτήσεις 40 και 41 στοχεύουν να συλλέξουν κάποιες προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Οι κλειστές ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ήταν τεσσάρων ειδών: Διχοτομημένες ερωτήσεις (Ναι - Όχι), πολλαπλής επιλογής μιας από πολλές απαντήσεις, πολλαπλής επιλογής περισσοτέρων της μιας εναλλακτικών απαντήσεων κατά σειρά αξιολόγησης και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας.

Για τις απαντήσεις στις τελευταίες χρησιμοποιήθηκε, σχεδόν αποκλειστικά, η πενταβάθμια κλίμακα Likert[298], η οποία θεωρείται η καλύτερη για την απεικόνιση και μέτρηση στάσεων. Σε κάποιες από τις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, προβλέφθηκε το περιθώριο μια διαφοροποιημένης από τις προβλεπόμενες επιλογής («άλλο»), ώστε να δοθεί στα υποκείμενα της έρευνας η δυνατότητα να εκφράσουν οποιαδήποτε άλλη άποψη, που δεν είχε προβλεφθεί από τον ερευνητή.

3.3.4 Η διαδικασία της έρευνας - στάδια

Η έρευνά μας ακολούθησε τα εξής στάδια:

1. Διερευνητικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς Τ.Ε.Ε. (πέρα από όσες είχαν γίνει σε ανύποπτο χρόνο) για την ανάδειξη των βασικών αξόνων γύρω από τους οποίους οργανώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

2. Πιλοτική έρευνα, πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, αφού ο περιορισμένος αριθμός προγενέστερων ερευνών στο πεδίο δεν βοηθούσε επαρκώς στη μεθοδολογία προσέγγισης του προβλήματος. Αυτή συνίσταται σε α) κατασκευή δοκιμαστικού ερωτηματολογίου και συμπλήρωσή του από δέκα (10) εκπαιδευτικούς (οι οποίοι στη συνέχεια δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας) και β) διόρθωση, συμπλήρωση και τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, με βάση τις παρατηρήσεις που είχαν εξαχθεί, ώστε να εξαλειφθούν προβλήματα και ασάφειες και να προχωρήσουμε με μεγαλύτερη βεβαιότητα και ακρίβεια στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της κυρίας έρευνας.

3. Διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε., είτε ιδιοχείρως από τον ερευνητή, είτε μέσω εκπαιδευτικών, που εργάζονταν στα αντίστοιχα σχολεία, ώστε να αυξηθεί το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων, σε σχέση με την ταχυδρομική αποστολή, που παρουσιάζει πολύ μεγάλες απώλειες.

4. Συγκέντρωση 219 ορθά συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 45,82 %) σε χρονικό διάστημα δυόμισυ μηνών περίπου (από τον Μάρτιο ως τον Μάιο του 2007).

3.3.5 Η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το «Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες» SPSS για Windows, έκδοση 15. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν σε μεταβλητές, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα. Η στατιστική

[298] ΜΠΑΓΑΚΗΣ Ν. - ΤΣΑΝΤΑΣ Ν., *Η Στατιστική με το S.P.S.S./PC+*, 1993, σσ. 15-19

επεξεργασία των δεδομένων έδωσε αρχικά τις κατανομές συχνοτήτων για κάθε μεταβλητή και στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι μεταξύ τους συσχετίσεις. Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ανάλυση πινάκων διασταύρωσης (συνάφειας)[299], που αποτελούν μια συνοπτική περιγραφή των διμερών συσχετίσεων μεταξύ δύο ή παραπάνω μεταβλητών, για τα οποία η διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων παρουσιάζει ενδιαφέρον. Η ανάλυση για τον εντοπισμό των συσχετίσεων έγινε καταρχάς με έναν έλεγχο χ^2 της στατιστικής σημαντικότητας των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, ώστε να διαπιστώσουμε εάν είναι ανεξάρτητες ή όχι μεταξύ τους και, στη συνέχεια με τη βοήθεια κάποιων συντελεστών, ώστε να διαπιστώσουμε το βαθμό συσχέτισής τους. Βασικές προϋποθέσεις για να χρησιμοποιήσουμε το τεστ αυτό είναι τα δείγματα να είναι τυχαία και ανεξάρτητα και οι μεταβλητές ποιοτικές (κατηγορικές). Οι ποιοτικές μεταβλητές δεν αντιστοιχούν σε μετρήσιμα μεγέθη αλλά κατατάσσουν τα στοιχεία ενός συνόλου σε κατηγορίες σαφώς διαφοροποιημένες μεταξύ τους και η μόνη προσδιορισμένη σχέση μεταξύ των κατηγοριών αυτών είναι η ύπαρξη διαφοράς. Στην περίπτωσή μας τηρούνται οι προϋποθέσεις χρήσης του κριτηρίου χ^2, τόσο ως προς τα δείγματα, όσο και ως προς τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου μας, οι οποίες είναι κατηγορικές και συγκεκριμένα, κυρίως ονομαστικές και τακτικές και σε ελάχιστες περιπτώσεις διαστημικές.

Με το συγκεκριμένο στατιστικό τεστ συγκρίνονται οι παρατηρηθείσες συχνότητες, δηλαδή τα πραγματικά αριθμητικά δεδομένα, με τις αναμενόμενες, τους αριθμούς δηλαδή που θα αναμέναμε εάν οι ομάδες ήταν ίσες. Στην περίπτωση του χ^2 η μηδενική υπόθεση αναφέρεται στην ανεξαρτησία των μεταβλητών. Εάν η μηδενική υπόθεση είναι αληθινή και κατά συνέπεια οι μεταβλητές ανεξάρτητες, τότε θα πρέπει να υπάρχει μικρή διαφορά μεταξύ των αναμενόμενων και των παρατηρούμενων συχνοτήτων. Από την άλλη, όσο μεγαλύτερες είναι οι διαφορές μεταξύ τους, τόσο μειώνεται η πιθανότητα οι μεταβλητές να είναι στην πραγματικότητα ανεξάρτητες και να επιβεβαιωθεί η μηδενική υπόθεση, αλλά αντίθετα επισημαίνεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές[300]. Για να ελέγξουμε, λοιπόν, εάν οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή όχι εξετάζουμε το πόσο στατιστικά σημαντική είναι η τιμή του συντελεστή χ^2 και, εφόσον ο αριθμός p, που εκφράζει την σημαντικότητα, είναι μικρότερος του 0,05, μπορούμε να ισχυριστούμε με πιθανότητα λάθους 5 %, ότι οι μεταβλητές μας δεν είναι ανεξάρτητες, αλλά υπάρχει μεταξύ τους κάποια σχέση. Η τιμή του χ^2,με βάση τους βαθμούς ελευθερίας μας, δίνει το επίπεδο σημαντικότητας της σχέσης, δεν μας λέει όμως πόσο ισχυρή είναι η σχέση. Τον βαθμό εξάρτησης, την ένταση δηλαδή αυτής της σχέσης μας το δίνουν, ως μέτρα συνάφειας, οι τιμές των συντελεστών φ (για πίνακες διασταύρωσης 2X2) και V του Cramer (για πίνακες πάνω από 2X2).

---

[299] ΓΝΑΡΔΕΛΛΗΣ Χ., Ανάλυση δεδομένων με το S.P.S.S. 14.0 for Windows, 2006, σσ. 369-388

[300] ΜΑΚΡΑΚΗΣ Β., Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη Θεωρία στην Πράξη, 2001, σ.148

Στο πρώτο μέρος της στατιστικής ανάλυσης διερευνάται η σύνθεση του δείγματος του πληθυσμού, ως προς τα διάφορα ατομικά στοιχεία και γίνεται διασταύρωση κάποιων στοιχείων μεταξύ τους, για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο δεύτερο μέρος διερευνώνται οι κύριες ερωτήσεις της έρευνας, που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές λειτουργίες των Τ.Ε.Ε και συσχετίζονται οι εξαρτημένες μεταβλητές με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, αλλά και σε μεμονωμένες περιπτώσεις με κάποιες άλλες εξαρτημένες μεταβλητές, με τις οποίες φαίνονται να έχουν σημαντική σχέση. Θεωρήθηκε αναγκαία η επανακωδικοποίηση[301] ορισμένων μεταβλητών και η συγχώνευση των αντίστοιχων κατηγοριών, προκειμένου να αυξηθεί το πλήθος των απαντήσεων κάθε κατηγορίας, ώστε η αναμενόμενη συχνότητα να είναι υψηλή και ο έλεγχος αξιόπιστος.

Η παρουσίαση των ευρημάτων περιλαμβάνει τους πίνακες των κατανομών συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών και των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας, καθώς και των πινάκων διασταύρωσης. Πέρα από τη χρήση πινάκων, παρουσιάζονται σε αρκετές περιπτώσεις τα ιστογράμματα ή ραβδογράμματα συχνοτήτων ή διαγράμματα με τη μορφή πίτας, με στόχο την παραστατικότερη απεικόνιση και την ευκολότερη κατανόηση των στατιστικών συμπερασμάτων, μέσω των γραφικών μεθόδων.

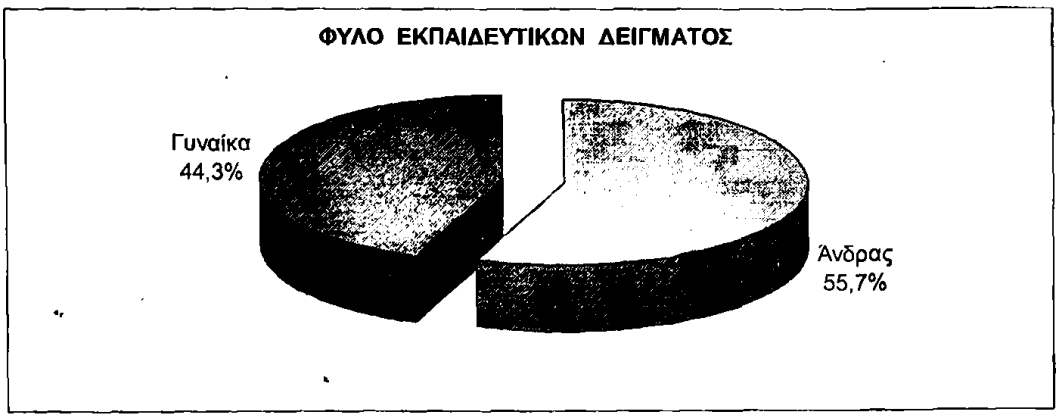
[301] ΓΝΑΡΔΕΛΛΗΣ Χ., *ό.π.*, 2006, σσ. 89-93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

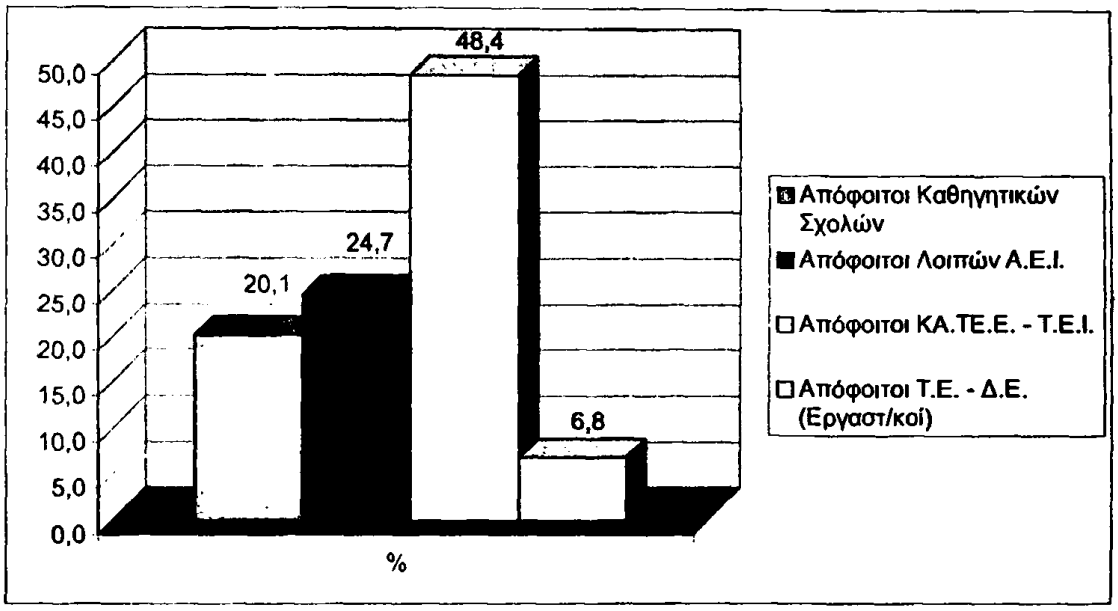
4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Τα ατομικά δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, μας παρέχουν πληροφορίες για την κοινωνική και επαγγελματική τους θέση, ενώ παράλληλα κάποια από αυτά σχετίζονται με τις απόψεις τους σχετικά με τα διερευνούμενα θέματα.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά φύλο και ανά κλάδο/ κατηγορία, πέρα από τους Πίνακες 3.2 και 3.1 αντίστοιχα, παρουσιάζεται και στα *Γραφήματα 4-1* και *4-2*. Από τα ποσοστά των απαντημένων ερωτηματολογίων, όπως είδαμε, υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την προθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους καθηγητές, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και την ειδικότητά τους (με τους αποφοίτους ανωτέρων σχολών να απαντούν σε μεγαλύτερα ποσοστά), και μικρές ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών (με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην έρευνα λίγο πιο πρόθυμα).



Γράφημα 4-1: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους



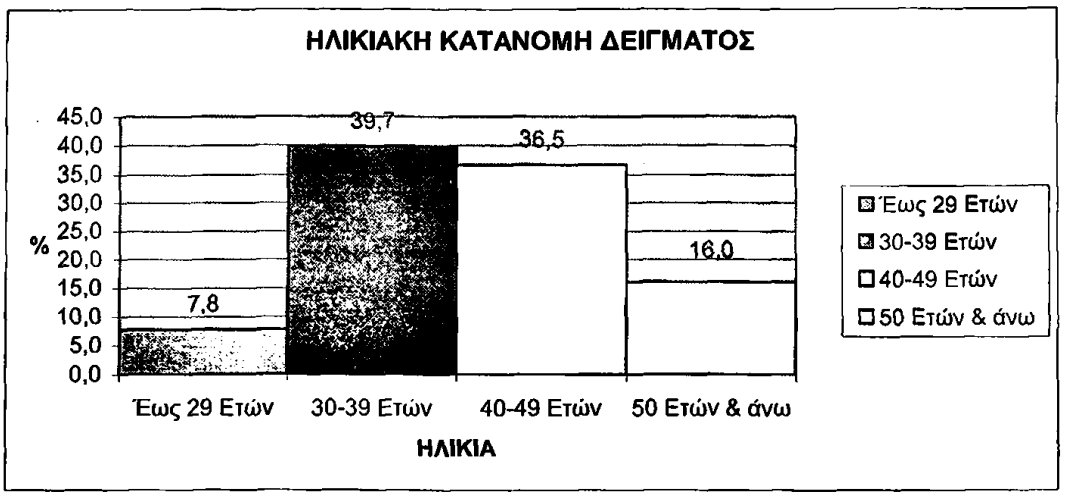
Γράφημα 4-2: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία τους

Στον *Πίνακα 4-1* φαίνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανάλογα με το είδος των μαθημάτων που διδάσκουν, με τους εκπαιδευτικούς μαθημάτων ειδικότητας να αποτελούν την πλειοψηφία, ενώ αυτοί των γενικών μαθημάτων, όπως είδαμε και προηγουμένως στον *Πίνακα 3-1*, συμμετείχαν στην έρευνα σε λίγο μικρότερο ποσοστό από την πραγματική τους αναλογία στον διερευνούμενο πληθυσμό με βάση τα στοιχεία που πήραμε από τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Πίνακας 4-1: Κατανομή εκπαιδευτικών ανάλογα με την κατηγορία των μαθημάτων τους

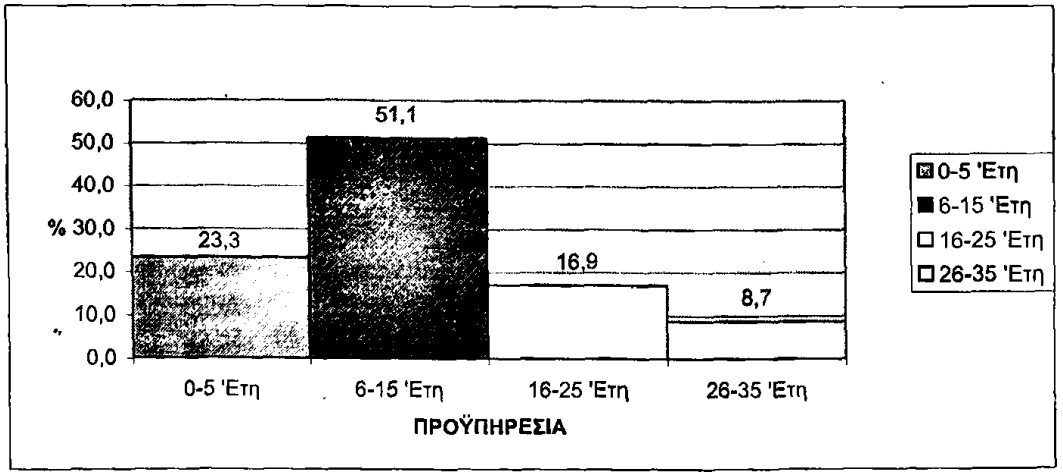
Α/Α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Ν	%
1	Γενικών Μαθημάτων	44	20,1
2	Μαθημάτων Ειδικότητας	175	79,9
		219	100,00

Στο *γράφημα 4-3* φαίνεται η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε τέσσερις κατηγορίες. Παρατηρούμε ότι την πλειοψηφία αποτελούν οι εκπαιδευτικοί μέσης ηλικίας (30-49 ετών), πράγμα που ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στην πραγματικότητα, λόγω του καθυστερημένου διορισμού των περισσοτέρων, ενώ παράλληλα υποδηλώνει και κάποια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών κυρίως μεγάλης ηλικίας, ενδεχομένως δε και νεαρής απέναντι σε ερευνητικές προσπάθειες.



Γράφημα 4-3: Ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις προβαίνουμε, παρατηρώντας το *γράφημα 4-4*, αλλά και τον *Πίνακα 3.3*, όπου κατανέμονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε τέσσερις κατηγορίες με βάση την συνολική προϋπηρεσία τους, όσον αφορά την απροθυμία συμπλήρωσης από τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας και τη μικρότερη συμμετοχή τους στο δείγμα, έναντι αυτών με σχετικά μικρή προϋπηρεσία. Ένα πρόσθετο ενδιαφέρον στοιχείο, που διαφαίνεται από την αντιπαραβολή των δύο *γραφημάτων 4-3 & 4-4*, είναι ο καθυστερημένος διορισμός των περισσοτέρων εκπαιδευτικών, αφού πολλοί διορίστηκαν μετά από αρκετά χρόνια εργασίας ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.



Γράφημα 4-4: Κατανομή εκπαιδευτικών της έρευνας με βάση την προϋπηρεσία

Το τελευταίο στοιχειοθετείται πληρέστερα, λαμβάνοντας υπ' όψη την ιδιαιτερότητα του χρόνου της έρευνας. Κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας υπήρξε ελάχιστος αριθμός αναπληρωτών και μικρός ωρομισθίων, εξαιτίας της μειωμένης προσέλευσης μαθητών στην Τεχνική Εκπαίδευση, στην οποία συνετέλεσε σε πολύ μεγάλο βαθμό και η μετάβαση από τα Τ.Ε.Ε. στα ΕΠΑ.Λ.-ΕΠΑ.Σ.. Αυτό αποτυπώνεται στο *γράφημα 4-5*, όπου φαίνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανάλογα με την σχέση εργασίας τους, ο οποίος προσεγγίζει σε ικανοποιητικό βαθμό την πραγματική αναλογία τους στον διερευνούμενο πληθυσμό, με βάση τα στοιχεία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.

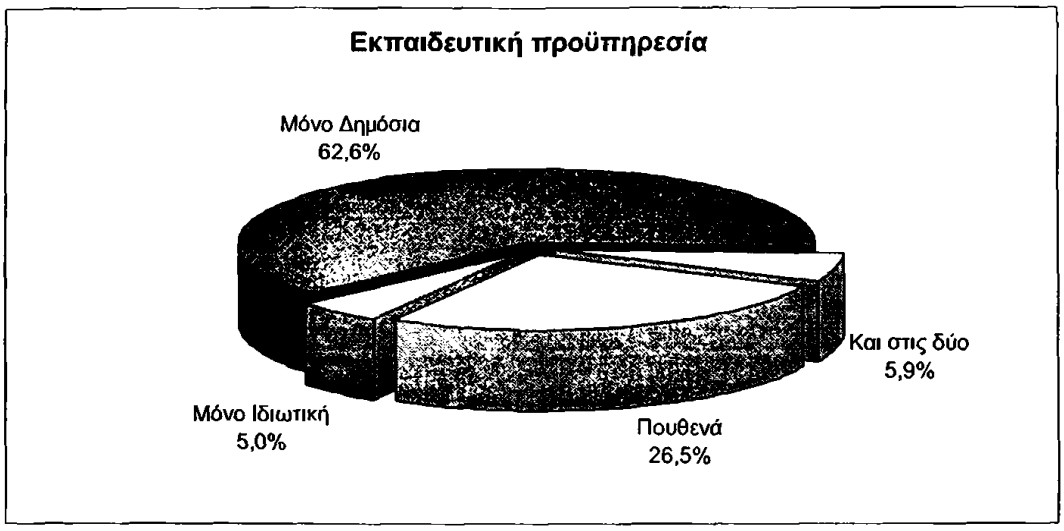
Γράφημα 4-5: Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών της έρευνας

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, όπως είπαμε, είχαν αρκετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι πριν από τον μόνιμο διορισμό τους. Η κατανομή τους με βάση αυτή την προϋπηρεσία αποτυπώνεται στον *Πίνακα 4-2*.

Πίνακας 4-2: Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών της έρευνας πριν το διορισμό

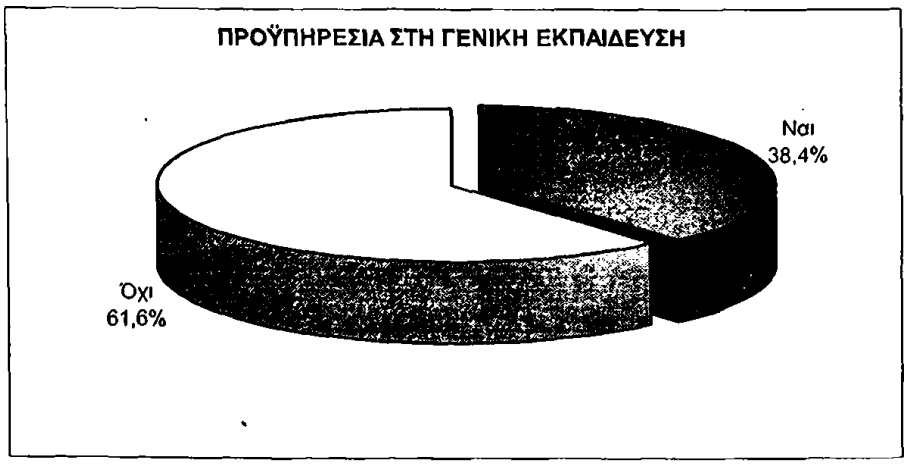
Α/Α	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΠΡΟ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	N	%
1	0 (Καθόλου)	58	26,5
2	Εως 3 Έτη	77	35,1
3	3-6 Έτη	56	25,6
4	6 Έτη & άνω	28	12,8
		219	100,0

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών είχε εκπαιδευτική προϋπηρεσία στην Ιδιωτική Εκπαίδευση (ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι) πριν από τον διορισμό τους, όπως φαίνεται στο *γράφημα 4-7*.



Γράφημα 4-7: Κατανομή των εκπαιδευτικών της έρευνας με βάση την προϋπηρεσία τους στην Δημόσια και στην Ιδιωτική Εκπ/ση πριν το μόνιμο διορισμό

Επίσης, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν προϋπηρεσία σε σχολεία της Γενικής εκπαίδευσης, όπως δείχνει το *γράφημα 4-6*. Πρόκειται φυσικά, κυρίως, για καθηγητές γενικών μαθημάτων.



Γράφημα 4-6: Ύπαρξη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπ/ση των εκπαιδευτικών της έρευνας

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν έχει αρκεστεί στις βασικές σπουδές του, αλλά δείχνει να έχει εκπαιδευτικές ανησυχίες με τις

Παιδαγωγικές Σπουδές (κυρίως στην πρώην ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, νυν ΑΣΠΑΙΤΕ) να έχουν τη μερίδα του λέοντος, όχι μόνο λόγω της αδιαμφισβήτητης αξίας τους, αλλά και επειδή αυτές αποτέλεσαν καταλυτικό παράγοντα για το μόνιμο διορισμό τους (είτε ως απαραίτητο προσόν, είτε ως παράγοντα επιτάχυνσής του). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το επίπεδο των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε., θεωρητικά τουλάχιστον, δεν είναι χαμηλό (βλ. *Πίνακα 4-3* σε αντιπαραβολή με τον *Πίνακα 17* του Παραρτήματος Α΄), όπως είναι διάχυτη η πεποίθηση, τόσο στην κοινωνία, όσο και στις τάξεις των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως στα παραπάνω, πρέπει να σημειωθεί, ότι οι 44 απόφοιτοι Καθηγητικών σχολών θεωρούνται ότι έχουν σπουδάσει Παιδαγωγικά στο βασικό τους Πτυχίο, πράγμα που ισχύει μάλλον τυπικά παρά ουσιαστικά στις περισσότερες περιπτώσεις.

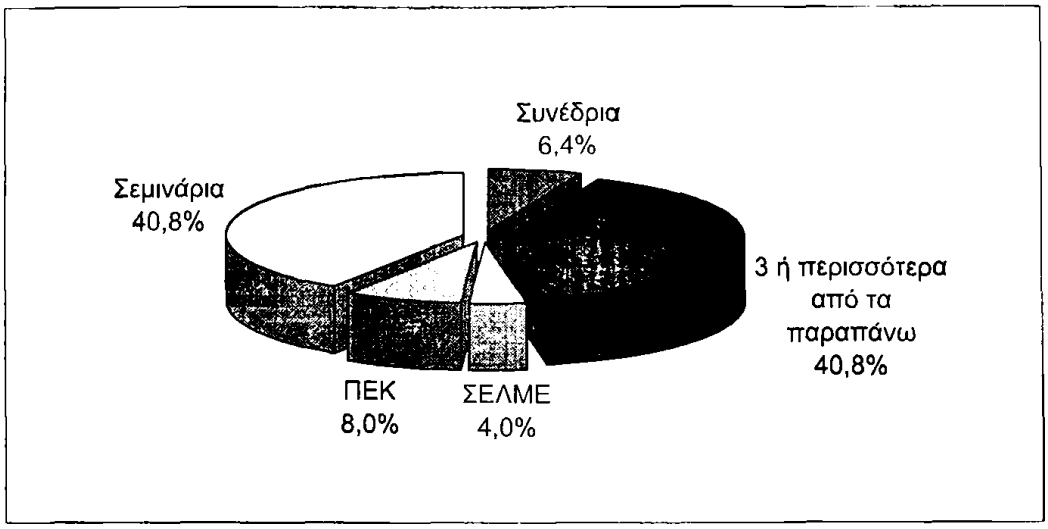
Πίνακας 4-3: Άλλα προσόντα των εκπ/κών της έρευνας

α/α	ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΟΝ	N	%
1	Μεταπτυχιακό	11	5,0
2	Διδακτορικό	2	0,9
3	Παιδαγωγικά	94	42,9
4	Άλλο Πτυχίο	8	3,7
5	Άλλο Πτυχίο+Παιδαγωγικά	13	5,9
6	Μεταπτυχιακό+Παιδαγωγικά	7	3,2
7	Μετ/κό+Άλλο Πτυχίο+Παιδαγωγικά	2	0,9
8	Κανένα	82	37,4
		219	100,0

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (το 63,5%), έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, πράγμα που επίσης δείχνει μη εφησυχασμό. Η κατανομή τους με βάση αυτή την επιμόρφωση αποτυπώνεται στο *γράφημα 4-8*.

Γράφημα 4-8: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωση

Στο *γράφημα 4-9* παρουσιάζεται η κατανομή των συγκεκριμένων μορφών επιμόρφωσης, τις οποίες έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, όπου κυριαρχούν τα σεμινάρια.



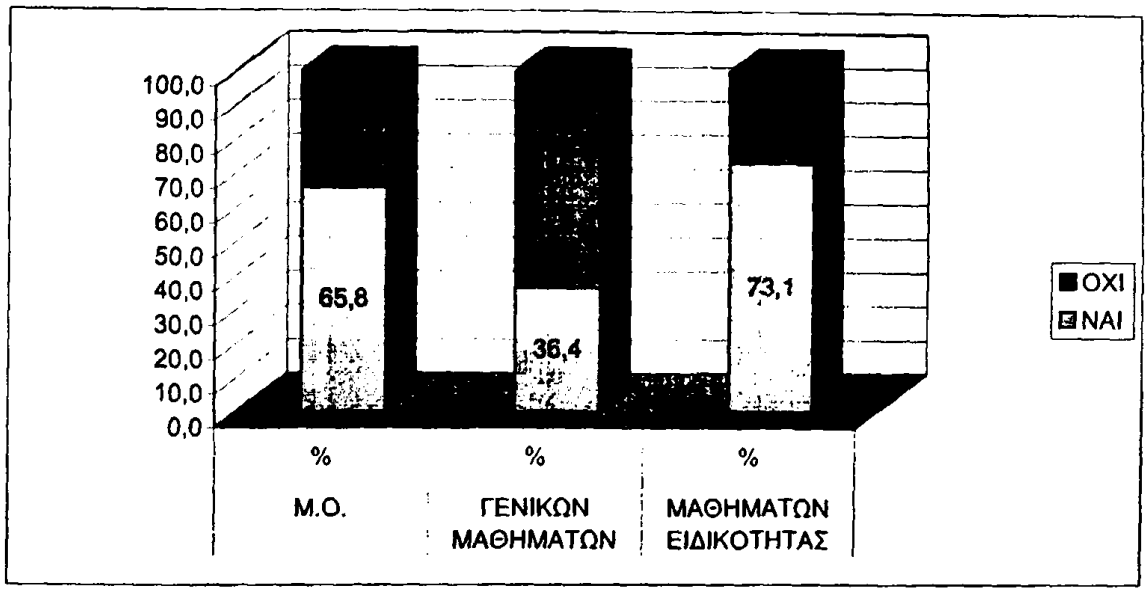
Γράφημα 4-9: Συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, τόσο πριν, όσο και (κυρίως) μετά τον μόνιμο διορισμό τους, όπως φαίνεται στον *Πίνακα 4-4.*

Πίνακας 4-4: Χρόνος επιμόρφωσης σε σχέση με το διορισμό

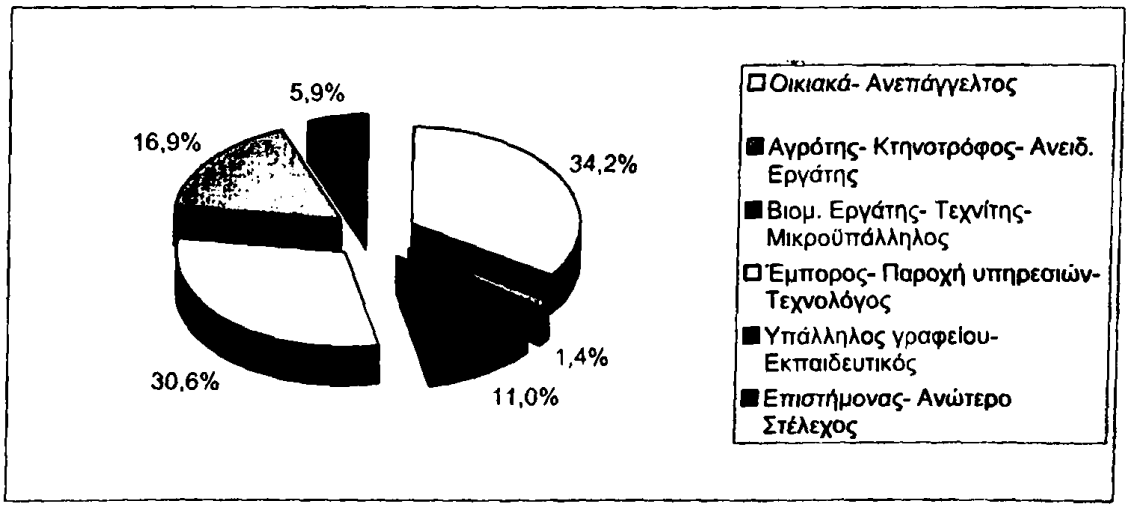
Α/Α	ΧΡΟΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	Ν	%
1	Πριν τον διορισμό	27	20,1
2	Μετά τον διορισμό	62	46,3
3	Και πριν και μετά τον διορισμό	45	33.6
		134	100,00

Τα 2/3 περίπου των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. (65,1%) άσκησαν (ή εξακολουθούν οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι να ασκούν παράλληλα) κάποιο άλλο επάγγελμα, σχετικό συνήθως –αλλά όχι απαραίτητα- με την ειδικότητά τους πριν το διορισμό τους, όπως βλέπουμε στο *Γράφημα 4-10* . Είναι ολοφάνερη η μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στους καθηγητές γενικών μαθημάτων, οι οποίοι έχουν ασκήσει κάποιο άλλο επάγγελμα σε ποσοστό 36,4% και στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας, για τους οποίους το αντίστοιχο ποσοστό είναι 73,0%, σχεδόν διπλάσιο, γεγονός απολύτως φυσιολογικό, λόγω των διαφορετικών επαγγελματικών διεξόδων και προοπτικών.



Γράφημα 4-10: Κατανομή δείγματος με βάση την άσκηση (ή όχι) άλλου επαγγέλματος πριν το διορισμό τους

Στο *γράφημα 4-11* φαίνεται η κατανομή των επαγγελμάτων, που άσκησαν οι εκπαιδευτικοί πριν το διορισμό τους. Η ομαδοποίηση των επαγγελμάτων έγινε με βάση τις ανάγκες αυτής της έρευνας (παρουσιάζεται αναλυτικότερα στον *Πίνακα 1* του Παραρτήματος Β΄) και δεν χρησιμοποιήθηκε, παρά μόνο επικουρικά η επίσημη ταξινόμηση της ΕΣΥΕ ή του ΟΑΕΔ. Από την ανάγνωση των δεδομένων του πίνακα, σε συνάρτηση με τις ατομικές απαντήσεις καθενός για το συγκεκριμένο επάγγελμα που άσκησε, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι είχαν απασχοληθεί σε θέσεις εργασίας σχετικές με την ειδικότητά τους (επιστήμονες, τεχνολόγοι και παροχή υπηρεσιών, όπου περιλαμβάνονται τα επαγγέλματα αισθητικής, κομμωτικής και τα παραϊατρικά).



Γράφημα 4-11: Κατανομή επαγγελμάτων που άσκησαν οι εκπαιδευτικοί πριν το διορισμό τους

Στον *Πίνακα 4-1* φαίνεται η αντίστοιχη κατανομή των επαγγελμάτων των γονέων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Παρατηρούμε ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ο πατέρας ασκεί επάγγελμα χαμηλού κοινωνικού κύρους, ενώ η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά.

Πίνακας 4-5: Επάγγελμα των γονέων των εκπαιδευτικών της έρευνας

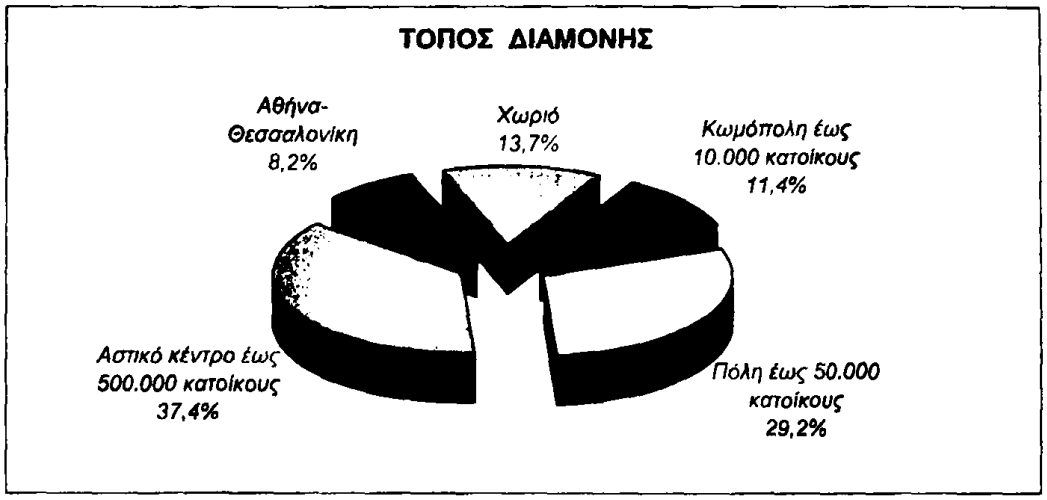
Α/Α	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ	Πατέρας N	Πατέρας %	Μητέρα N	Μητέρα %
1	Οικιακά-Ανεπάγγελτος	0	0,0	125	57,1
2	Αγρότης- Κτηνοτρόφος- Ανειδίκευτος Εργάτης	49	22,4	27	12,3
3	Βιομ. Εργάτης- Τεχνίτης- Μικροϋπάλληλος	81	37,0	24	11,0
4	Εμπορος-Παροχή υπηρεσιών-Τεχνολόγος-Σώματα ασφαλείας	44	20,1	14	6,4
5	Υπάλληλος γραφείου - Εκπαιδευτικός	38	17,4	28	12,8
6	Επιστήμονας-Ανώτερο διευθυντικό Στέλεχος	7	3,2	1	0,5
		219	100,0	219	100,0

Ο *Πίνακας 4-6* μας δίνει την κατανομή των γονέων του δείγματος των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Από την ανάγνωση των δεδομένων του πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι γονείς των περισσοτέρων είχαν χαμηλό ή μεσαίο επίπεδο γραμματικών γνώσεων (Δημοτικού έως Λυκείου), με τον πατέρα να έχει συνήθως ανώτερο μορφωτικό επίπεδο από την μητέρα.

Πίνακας 4-6: Μορφωτικό επίπεδο των γονέων των εκπαιδευτικών της έρευνας

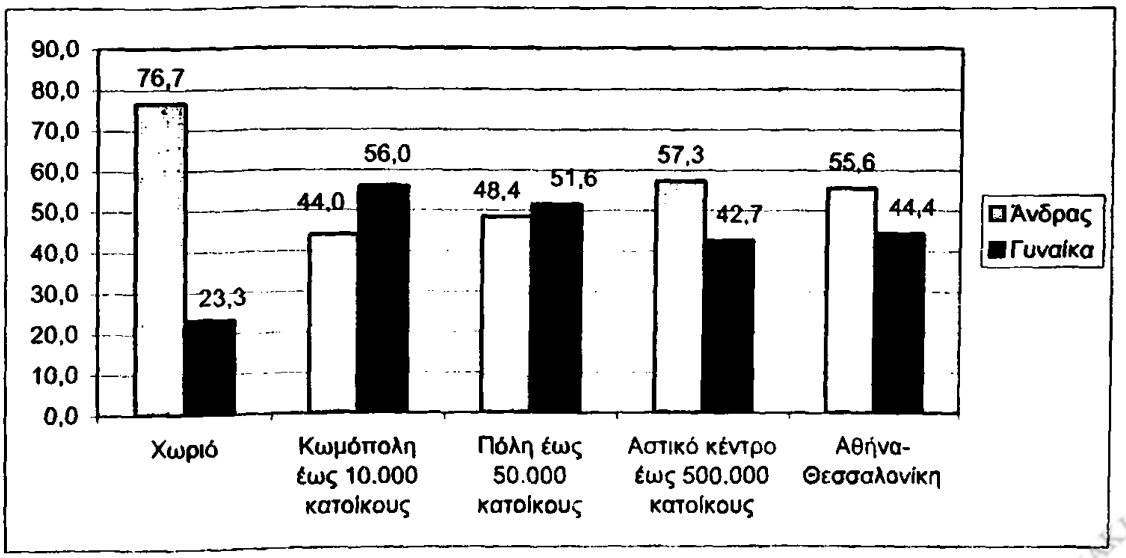
Α/Α	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ	Πατέρας N	Πατέρας %	Μητέρα N	Μητέρα %
1	Αναλφάβητος-τάξεις ή Απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου	124	56,6	165	75,3
2	Απολυτήριο 3ταξίου Γυμνασίου	31	14,2	10	4,6
3	Απολυτήριο 6ταξίου Γυμνασίου/Λυκείου	26	11,9	24	11,0
4	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	9	4,1	2	0,9
5	Πτυχίο Α.Ε.Ι.-Μεταπτυχιακό	29	13,2	18	8,2
		219	100,0	219	100,0

Στο *γράφημα 4-12* φαίνεται η κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο μονιμότερης διαμονής. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς κατοικούν μόνιμα στις πρωτεύουσες των νομών της Ηπείρου.



Γράφημα 4-12: Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών της έρευνας

Διερευνώντας την σχέση ανάμεσα στην Γεωγραφική κατανομή και το φύλο των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι στους κατοίκους χωριών υπάρχει μεγάλη απόκλιση -όχι στατιστικά σημαντική (p=0,085)- σε βάρος των γυναικών *(γράφημα 4-13)*. Ο συνδυασμός των ευρημάτων των δύο αυτών γραφημάτων επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα της έρευνας της Ε. Σιάνου ότι αφενός ευνοείται σημαντικά η πρόσβαση στις σπουδές και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού των προερχομένων από αστικές περιοχές και ότι αφετέρου στα χωριά και στις αγροτικές περιοχές γενικότερα πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες δρουν καταλυτικά, εμποδίζοντας τα κορίτσια να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και να γίνουν εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 4-13: Σχέση τόπου διαμονής και φύλου των εκπαιδευτικών της έρευνας

4.2 Στάσεις των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε.

4.2.1 Επαγγελματική επιλογή

Είδαμε ότι τα 2/3 περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος άσκησαν κάποιο άλλο επάγγελμα πριν το διορισμό τους και μάλιστα οι περισσότεροι σχετικό με την ειδικότητά τους. Οι λόγοι εγκατάλειψης του προηγουμένου επαγγέλματος, που επικαλέστηκαν, συνοψίζονται κατά σειρά «αξιολόγησης» στον *Πίνακα 4-7*. Είναι ολοφάνερο ότι οι συνθήκες εργασίας αποτέλεσαν το κυριότερο αίτιο, που τους οδήγησε να εγκαταλείψουν το προηγούμενο επάγγελμα τους, αφού έγινε επίκληση αυτού του ισχυρισμού από 67 στους 124 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 54,0% και ως 2ος λόγος σε ποσοστό 20,5%. Η ανασφάλεια του επαγγέλματος είναι το δεύτερο σε σπουδαιότητα αίτιο με αντίστοιχα ποσοστά 17,1% και 57,5%.

Πίνακας 4-7: Ιεράρχηση λόγων εγκατάλειψης προηγουμένου επαγγέλματος

α/α	ΛΟΓΟΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	Αξιολογική κατάταξη			
		1η Επιλογή		2η Επιλογή	
		N	%	N	%
1	Προσωρινή	18	14,5	0	0,0
2	Συνθήκες εργασίας	67	54,0	15	20,5
3	Επαγγελματική ανασφάλεια	21	16,9	42	57,5
4	Οικονομικοί λόγοι	3	2,4	11	15,1
5	Ενδιαφέρον	4	3,2	1	1,4
6	Οικογενειακοί λόγοι	5	4,0	1	1,4
7	Στόχοι-ιδεολογία	6	4,8	3	4,1
		124	100,0	73	100,0

Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού κατά σειρά αξιολόγησης φαίνονται στον *Πίνακα 4-8*. Η επαγγελματική ασφάλεια αποτελεί το κυριότερο κίνητρο που τους οδήγησε να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με ποσοστά 38,1 % ως 1η επιλογή, 21,5 % ως 2η και 19,1 % ως 3η επιλογή. Με μικρή διαφορά ακολουθεί ως δεύτερο σε σπουδαιότητα κίνητρο η ενασχόληση με παιδιά, με ποσοστά 36,2 % ως 1η επιλογή, 20,0 % ως 2η και 16,2 % ως 3η επιλογή. Οι συνθήκες εργασίας είναι το τρίτο σε σειρά αξιολόγησης κίνητρο με ποσοστά 15,6 % ως 1η επιλογή, 34,4 % ως 2η επιλογή και 26,0 % ως 3η επιλογή.

Πίνακας 4-8: Ιεράρχηση λόγων επιλογής επαγγέλματος εκπαιδευτικού

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ		Κατάταξη ανάλογα με την σειρά βαρύτητάς του							
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή	
α/α	ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ενασχόληση με παιδιά	79	36,2	39	20,0	28	16,2	19	15,2
2	Κοινωνική καταξίωση	2	0,9	10	5,1	13	7,5	15	12,0
3	Επαγγελματική ασφάλεια	83	38,1	42	21,5	33	19,1	12	9,6
4	Σχετική αυτονομία	16	7,3	31	15,9	32	18,5	33	26,4
5	Συνθήκες εργασίας	34	15,6	67	34,4	45	26,0	31	24,8
6	Οικονομικοί λόγοι	2	0,9	6	3,1	22	12,7	15	12,0
7	Άλλοι	2	0,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		218	100,0	195	100,0	173	100,0	125	100,0

Διερευνώντας, με την βοήθεια των πινάκων διασταύρωσης του S.P.S.S., τις σχέσεις των παραγόντων, που δηλώθηκαν ότι ώθησαν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα, με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, λόγω του πλήθους των μεταβλητών, οι τιμές όσων σχέσεων είναι στατιστικά σημαντικές συνοψίζονται στον *Πίνακα 4-9* και αναλύονται στη συνέχεια. Πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετοί έλεγχοι χ^2 ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (επάγγελμα-μόρφωση) της μητέρας των εκπαιδευτικών, τόσο για την συγκεκριμένη, όσο και για τις άλλες εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας στη συνέχεια, δεν θεωρούνται αξιόπιστοι, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%.

Πίνακας 4-9: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Παράγοντες που δηλώθηκαν		Φύλο		Ηλικία		Κλάδος/ κατηγορία		Επάγγελμα πατέρα		Επάγγελμα μητέρας		Μόρφωση πατέρα		Μόρφωση μητέρας		Τόπος διαμονής	
α/α	Λόγος επιλογής	p	φ	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V
1	Ασχολία με παιδιά	0,036	0,142	0,495	0,105	0,524	0,101	0,305	0,149	0,889	0,088	0,351	0,143	0,791	0,088	0,514	0,122
2	Κοινων. καταξίωση	0,181	0,091	0,030	0,203	0,235	0,140	0,125	0,182	0,001	0,330	0,735	0,096	0,505	0,123	0,034	0,219
3	Επαγγ. ασφάλεια	0,655	0,036	0,152	0,156	0,591	0,094	0,215	0,163	0,768	0,108	0,172	0,171	0,904	0,069	0,973	0,048
4	Σχετική αυτονομία	0,256	0,077	0,010	0,227	0,007	0,236	0,156	0,175	0,162	0,190	0,439	0,131	0,425	0,133	0,729	0,097
5	Συνθήκες εργασίας	0,029	0,147	0,050	0,189	0,049	0,190	0,011	0,244	0,307	0,166	0,121	0,183	0,180	0,170	0,206	0,165
6	Οικονομικοί λόγοι	0,316	0,068	0,830	0,064	0,890	0,054	0,870	0,076	0,607	0,129	0,063	0,202	0,494	0,125	0,810	0,085
7	Άλλοι	0,875	0,011	0,323	0,126	0,789	0,070	0,808	0,086	0,001	0,367	0,658	0,105	0,519	0,122	0,901	0,070

Η ενασχόληση με τα παιδιά εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) μόνο με το φύλο των εκπαιδευτικών, με μεγαλύτερα ποσοστά στις γυναίκες. Η κοινωνική καταξίωση, που προσδίδει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών (σπουδαιότερη στις μεγαλύτερες ηλικίες), με το επάγγελμα της μητέρας τους (με μεγαλύτερα ποσοστά στα επαγγέλματα του

πρωτογενή τομέα) –μη αξιόπιστο- και με τον τόπο διαμονής τους (με μεγαλύτερα ποσοστά κυρίως στους διαμένοντες σε χωριά και δευτερευόντως στις δύο μεγαλουπόλεις). Η επαγγελματική ασφάλεια δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας. Η σχετική αυτονομία εξαρτάται από την ηλικία (σπουδαιότερη για τις μικρότερες ηλικίες) και από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με σημαντική υστέρηση σε ποσοστά επιλογής από τους καθηγητές απόφοιτους Τ.Ε. – Δ.Ε.). Οι συνθήκες εργασίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το φύλο των εκπαιδευτικών (σημαντικότερες για τις γυναίκες), από την ηλικία των εκπαιδευτικών (λιγότερο σημαντικές στις μεγαλύτερες ηλικίες), από τον κλάδο/ κατηγορία τους (πάρα πολύ σημαντικές για τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας απόφοιτους Α.Ε.Ι.) και από το επάγγελμα του πατέρα τους (με ποσοστά αυξανόμενα μεταβαίνοντας από τα θεωρούμενα κατώτερα κοινωνικά προς τα ανώτερα κοινωνικά επαγγέλματα). Οι οικονομικοί λόγοι έχουν μικρή σχέση (α=0,07) με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των εκπαιδευτικών (με μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτούς με πατέρα απόφοιτο ΤΕΙ). Τέλος οι διάφοροι άλλοι λόγοι, που δηλώθηκαν (τύχη, τέλος επετηρίδας) φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το επάγγελμα της μητέρας των εκπαιδευτικών, μη αξιόπιστο όμως αποτέλεσμα, λόγω του μικρού αριθμού των απαντήσεων.

Ως 1η επιλογή (*Πίνακας 2* του Παραρτήματος Β΄), η ενασχόληση με τα παιδιά εμφανίζει οριακά σημαντική σχέση, πάλι μόνο με το φύλο των εκπαιδευτικών. Η κοινωνική καταξίωση βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση με το επάγγελμα της μητέρας των εκπαιδευτικών (μη αξιόπιστη) και τον τόπο διαμονής τους. Η επαγγελματική ασφάλεια εξαρτάται από την ηλικία, από τα έτη υπηρεσίας και οριακά από το φύλο των εκπαιδευτικών. Η σχετική αυτονομία και οι οικονομικοί λόγοι δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι συνθήκες εργασίας εμφανίζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση μόνο από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και οι άλλοι λόγοι από το επάγγελμα της μητέρας των εκπαιδευτικών, επίσης μη αξιόπιστο αποτέλεσμα.

Στατιστικά σημαντικό ρόλο (σε επίπεδο α=0,05) στην επιλογή του 1ου σε βαρύτητα παράγοντα φαίνεται να παίζει το επάγγελμα της μητέρας των εκπαιδευτικών, αφού για df=30 βαθμούς ελευθερίας είναι χ^2 (30,218) = 55,875, p=0,003<0,05 & V=0,226, αποτέλεσμα όμως μη θεωρούμενο αξιόπιστο, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%. Χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικός ο αντίστοιχος ρόλος του φύλου των εκπαιδευτικών, (για την 1η επιλογή είναι χ^2(6,124)=9,9278, n.s.,p=0,159>0,05), παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις ανδρών – γυναικών, ως προς τον σημαντικότερο λόγο, που τους ώθησε να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται στον *Πίνακα 4-10*. Για τις γυναίκες η ενασχόληση με τα παιδιά αποτελεί το κυριότερο κίνητρο, ενώ για τους άνδρες η επαγγελματική ασφάλεια και μάλιστα με αντιστροφή των ποσοστών. Επίσης οι συνθήκες εργασίας αποτελούν τον κυριότερο λόγο για μεγαλύτερο ποσοστό των

γυναικών από το αντίστοιχο των ανδρών.

Πίνακας 4-10: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

α/α	ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΑΝΔΡΕΣ N	%	ΓΥΝΑΙΚΕΣ N	%
1	Ενασχόληση με παιδιά	79	36,2	37	30,6	42	43,3
2	Κοινωνική καταξίωση	2	0,9	2	1,7	0	0,0
3	Επαγγελματική ασφάλεια	83	38,1	53	43,8	30	30,9
4	Σχετική αυτονομία	16	7,3	10	8,3	6	6,2
5	Συνθήκες εργασίας	34	15,6	16	13,2	18	18,6
6	Οικονομικοί λόγοι	2	0,9	2	1,7	0	0,0
7	Άλλοι	2	0,9	1	0,8	1	1,0
		218	100,0	121	100,0	97	100,0

Παρουσιάζουν επίσης ενδιαφέρον οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφόρων ηλικιών, ως προς τον σημαντικότερο λόγο, που τους ώθησε να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4-11. Η ενασχόληση με τα παιδιά αποτελεί το κυριότερο κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς μικρών και μεσαίων ηλικιών με ποσοστά που μειώνονται με την αύξηση της ηλικίας, ενώ η επαγγελματική ασφάλεια «κερδίζει» τους εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας (50 & άνω) και μάλιστα με μεγάλη διαφορά. Επίσης οι συνθήκες εργασίας αποτελούν τον κυριότερο λόγο σε μεγαλύτερα ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς μεσαίων ηλικιών (30-39 & 40-49).

Πίνακας 4-11: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

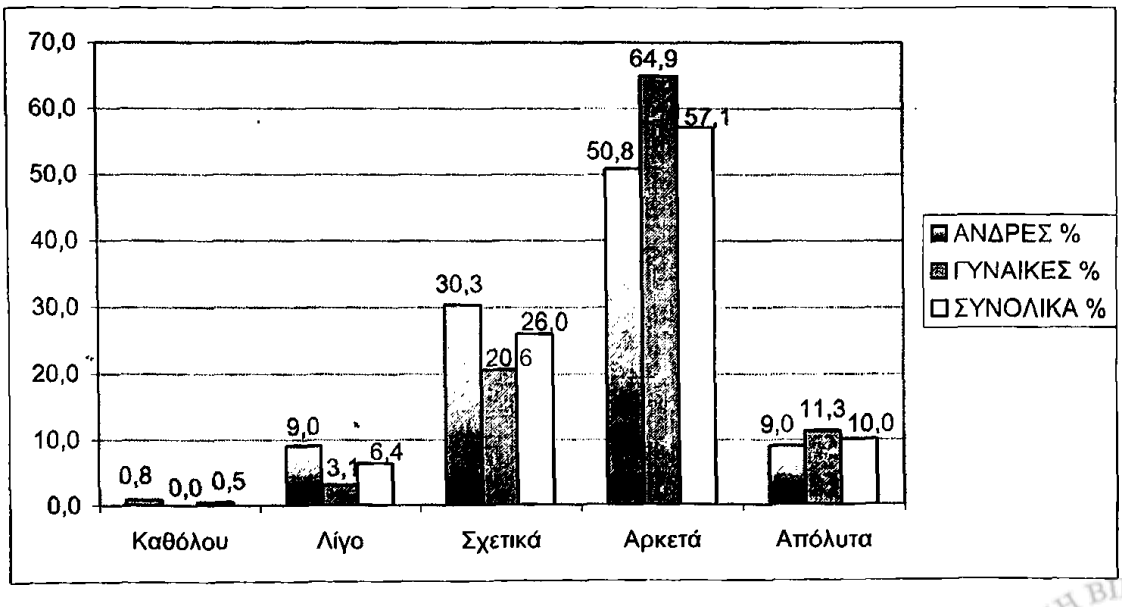
α/α	ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΩΣ 29 ΕΤΩΝ N	%	30-39 ΕΤΩΝ N	%	40-49 ΕΤΩΝ N	%	50ΕΤΩΝ & ΑΝΩ N	%
1	Ενασχόληση με παιδιά	79	36,2	8	47,1	32	37,2	29	36,3	10	28,6
2	Κοινωνική καταξίωση	2	0,9	0	0,0	0	0,0	2	2,5	0	0,0
3	Επαγγελματική ασφάλεια	83	38,1	7	41,2	30	34,9	25	31,3	21	60,0
4	Σχετική αυτονομία	16	7,3	1	5,9	9	10,5	5	6,3	1	2,9
5	Συνθήκες εργασίας	34	15,6	1	5,9	14	16,3	17	21,3	2	5,7
6	Οικονομικοί λόγοι	2	0,9	0	0,0	1	1,2	0	0,0	1	2,9
7	Άλλοι	2	0,9	0	0,0	0	0,0	2	2,5	0	0,0
		218	100,0	17	100,0	86	100,0	80	100,0	35	100,0

Τέλος υπάρχει προφανής σχέση ανάμεσα στους λόγους εγκατάλειψης του προηγουμένου επαγγέλματος και στους λόγους επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που δεν χρήζει περαιτέρω ανάλυσης. Από την στατιστική ανάλυση

με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλοι οι λόγοι επιλογής μαζί και όλοι οι λόγοι εγκατάλειψης μαζί), διαπιστώνεται ότι ο ρόλος των λόγων εγκατάλειψης του προηγουμένου επαγγέλματος στην επιλογή του 1ου σε βαρύτητα παράγοντα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι στατιστικά σημαντικός (σε επίπεδο α=0,05). Οι τιμές του χ^2 και του V είναι για την 1η επιλογή και 36 βαθμούς ελευθερίας $\chi^2(36, 124)= 58,563$, $p=0,01<0,05$ & $V=0,281$

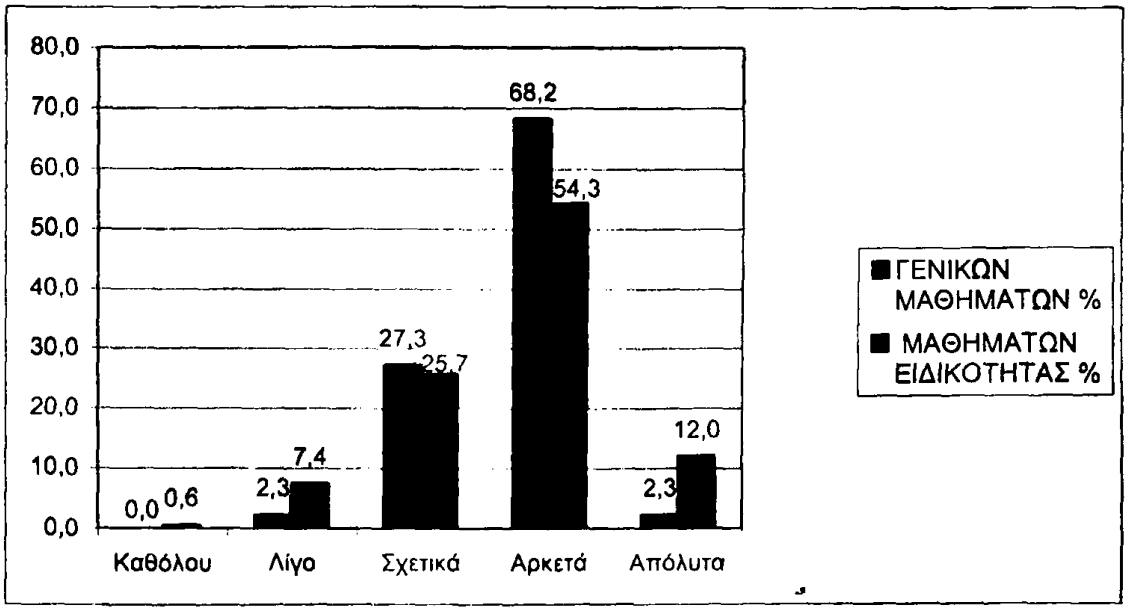
4.2.2 Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Οι απαντήσεις στο ερώτημα για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. και ανταπόκρισης στις προσδοκίες τους από την επαγγελματική επιλογή τους, καθώς και οι διαφοροποιήσεις τους ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-14*. Σύμφωνα με αυτό, ποσοστό 57,1% των εκπαιδευτικών της έρευνας, δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς, δηλώνουν «αρκετά ικανοποιημένοι» από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ το 26,0 % δηλώνει «σχετικά ικανοποιημένοι». Συνολικά ικανοποίηση («αρκετά» & «απόλυτα») δηλώνει το 67,1% των εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα μη ικανοποιημένο («λίγο» & «καθόλου») είναι μόλις το 6,9% των συμμετεχόντων. Ως προς τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, το ποσοστό των γυναικών, που δηλώνει ικανοποιημένο είναι μεγαλύτερο κατά 16% περίπου από το αντίστοιχο των ανδρών. Η διαφορά αυτή όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 95%, αλλά σε 90%, αφού οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του V του Cramer για df=4 βαθμούς ελευθερίας, είναι $\chi^2(4, 211)= 7,899$, n.s., $p=0,095>0,05$ & $V=0,190$, οπότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.



Γράφημα 4-14: Ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και διαφοροποίηση ανά φύλο

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στους καθηγητές, που είχαν ασκήσει στο παρελθόν κάποιο άλλο επάγγελμα και σε αυτούς που δεν είχαν άλλες εργασιακές εμπειρίες. Μια, επίσης, μη στατιστικά σημαντική σε επίπεδο α=0,05, αλλά ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση είναι η ικανοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας σε σχέση με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων, όπως απεικονίζεται στο *Γράφημα 4-15*.



Γράφημα 4-15: Διαφοροποίηση** της **ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών

4.2.3 Στάση απέναντι στην επιμόρφωση

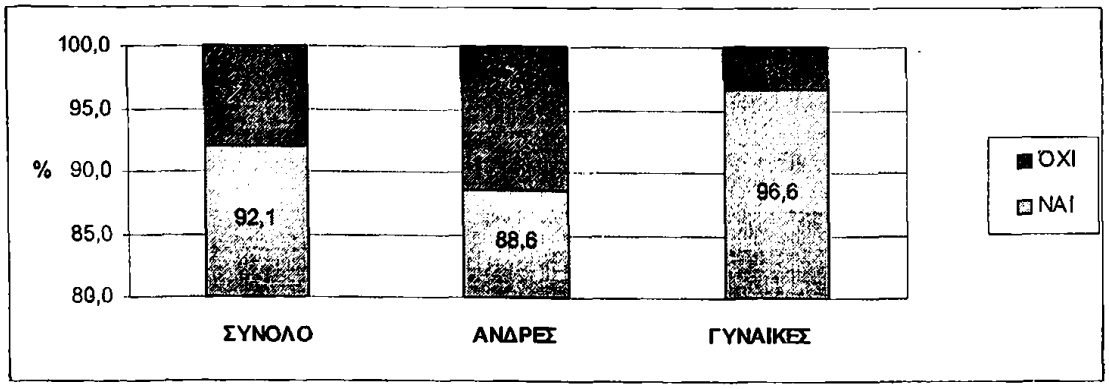
Τα οφέλη, τα οποία αποκόμισαν από τις παιδαγωγικές σπουδές/ επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. κατά σειρά προτεραιότητας τους, όσον αφορά τις τρεις πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-12*. Ως το σπουδαιότερο όφελος θεωρείται η παιδαγωγική κατάρτιση για περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς, και συγκεκριμένα 82 από τους 140 εκπαιδευτικούς, δηλαδή σε ποσοστό 58,6% ως 1η προτίμηση (27,9% ως 2η και 14,3% ως 3η). Ακολουθούν η ανανέωση των διδακτικών μεθόδων με ποσοστά 17,1% ως 1η επιλογή και 54,1% ως 2η επιλογή (περισσότερο σημαντική για τις γυναίκες όπως και η προηγούμενη με αντίστοιχα φ=0,004 και φ=0,003) και ο συντομότερος διορισμός με λίγο μεγαλύτερο ποσοστό (20,0%) ως 1η επιλογή, αλλά μόλις 16,2% ως 2η επιλογή, που είναι περισσότερο σημαντικός για τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας επιπέδου ΑΕΙ ή ΤΕΙ (φ=0,001), για τους έχοντες παιδαγωγικές σπουδές (φ=0,001) και λιγότερο για τους εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας (φ=0,068 και ως 1η επιλογή φ=0,039) και πολλών ετών υπηρεσίας (φ=0,050 και ως 1η επιλογή φ=0,042).

Πίνακας 4-12: Οφέλη παιδαγωγικών σπουδών/ επιμόρφωσης κατά σειρά αξιολόγησης

α/α	ΟΦΕΛΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	Αξιολογική κατάταξη					
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή	
		N	%	N	%	N	%
1	Παιδαγωγική κατάρτιση	82	58,6	31	27,9	8	14,3
2	Ανανέωση Διδακτικών μεθόδων	24	17,1	60	54,1	20	35,7
3	Συντομότερος διορισμός	28	20,0	18	16,2	23	41,1
4	Προαγωγή (μισθολογική -βαθμολογική)	0	0,0	2	1,8	3	5,4
5	Άλλο	1	0,7	0	0,0	2	3,6
6	Τίποτε	5	3,6	0	0,0	0	0,0
		140	100,0	111	100,0	56	100,0

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. για παιδαγωγική επιμόρφωση, αλλά και οι διαφοροποιήσεις της, ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, αποτυπώνονται συνοπτικά στο *Γράφημα 4-16*. Είναι παραπάνω από εμφανές, αλλά και ενθαρρυντικό συνάμα, ότι η τεράστια πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας σε ποσοστό 92,1% επιθυμεί παιδαγωγική επιμόρφωση, άσχετα αν έχει ήδη παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα.

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση των πινάκων διασταύρωσης της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για παιδαγωγική επιμόρφωση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτηση της επιθυμίας τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από το φύλο των εκπαιδευτικών, οπότε απορρίπτεται αυτή η μηδενική υπόθεση. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=1 βαθμό ελευθερίας, διατυπωμένοι σύμφωνα με τα πρότυπα της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (APA)[302] είναι $\chi^2(1, 202)= 4,352$, $p=0,037<0,05$ & $V=0,147$. Διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες επιθυμούν παιδαγωγική επιμόρφωση σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες.



Γράφημα 4-16: Διαφοροποίηση επιθυμίας για παιδαγωγική επιμόρφωση ανάλογα με το φύλο

[302] ΡΟΥΣΣΟΣ Π. – ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ., *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, 2006, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 370, 442

Επίσης προκύπτει στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο α=0,05) εξάρτηση της επιθυμίας για παιδαγωγική επιμόρφωση, από την αναγνώριση του οφέλους της, όσον αφορά την παιδαγωγική κατάρτιση, την ανανέωση των διδακτικών μεθόδων, αλλά και κανενός οφέλους, όπως προκύπτει από τον *Πίνακα 4-13*.

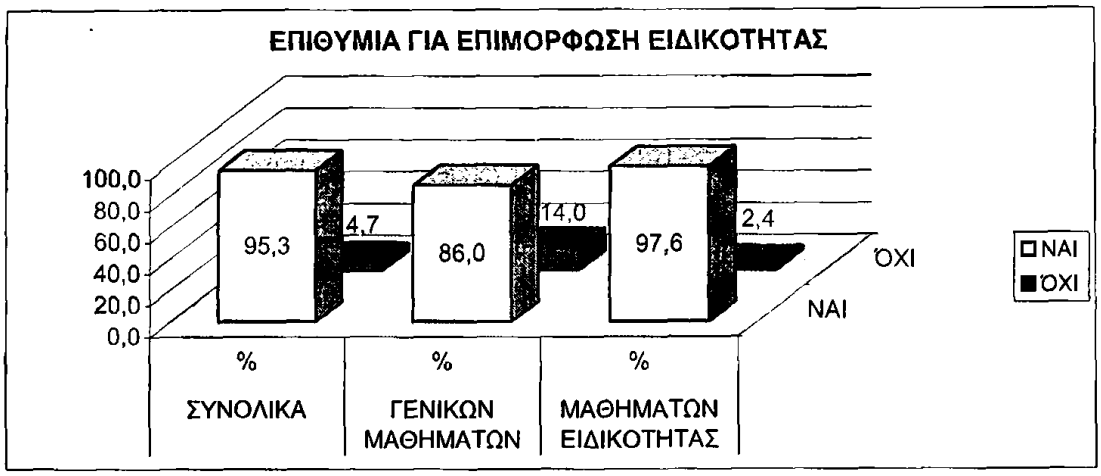
Πίνακας 4-13: Επιθυμία παιδαγωγικής επιμόρφωσης / οφέλη

Όφελος	Παιδαγωγική κατάρτιση		Ανανέωση Διδακτικών μεθόδων		Συντομότερος διορισμός		Προαγωγή (μισθολογ. - βαθμολογ.)		Άλλο		Τίποτε	
Επιθυμία για	p	φ	p	φ	p	φ	p	φ	p	φ	p	φ
Παιδ.Επιμόρφωση	0,001	0,361	0,002	0,264	0,812	0,020	0,545	0,052	0,671	0,037	0,001	0,372

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. για επιμόρφωση σχετική με την ειδικότητά τους, αλλά και οι διαφοροποιήσεις της, ανάλογα με την κατηγορία των μαθημάτων που διδάσκουν, αποτυπώνονται συνοπτικά στο *Γράφημα 4-16*. Είναι ακόμη πιο συντριπτικό το ποσοστό του 95,3% της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών της έρευνας, δηλαδή οι 201 από τους 211 εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν τέτοια επιμόρφωση, γεγονός που πηγάζει από την κυριαρχία των καθηγητών μαθημάτων Ειδικότητας στα Τ.Ε.Ε..

Από την στατιστική ανάλυση των πινάκων διασταύρωσης της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετική με την ειδικότητά τους με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτηση της επιθυμίας αυτής σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τον Κλάδο/ κατηγορία τους και την κατηγορία των μαθημάτων που διδάσκουν, δηλαδή έχουμε απόρριψη των συγκεκριμένων μηδενικών υποθέσεων. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του V είναι αντίστοιχα, για df=3 βαθμούς ελευθερίας $\chi^2(3, 211)= 10,604$, $p=0,014<0,05$ & $V=0,224$ (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%) και για df=1 βαθμό ελευθερίας $\chi^2(1, 211)= 10,156$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,219$.

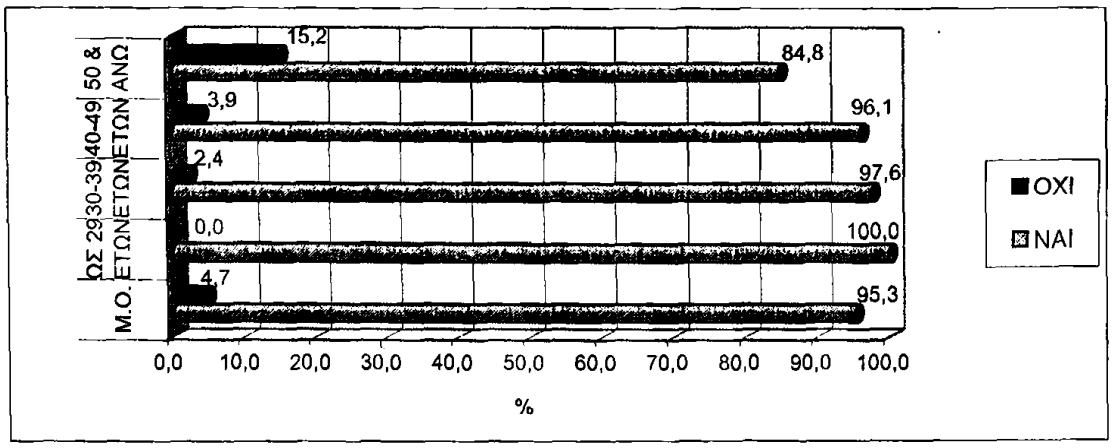
Οι κύριες διαφοροποιήσεις της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετική με την ειδικότητά τους παρατηρούνται ανάλογα με την κατηγορία των μαθημάτων τους. Από την μελέτη του *Γραφήματος 4-17*, διαπιστώνεται η αρκετά μεγαλύτερη επιθυμία των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας με το συντριπτικό ποσοστό του 97,6% έναντι του 86,0% των απαντήσεων των καθηγητών γενικών μαθημάτων. Αυτό σχετίζεται κυρίως με το γεγονός ότι οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν επιτακτικότερη την ανανέωση των επιστημονικών γνώσεων. Διαπιστώνεται, επίσης, ανάμεσα στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας μικρή αύξηση της επιθυμίας τους για αντίστοιχη επιμόρφωση με την κάθοδο του επιπέδου σπουδών τους, χωρίς, όμως, να μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα.



Γράφημα 4-17: Διαφοροποίηση επιθυμίας για επιμόρφωση ειδικότητας ανάλογα με την κατηγορία μαθημάτων των εκπ/κών

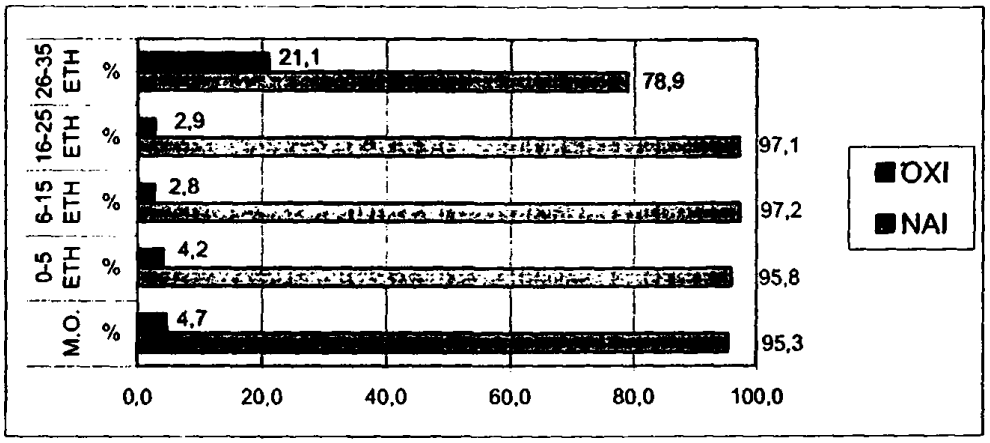
Επίσης διαπιστώνεται εξάρτηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετική με την ειδικότητά τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από την ηλικία τους και από την συνολική προϋπηρεσία τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V για df=3 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα $\chi^2(3, 211)=9{,}914$, $p=0{,}019<0{,}05$ & $V=0{,}217$ και $\chi^2(3, 211)=12{,}462$, $p=0{,}006<0{,}05$ & $V=0{,}243$ (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%).

Οι διαφοροποιήσεις της επιθυμίας για επιμόρφωση σχετική με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την ηλικία τους, φαίνονται στο *Γράφημα 4-18*. Από την μελέτη του προκύπτει, ότι το ποσοστό της επιθυμίας για επιμόρφωση ειδικότητας των καθηγητών μειώνεται (παραμένοντας πάντα σε πολύ υψηλά επίπεδα) με την αύξηση της ηλικίας τους, πράγμα φυσιολογικό.



Γράφημα 4-18: Διαφοροποίηση επιθυμίας για επιμόρφωση ειδικότητας με την ηλικία

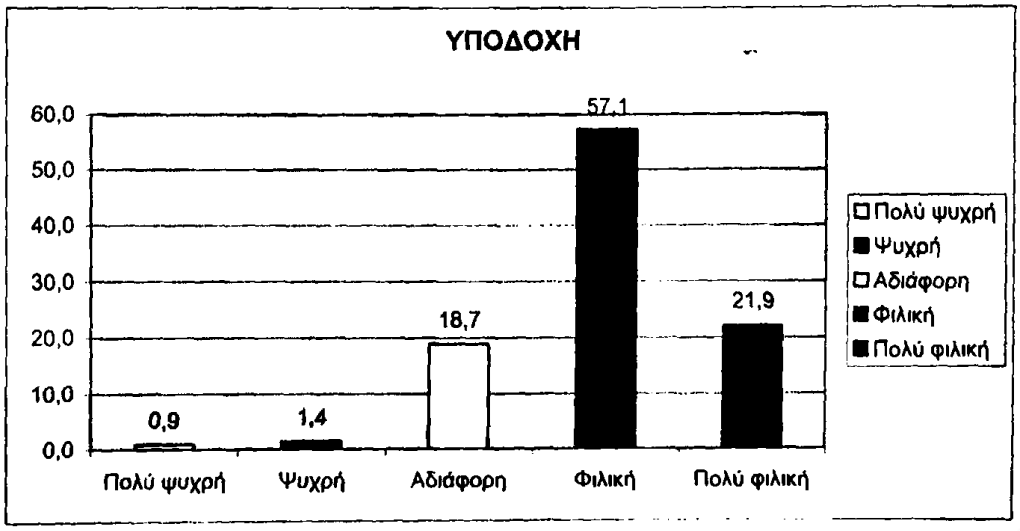
Παρόμοιες διαπιστώσεις κάνουμε μελετώντας το *Γράφημα 4-19* για τις διαφοροποιήσεις της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην ειδικότητά τους, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους. Βλέπουμε, ότι τα πάρα πολύ μεγάλα, αλλά και παραπλήσια ποσοστά (περίπου 96-97%), της επιθυμίας για επιμόρφωση ειδικότητας των καθηγητών των τριών κατηγοριών έως 25 έτη υπηρεσίας, μειώνονται σημαντικά (στο διόλου ευκαταφρόνητο 78,9%) στους καθηγητές με πολλά (πάνω από 25) έτη υπηρεσίας, πράγμα επίσης αναμενόμενο.



Γράφημα 4-19: Διαφοροποίηση επιθυμίας για επιμόρφωση ειδικότητας με την προϋπηρεσία

4.2.4 Υποδοχή από τους συναδέλφους ως νεοδιόριστος (-η) στο σχολείο

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι 125 από τους 219 εκπαιδευτικούς της έρευνας και ποσοστό 57,1%, δηλώνει ότι έτυχε «φιλικής» υποδοχής ως νεοδιόριστος (-η) από τους συναδέλφους του στο σχολείο, όπως φαίνεται στο *Γράφημα 4-20*. Ακόμη, 48 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,9 %),

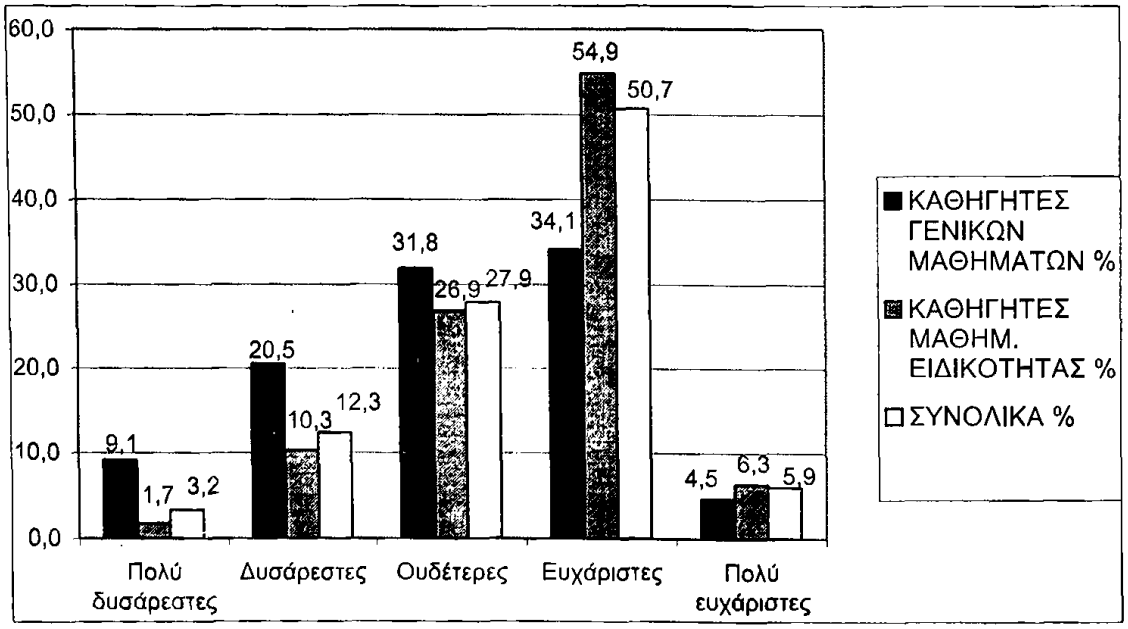


Γράφημα 4-20: Χαρακτηρισμός υποδοχής από τους συναδέλφους ως νεοδιόριστος (-η) στο σχολείο

χαρακτηρίζουν «πολύ φιλική» την υποδοχή, που τους επιφυλάχτηκε και 41 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18,7 %) «αδιάφορη». Συνολικά ικανοποιημένο από την υποδοχή από τους συναδέλφους του («φιλική» & «πολύ φιλική») δηλώνει το 79,0%, ενώ αντίθετα «ψυχρή» & «πολύ ψυχρή» υποδοχή είχε μόλις το 2,3% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

4.2.5 Αρχικές εμπειρίες από την σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε.

Στο ερώτημα της έρευνας σχετικά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την πρώτη επαφή τους με τους μαθητές στην σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε., σε αντίθεση με ό,τι θα ανέμενε κανείς με βάση τις κυρίαρχες αντιλήψεις, αλλά και τα συμπεράσματα άλλων προγενέστερων ερευνών, φαίνεται, ότι για τους περισσότερους είναι ευχάριστες, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, που παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-21*. Περίπου οι μισοί (111 από τους 219 εκπαιδευτικούς της έρευνας, ποσοστό 50,7%), χαρακτηρίζει «ευχάριστες» τις αρχικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε.. Το 27,9% των εκπαιδευτικών της έρευνας τις χαρακτηρίζει «ουδέτερες», ενώ το 12,3% είχε «δυσάρεστες» εμπειρίες. Συνολικά το 56,6% των εκπαιδευτικών είχε «ευχάριστες» ή «πολύ ευχάριστες» αρχικές εμπειρίες, ενώ αντίθετα μόνο το 15,5% είχε «δυσάρεστες» ή «πολύ δυσάρεστες» εμπειρίες.

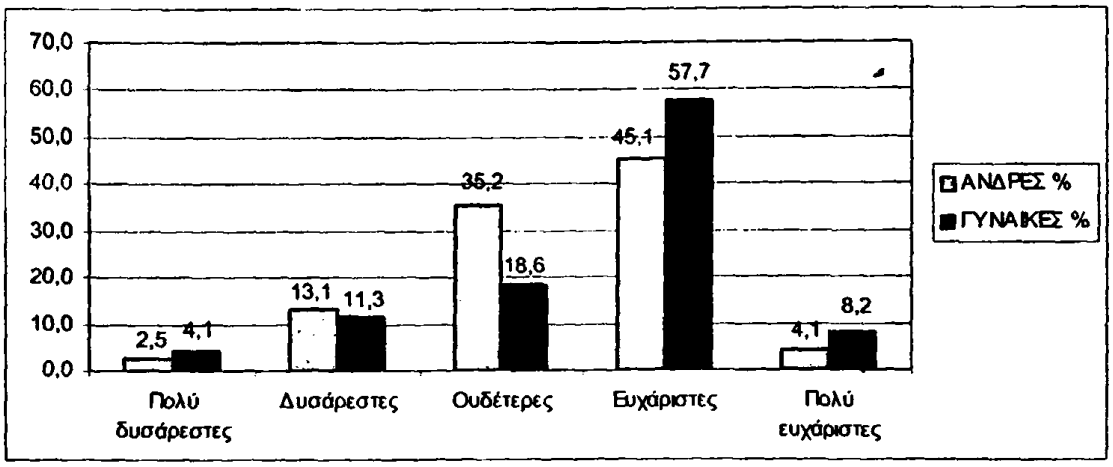


Γράφημα 4-21: Χαρακτηρισμός αρχικών εμπειριών από την σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε.

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση των πινάκων διασταύρωσης των αρχικών εμπειριών των εκπαιδευτικών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται σημαντική εξάρτησή τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από την κατηγορία των μαθημάτων τους, δηλαδή έχουμε

απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer, είναι για df=4 βαθμούς ελευθερίας $\chi^2(4, 124)= 12,416$, $p=0,015<0,05$ & $V=0,238$. Η εξάρτηση αυτή αποτυπώνεται στο *Γράφημα 4-21*, όπου είναι εμφανής η σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους καθηγητές μαθημάτων Ειδικότητας, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είχαν ευχάριστες αρχικές εμπειρίες και στους καθηγητές γενικών μαθημάτων, των οποίων οι εμπειρίες εμφανίζονται μοιρασμένες, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στα μαθήματα που διδάσκουν.

Επίσης προκύπτει οριακή εξάρτηση (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$) των αρχικών εμπειριών των εκπαιδευτικών από το φύλο τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V, είναι για df=4 βαθμούς ελευθερίας $\chi^2(4, 124)= 9,283$, $p=0,054$ & $V=0,206$. Οι διαφοροποιήσεις των αρχικών εμπειριών των εκπαιδευτικών από το φύλο τους φαίνονται στο *Γράφημα 4-22*. Παρατηρούμε το μάλλον παράδοξο να είναι πιο ευχάριστες, σε μεγαλύτερο ποσοστό, οι αρχικές εμπειρίες των γυναικών, γεγονός που ερμηνεύεται έως κάποιο βαθμό στην μεγαλύτερη αναλογία στον πληθυσμό (των γυναικών εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε.) των καθηγητριών μαθημάτων ειδικότητας στα τμήματα, στα οποία κυρίως διδάσκουν, αφενός είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των μαθητριών και, αφετέρου αρκετοί μαθητές ενδιαφέρονται για την εισαγωγή τους στα Τ.Ε.Ι., οπότε έχουν πιο θετική στάση.



Γράφημα 4-22: Διαφοροποίηση αρχικών εμπειριών με το φύλο των εκπαιδευτικών

Προκύπτει ακόμη στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$) εξάρτηση των αρχικών εμπειριών των εκπαιδευτικών από τον κλάδο/ κατηγορία τους, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer, είναι για df=12 βαθμούς ελευθερίας $\chi^2(12, 124)= 24,381$, $p=0,018<0,05$ & $V=0,193$ (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%, αξιοπιστία που εξασφαλίζεται με επανακωδικοποίηση των 5 κλιμάκων απαντήσεων σε 3). Οι διαφοροποιήσεις των

αρχικών εμπειριών των εκπαιδευτικών με τον κλάδο/κατηγορία τους αποτυπώνονται στον *Πίνακα 4-14*. Το άξιο αναφοράς εύρημα, όσον αφορά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις κατηγορίες των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας, είναι ότι οι εργαστηριακοί καθηγητές (Τ.Ε.- Δ.Ε.) δήλωσαν ότι είχαν ευχάριστες αρχικές εμπειρίες σε ποσοστό 73,3% και καθόλου δυσάρεστες (0%).

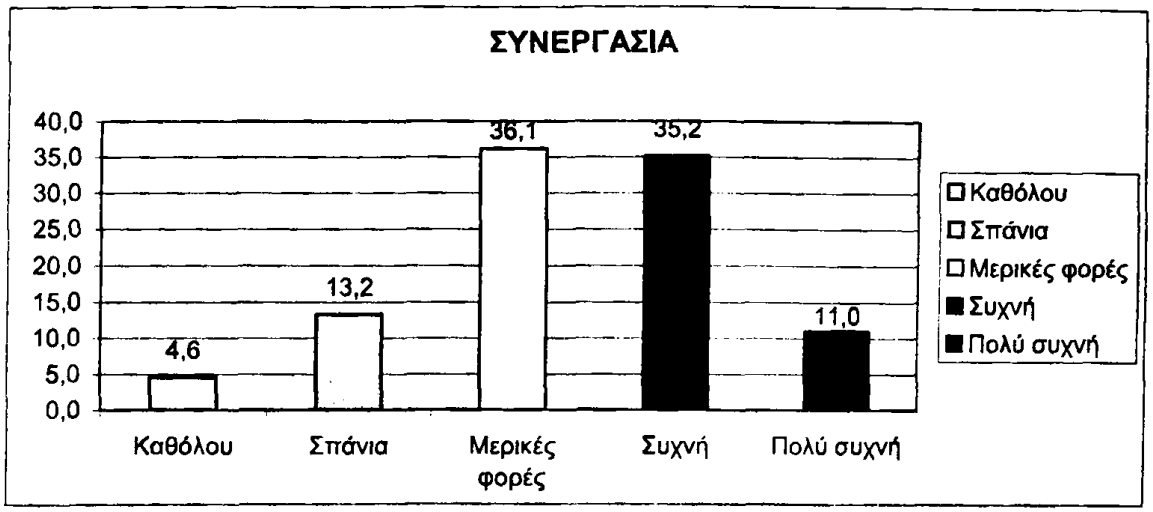
Πίνακας 4-14: : Διαφοροποίηση αρχικών εμπειριών με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών

α/α	ΑΡΧΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΑΞΗ Τ.Ε.Ε.	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Πολύ δυσάρεστες	7	3,2	4	9,1	3	5,6	0	0	0	0,0
2	Δυσάρεστες	27	12,3	9	20,5	7	13,0	11	10,4	0	0,0
3	Ουδέτερες	61	27,9	14	31,8	15	27,8	29	27,4	3	20,0
4	Ευχάριστες	111	50,7	15	34,1	29	53,7	56	52,8	11	73,3
5	Πολύ ευχάριστες	13	5,9	2	4,5	0	0,0	10	9,4	1	6,7
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100,0

Τέλος δείχνει να υπάρχει στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) εξάρτηση των αρχικών εμπειριών των εκπαιδευτικών από την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer, είναι για df=4 βαθμούς ελευθερίας $\chi^2(4, 124)= 12,233$, $p=0,016<0,05$ & $V=0,236$ (μη αξιόπιστο λόγω του άνω του 20% ποσοστού τιμών μικρότερων του 5). Οι διαφοροποιήσεις αυτές, όμως, με τις αρχικές εμπειρίες των μη εχόντων προϋπηρεσία στη Γενική Εκπαίδευση να είναι ευχάριστες σε μεγαλύτερο ποσοστό, οφείλονται στο ότι αυτοί είναι στην συντριπτική πλειοψηφία τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας, οι οποίοι, όπως είδαμε προηγουμένως, δήλωσαν ότι είχαν ευχάριστες αρχικές εμπειρίες σε μεγαλύτερο ποσοστό.

4.2.6 Συνεργασία των εκπαιδευτικών

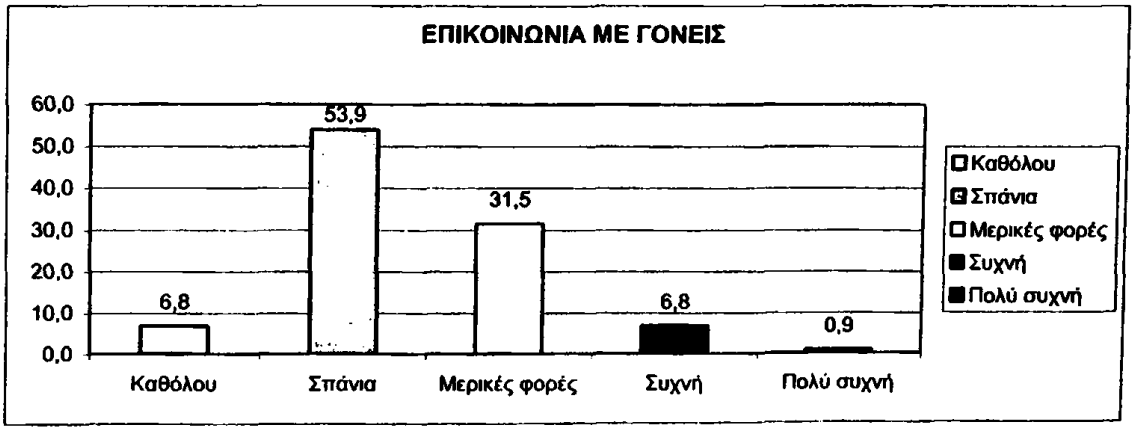
Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα για το βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-23*. Ένας στους τρεις (περίπου) εκπαιδευτικούς, δηλαδή οι 79 από τους 219 εκπαιδευτικούς της έρευνας, και ποσοστό 36,1%, απαντά, ότι συνεργάζεται «μερικές φορές» με τους συναδέλφους του. Περίπου ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών, δηλαδή οι 77 από τους 219 εκπαιδευτικούς της έρευνας, και ποσοστό 35,2%, δηλώνει ότι υπάρχει «συχνή» συνεργασία με τους συναδέλφους του. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε., αφού μόλις το 17,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συνεργάζεται «σπάνια» ή «καθόλου» με τους συναδέλφους του, πράγμα που διευκολύνεται κυρίως από την διττή φύση των μαθημάτων ειδικότητας (θεωρία - εργαστήριο) και την παρουσία συνήθως περισσοτέρων του ενός εκπαιδευτικού (αναλόγως του αριθμού των μαθητών) κατά τη διάρκεια του εργαστηριακού μέρους των μαθημάτων.



Γράφημα 4-23: Συχνότητα συνεργασίας των εκπ/κών με τους συναδέλφους τους

4.2.7 Επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους

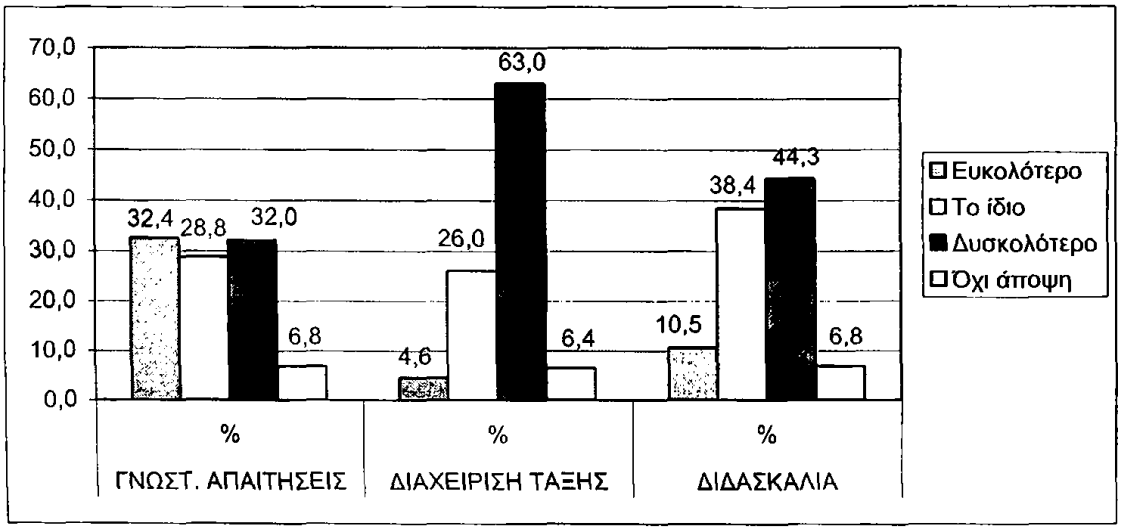
Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τον βαθμό επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους, πράγμα που υποδηλώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό και το μειωμένο ενδιαφέρον των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, όπως φαίνεται στο *Γράφημα 4-24* από τα ποσοστά των απαντήσεών τους. Σύμφωνα με αυτά, οι 111 από τους 219 εκπαιδευτικούς της έρευνας, δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς, δηλαδή σε ποσοστό 53,9%, δηλώνει, ότι τους επισκέπτονται «σπάνια» οι γονείς των μαθητών τους για να πληροφορηθούν σχετικά με την σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι 69 από τους 219 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 31,5%, απαντά ότι συναντιέται «μερικές φορές» με τους γονείς των μαθητών τους. Συνολικά το 60,7% των εκπαιδευτικών δηλώνει, ότι δέχεται «σπάνια» ή «καθόλου» την επίσκεψη των γονέων των μαθητών του, ενώ το ισχνό ποσοστό του μόλις 7,7% θεωρεί «συχνή» ή «πολύ συχνή» την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους.



Γράφημα 4-24: Συχνότητα επικοινωνίας των εκπ/κών με τους γονείς των μαθητών τους

4.2.8 Σύγκριση δυσκολίας εκπαιδευτικού έργου μεταξύ Τ.Ε.Ε. & Γ.Ε.Λ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκριτικό βαθμό δυσκολίας του έργου τους ανάμεσα στους δύο τύπους Λυκείου, το Τ.Ε.Ε. και το Γενικό, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά στον *Γράφημα 4-25.* Διαπιστώνουμε, συγκρίνοντας το βαθμό δυσκολίας του Τ.Ε.Ε. έναντι του Γενικού Λυκείου, ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου τους και την προετοιμασία του μαθήματος, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μοιρασμένες. Ως προς την διαχείριση της τάξης υπερισχύει σαφώς και με μεγάλη διαφορά η άποψη ότι παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία στο Τ.Ε.Ε. από ό,τι στο Γενικό Λύκειο. Ως προς την διαδικασία της διδασκαλίας στην τάξη αυτή καθεαυτή, υπερέχει με σχετικά μικρή διαφορά η άποψη ότι παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία στο Τ.Ε.Ε. (ποσοστό 44,3 %), ενώ το 38,4 % των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι δεν παρουσιάζει ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό δυσκολίας μεταξύ Τ.Ε.Ε. και Γενικού Λυκείου.



Γράφημα 4-25: Σύγκριση δυσκολίας του έργου του εκπ/κού μεταξύ ΤΕΕ & ΓΕΛ

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση του S.P.S.S. και την παρατήρηση των πινάκων διασταύρωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το συγκριτικό βαθμό δυσκολίας του έργου τους ανάμεσα στους δύο τύπους Λυκείου, (Τ.Ε.Ε. και Γενικό Λύκειο) με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και ως προς τις τρεις συγκρινόμενες συνιστώσες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 (μη θεωρούμενο αξιόπιστο, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%) και του συντελεστή V του Cramer για df=9 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα για τις τρεις συνιστώσες: α) $\chi^2(9, 219)= 39,596$, $p=0,001<0,05$ και $V=0,245$ β) $\chi^2(9, 219)= 26,753$, $p=0,002<0,05$ και $V=0,202$ και

γ) $\chi^2(9, 219)= 26,208$, $p=0,002<0,05$ και $V=0,200$.

Πίνακας 4-15: Διαφοροποίηση συγκριτικών απόψεων σχετικά με το βαθμό δυσκολίας του εκπ/κού έργου σε Τ.Ε.Ε./ Γ.Ε.Λ. ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

	Τ.Ε.Ε. σε σχέση με Τ.Ε.Λ.	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.	
α/α	ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ευκολότερο	71	32,4	29	65,9	16	29,6	19	17,9	7	46,7
2	Το ίδιο	63	28,8	7	15,9	18	33,3	35	33,0	3	20,0
3	Δυσκολότερο	70	32,0	5	11,4	19	35,2	43	40,6	3	20,0
4	Όχι άποψη	15	6,8	3	6,8	1	1,9	9	8,5	2	13,3
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100,0

α/α	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ευκολότερο	10	4,6	1	2,3	5	9,3	1	0,9	3	20,0
2	Το ίδιο	57	26,0	11	25,0	12	22,2	28	26,4	6	40,0
3	Δυσκολότερο	138	63,0	30	68,2	36	66,7	69	65,1	3	20,0
4	Όχι άποψη	14	6,4	2	4,5	1	1,9	8	7,5	3	20,0
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100

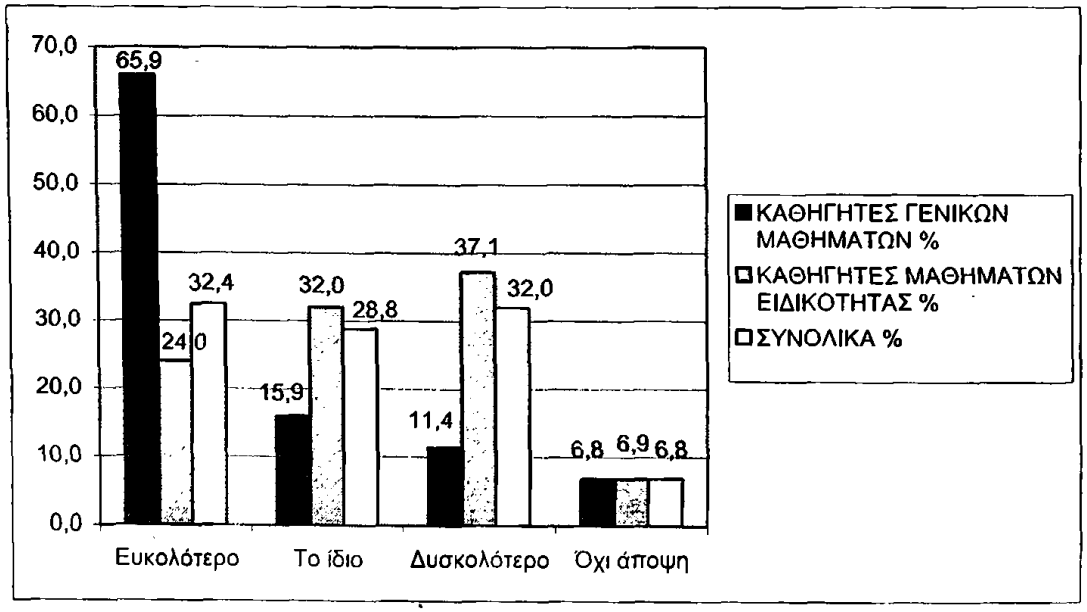
α/α	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ευκολότερο	23	10,5	3	6,8	6	11,1	8	7,5	6	40,0
2	Το ίδιο	84	38,4	17	38,6	26	48,1	39	36,8	2	13,3
3	Δυσκολότερο	97	44,3	22	50,0	21	38,9	50	47,2	4	26,7
4	Όχι άποψη	15	6,8	2	4,5	1	1,9	9	8,5	3	20,0
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100,0

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών της έρευνας, ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-15*. Η μεγάλη πλειοψηφία (65,9 %) των αποφοίτων καθηγητικών σχολών (καθηγητές γενικών μαθημάτων), αλλά και δευτερευόντως των εργαστηριακών καθηγητών (αποφοίτων Τ.Ε.–Δ.Ε.), θεωρούν ότι οι γνωστικές απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου τους είναι μικρότερες στο Τ.Ε.Ε. από ότι στο Γενικό Λύκειο. Αντίθετα η πλειοψηφία των αποφοίτων Τ.Ε.Ι. τις θεωρούν αυξημένες στο Τ.Ε.Ε. Οι γνώμες των απόφοιτων λοιπών Α.Ε.Ι. είναι μοιρασμένες ανάμεσα σε αυτή την άποψη και στην άποψη ότι είναι ανάλογες. Ως προς την δυσκολία διαχείρισης της τάξης υπάρχει συμφωνία (και με παραπλήσια ποσοστά 65,1%-68,2%) των εκπαιδευτικών όλων των άλλων κατηγοριών, πλην των εργαστηριακών καθηγητών, ότι είναι μεγαλύτερη στο Τ.Ε.Ε. από ότι στο Γενικό Λύκειο. Ως προς την διαδικασία της διδασκαλίας αυτή καθεαυτή υπάρχει σαφής διαφοροποίηση απόψεων ανάμεσα στην πλειοψηφία των αποφοίτων καθηγητικών σχολών και των αποφοίτων Τ.Ε.Ι. από τη μια, που τη θεωρούν

δυσκολότερη στο Τ.Ε.Ε. και των απόφοιτων λοιπών Α.Ε.Ι. από την άλλη, που την θεωρούν κατά βάση ίδιου βαθμού δυσκολίας με το Γενικό Λύκειο. Οι εργαστηριακοί καθηγητές μάλιστα την θεωρούν ευκολότερη στο Τ.Ε.Ε., χωρίς όμως να έχουν γνώση του άλλου χώρου.

Επιπροσθέτως στα προηγούμενα, υπάρχει εξάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σύγκριση των γνωστικών απαιτήσεων του διδακτικού αντικειμένου τους στους δύο τύπους Λυκείου σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από την κατηγορία των μαθημάτων που διδάσκουν, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης και επαλήθευση της δικής μας υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=3 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(3, 219)= 29,523$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,367$.

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την κατηγορία των μαθημάτων τους, παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-26*. Είναι εμφανής η μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στους καθηγητές γενικών μαθημάτων, το 65,9 % των οποίων θεωρεί, όπως είδαμε, ότι οι γνωστικές απαιτήσεις είναι μικρότερες στο Τ.Ε.Ε. η πλειοψηφία των οποίων με μικρή διαφορά (λόγω των διαφοροποιήσεων, που είδαμε προηγουμένως, στις επιμέρους κατηγορίες τους) και ποσοστό 37,1 %, τις θεωρεί μεγαλύτερες στο Τ.Ε.Ε. από ότι στο Γενικό Λύκειο.



Γράφημα 4-26: Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη σύγκριση των Γνωστικών Απαιτήσεων Τ.Ε.Ε./Γ.Ε.Λ. ανάλογα με την κατηγορία μαθημάτων των εκπ/κών

Επίσης υπάρχει εξάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως

προς τη σύγκριση των γνωστικών απαιτήσεων στους δύο τύπους Λυκείου, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%, από την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=9 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(9, 219)= 26,343$, $p=0,002<0,05$ & $V=0,200$.

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την ηλικία τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-16*. Παρατηρούμε ότι περισσότεροι από τους μισούς καθηγητές πολύ νεαρής ηλικίας (έως 29 ετών) θεωρούν ότι οι γνωστικές απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου τους είναι μεγαλύτερες στο Τ.Ε.Ε. από ότι στο Γενικό Λύκειο. Αυτό είναι πολύ πιθανό να προέκυψε αφενός από τον μικρό αριθμό εκπαιδευτικών του δείγματος σε αυτή την επιμέρους κατηγορία και αφετέρου από την σχετική απειρία τους, οπότε οι απαιτήσεις φαντάζουν αυξημένης δυσκολίας και ταυτόχρονα από άγνοια των αντιστοίχων απαιτήσεων στο Γενικό Λύκειο. Οι γνώμες των σχετικά νέων -αλλά και με αρκετή εμπειρία συνήθως- καθηγητών ηλικίας από 30 έως 39 ετών είναι περίπου μοιρασμένες ανάμεσα στην ίδια με τους προηγούμενους άποψη και στην άποψη ότι οι γνωστικές απαιτήσεις είναι ανάλογες στα δύο σχολεία. Αντίθετα οι καθηγητές μεσαίων (40 έως 49 ετών) και μεγάλων (πάνω από 50 ετών) ηλικιών και αυξημένης εμπειρίας στην μεγάλη πλειοψηφία τους, θεωρούν, ότι οι γνωστικές απαιτήσεις είναι μικρότερες στο Τ.Ε.Ε..

Πίνακας 4-16: Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη σύγκριση των Γνωστικών Απαιτησεων Τ.Ε.Ε./Γ.Ε.Λ. ανάλογα με την ηλικία των εκπ/κών

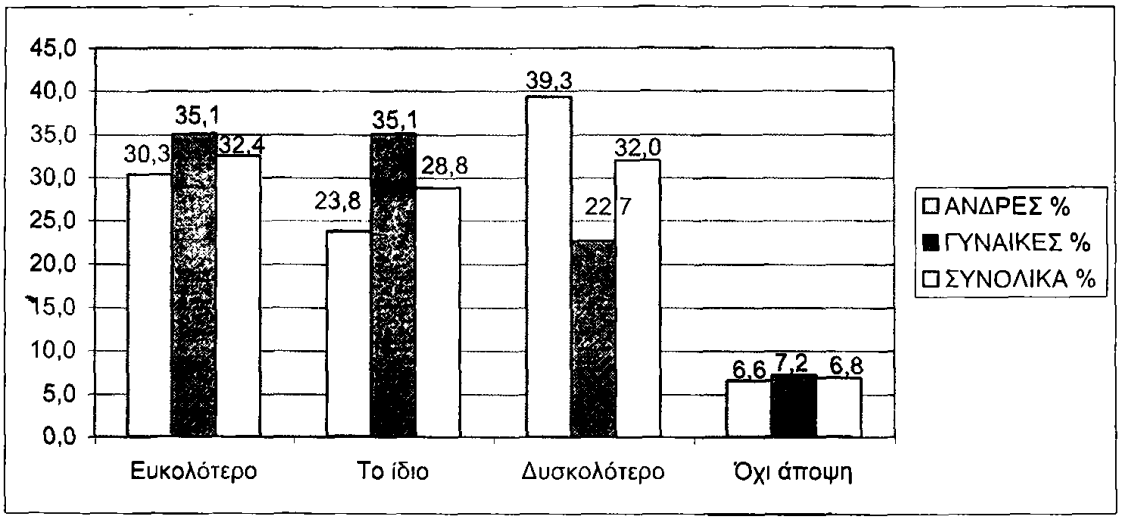
	ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΩΣ 29 ΕΤΩΝ		30-39 ΕΤΩΝ		40-49 ΕΤΩΝ		50 & ΑΝΩ	
α/α	Τ.Ε.Ε. σε σχέση με Τ.Ε.Λ.	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ευκολότερο	71	32,4	3	17,6	15	17,2	35	43,8	18	51,4
2	Το ίδιο	63	28,8	4	23,5	35	40,2	18	22,5	6	17,1
3	Δυσκολότερο	70	32,0	9	52,9	32	36,8	21	26,3	8	22,9
4	Οχι άποψη	15	6,8	1	5,9	5	5,7	6	7,5	3	8,6
		219	100,0	17	100,0	87	100,0	80	100,0	35	100,0

Υπάρχει ακόμη οριακή σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σύγκριση των γνωστικών απαιτήσεων του διδακτικού αντικειμένου τους στους δύο τύπους Λυκείου σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$, από το φύλο των εκπαιδευτικών Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=3 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(3, 219)= 7,491$, $p=0,058$ & $V=0,185$.

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών με το φύλο τους, παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-27*. Διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες πιστεύουν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες, ότι οι γνωστικές απαιτήσεις μεγαλύτερες στο Τ.Ε.Ε. από ότι στο Γενικό Λύκειο.

Διαπιστώνεται επίσης στατιστικά σημαντική σχέση σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σύγκριση των

γνωστικών απαιτήσεων του διδακτικού αντικειμένου τους στους δύο τύπους Λυκείου σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τα άλλα προσόντα τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=9 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(9, 219)= 16,894$, p=0,05 & V=0,160.



Γράφημα 4-27: Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη σύγκριση των Γνωστικών Απαιτήσεων Τ.Ε.Ε./ Γ.Ε.Λ. ανάλογα με το φύλο των εκπ/κών

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών με τα άλλα προσόντα τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-17*. Διαπιστώνουμε σαν κυριότερες ότι οι κάτοχοι Β΄ Πτυχίου θεωρούν σε αντίθεση με τους υπόλοιπους, τις γνωστικές απαιτήσεις στο Τ.Ε.Ε. μεγαλύτερες από ότι στο Γενικό Λύκειο.

Πίνακας 4-17: Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη σύγκριση των Γνωστικών Απαιτήσεων Τ.Ε.Ε./ Γ.Ε.Λ. ανάλογα με τα προσόντα των εκπ/κών

α/α	ΓΝΩΣΤ. ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΜΕΤ/ΚΟ N	%	Β΄ ΠΤΥΧΙΟ N	%	ΠΑΙΔ/ΚΑ N	%	ΚΑΝΕΝΑ N	%
1	Ευκολότερο	71	32,4	10	45,5	19	20,2	8	38,1	34	41,5
2	Το ίδιο	63	28,8	5	22,7	33	35,1	4	19,0	21	25,6
3	Δυσκολότερο	70	32,0	6	27,3	38	40,4	7	33,3	19	23,2
4	Όχι άποψη	15	6,8	1	4,5	4	4,3	2	9,5	8	9,8
		219	100,0	22	100,0	94	100,0	21	100,0	82	100,0

Τέλος υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς την συγκριτική δυσκολία διαχείρισης της τάξης στους δύο τύπους Λυκείου σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%, από τις αρχικές

εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε.. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 (μη θεωρούμενο αξιόπιστο, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%) και του V για df=12 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(12, 219)= 29,214$, $p=0,004<0,05$ & $V=0,211$.

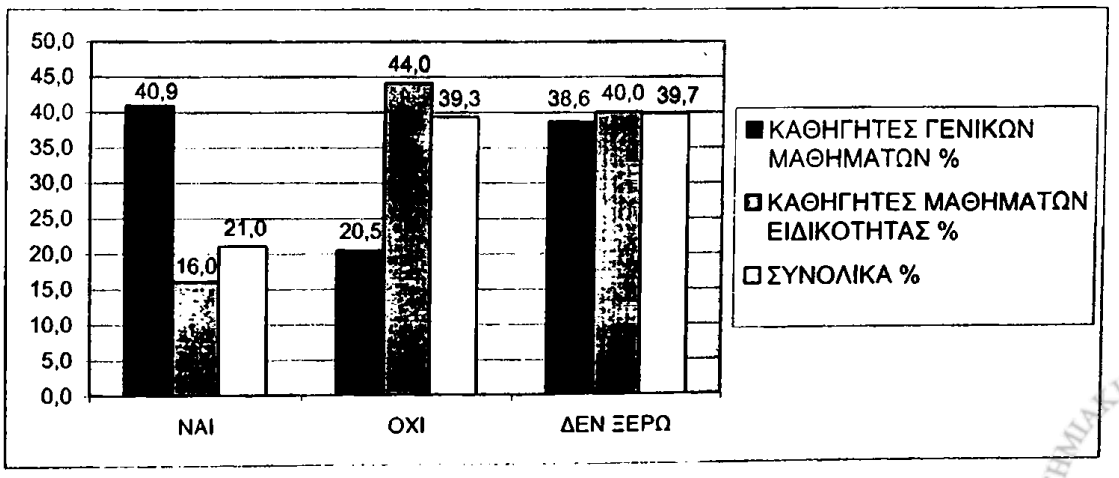
Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών με τις αρχικές εμπειρίες τους στα Τ.Ε.Ε., παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-18*. Είναι φανερό (και αναμενόμενο) ότι γενικά, όσο λιγότερο ευχάριστες εμπειρίες είχαν, τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό αυτών που θεωρούν δυσκολότερη τη διαχείριση της τάξης στο Τ.Ε.Ε. από ότι στο Γενικό Λύκειο.

Πίνακας 4-18: Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συγκριτική δυσκολία διαχείρισης της τάξης στο Τ.Ε.Ε./ Γ.Ε.Λ. ανάλογα με τις αρχικές εμπειρίες των εκπ/κών

α/α	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		Πολύ δυσάρεστες		Δυσάρεστες		Ουδέτερες		Ευχάριστες		Πολύ ευχάριστες	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ευκολότερο	10	4,6	1	14,3	0	0,0	2	3,3	7	6,3	0	0,0
2	Το ίδιο	57	26,0	0	0,0	1	3,7	11	18,0	40	36,0	5	38,5
3	Δυσκολότερο	138	63,0	6	85,7	26	96,3	43	70,5	56	50,5	7	53,8
4	Όχι άποψη	14	6,4	0	0,0	0	0,0	5	8,2	8	7,2	1	7,7
		219	100,0	7	100,0	27	100,0	61	100,0	111	100,0	13	100,0

4.2.9 Τάση φυγής από Τ.Ε.Ε.

Οδηγούν όμως τα παραπάνω -καθώς και άλλα προβλήματα και δυσχέρειες που θα συζητηθούν στη συνέχεια- τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε. να θέλουν να εγκαταλείψουν την Τεχνική Εκπαίδευση για κάποιο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης; Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν επιβεβαιώνεται, ούτε όμως και διαψεύδεται κάτι τέτοιο, αφού το μεγάλο ποσοστό αναποφάσιστων μας εμποδίζει να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Σύμφωνα με



Γράφημα 4-28: Διαφοροποίηση τάσης φυγής από Τ.Ε.Ε. ανάλογα με-κατηγορία μαθημάτων

τα ποσοστά του *Γραφήματος 4-28*, μόνο το 21,0 % των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. θέλει να τα εγκαταλείψει για κάποιο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των υπολοίπων είναι μοιρασμένες: το 39,3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος θέλει να παραμείνει στην Τ.Ε.Ε., ενώ το 39,7 %, είναι αναποφάσιστο.

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση του S.P.S.S. και την παρατήρηση των πινάκων διασταύρωσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με το εάν θα εγκατέλειπαν την Τ.Ε.Ε. για την Γενική Εκπαίδευση, εφόσον τους δινόταν η ευκαιρία, με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται ισχυρή εξάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05), από την κατηγορία των μαθημάτων που διδάσκουν, οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επαληθεύεται η δική μας. Οι τιμές των χ^2 και V για df=2 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(2,219)= 15,366$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,265$.

Οι διαφοροποιήσεις της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. προς την Γενική Εκπαίδευση, ανάλογα με την κατηγορία των μαθημάτων τους, παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-28*. Είναι ολοφάνερη η μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στους καθηγητές γενικών μαθημάτων, με περίπου αντίστροφα από τα συνολικά ποσοστά επιθυμίας φυγής (40,9 %) και παραμονής (20,5 %) και στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας, για τους οποίους το ποσοστό επιθυμίας φυγής είναι μόλις 16,0 %, ενώ της επιθυμίας παραμονής 44,0%, σχεδόν τριπλάσιο. Αυτή η διαφοροποίηση είναι απολύτως φυσιολογική και αναμενόμενη, αφού οι πρώτοι, λόγω της φύσης των μαθημάτων που διδάσκουν, έχουν σαφώς περισσότερες δυνατότητες να μεταπηδήσουν στη Γενική Εκπαίδευση, όπου πιστεύουν ότι θα συναντήσουν καλύτερες συνθήκες εργασίας, όπως είδαμε στη σχετική σύγκριση, έστω και εάν θα αντιμετωπίσουν αυξημένες -κατά τη γνώμη τους- γνωστικές απαιτήσεις.

Επιπροσθέτως στα προηγούμενα, υπάρχει ισχυρή εξάρτηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τον κλάδο/κατηγορία τους, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=6 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(6, 219)= 24,772$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,238$.

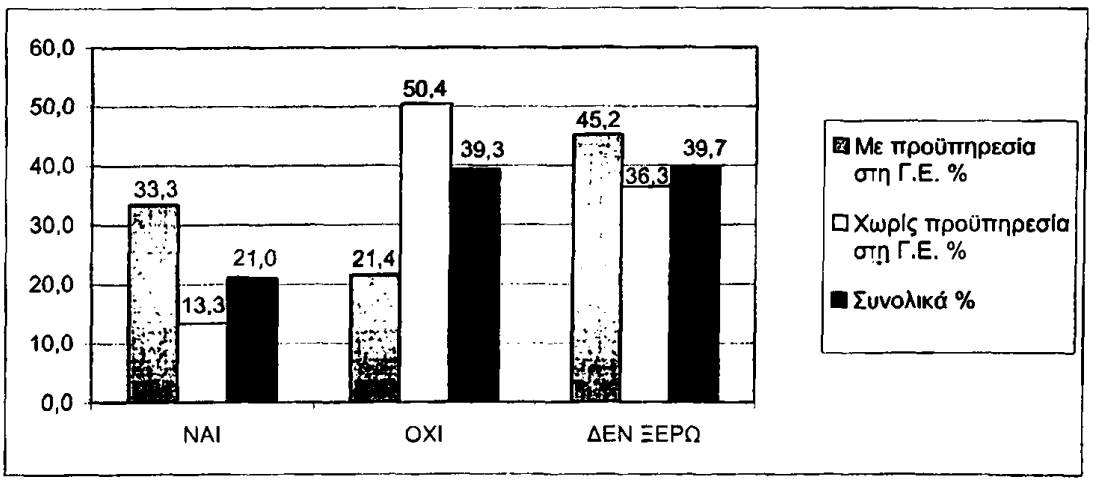
Οι διαφοροποιήσεις της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. προς την Γενική Εκπαίδευση, ανάλογα με κλάδο/κατηγορία τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-19*. Πέραν των αποφοίτων καθηγητικών σχολών, που σχολιάστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, προκύπτουν επιμέρους διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας, στους οποίους η τάση φυγής μεταβάλλεται (περίπου γραμμικά) ανάλογα με την αύξηση του μορφωτικού τους επιπέδου. Οι απόφοιτοι λοιπών Α.Ε.Ι. παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιθυμίας φυγής από την Τ.Ε.Ε. από τους αποφοίτους Τ.Ε.Ι. και από τους εργαστηριακούς καθηγητές (αποφοίτους Τ.Ε. – Δ.Ε.). Η τάση φυγής των εργαστηριακών καθηγητών είναι μηδενική, ενώ αντίθετα τα 2/3 από αυτούς επιθυμούν την παραμονή τους στην Τ.Ε.Ε.. Τα ποσοστά των αναποφάσιστων όλων των κατηγοριών κινούνται γύρω από τον μέσο όρο του συνόλου του δείγματος.

Πίνακας 4-19: Διαφοροποίηση τάσης φυγής από Τ.Ε.Ε. ανά κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

α/α	ΦΥΓΗ ΠΡΟΣ Γ.Ε.	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε. N	%
1	ΝΑΙ	46	21,0	18	40,9	14	25,9	14	13,2	0	0,0
2	ΟΧΙ	86	39,3	9	20,5	17	31,5	50	47,2	10	66,7
3	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	87	39,7	17	38,6	23	42,6	42	39,6	5	33,3
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100,0

Υπάρχει επίσης ισχυρή εξάρτηση της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05 από την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας τους στην Γενική Εκπαίδευση, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V για df=2 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(2, 219)= 21,948$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,317$.

Οι διαφοροποιήσεις της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. προς την Γενική Εκπαίδευση, ανάλογα με την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας στη δεύτερη, παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-29*. Είναι φανερή η φυσιολογική πολύ μεγαλύτερη τάση φυγής από την Τ.Ε.Ε. σε όσους έχουν προϋπηρεσία στη Γενική Εκπαίδευση, αφενός έχοντας ιδία γνώση των καλύτερων συνθηκών εργασίας εκεί και αφετέρου έχοντας σίγουρα τη δυνατότητα μετάβασης, που δεν την έχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των μαθημάτων ειδικότητας των Τ.Ε.Ε..



Γράφημα 4-29: Διαφοροποίηση της τάσης φυγής από Τ.Ε.Ε. ανάλογα με την ύπαρξη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση

Υπάρχει επίσης οριακή σχέση της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών, από την συνολική προϋπηρεσία τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V για df=6 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(6, 219)= 11,906$, $p=0,064$ & $V=0,165$. Οι

διαφοροποιήσεις της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. προς την Γενική Εκπαίδευση, ανάλογα με την προϋπηρεσία τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-20*. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη υπηρεσίας (έως 15) δείχνουν αναποφάσιστοι με περισσότερο προσανατολισμό προς την παραμονή στην Τ.Ε.Ε., ενώ εκείνοι με πάνω από 26 έτη υπηρεσίας εμφανίζονται μοιρασμένοι στις απόψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 25 έτη υπηρεσίας είναι στην πλειοψηφία τους κατασταλαγμένοι στην παραμονή τους στην Τ.Ε.Ε..

Πίνακας 4-20: Διαφοροποίηση της τάσης φυγής από Τ.Ε.Ε. με την προϋπηρεσία

ΔΙΑΦΟΡΟΠ. ΤΑΣΗΣ ΦΥΓΗΣ ΑΠΟ ΤΕΕ ΜΕ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ											
	ΦΥΓΗ ΠΡΟΣ Γ.Ε.	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		0-5 ΕΤΗ		6-15 ΕΤΗ		16-25 ΕΤΗ		26-35 ΕΤΗ	
α/α		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΝΑΙ	46	21,0	9	17,6	23	20,5	8	21,6	6	31,6
2	ΟΧΙ	86	39,3	17	33,3	40	35,7	22	59,5	7	36,8
3	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	87	39,7	25	49,0	49	43,8	7	18,9	6	31,6
		219	100,0	51	100,0	112	100,0	37	100,0	19	100,0

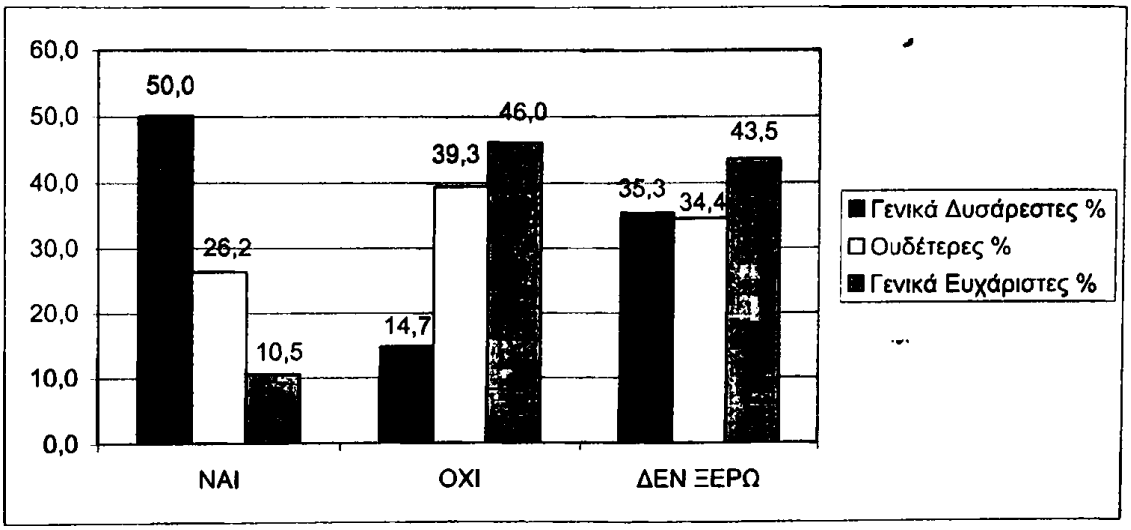
Υπάρχει επίσης εξάρτηση της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τις απόψεις τους για την συγκριτική δυσκολία Τ.Ε.Ε. και Γενικού Λυκείου, ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις και την διαχείριση της τάξης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V για df=6 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα $\chi^2(6, 219)=18,512$, p=0,05 & V=0,206 και $\chi^2(6, 219)= 20,161$, p=0,03 & V=0,215 (μη θεωρούμενο αξιόπιστο, αφού τα κελιά του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνουν σε ποσοστό το 20%).

Πίνακας 4-21: Διαφοροποίηση της τάσης φυγής από Τ.Ε.Ε. με τις συγκριτικές δυσκολίες

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΑΣΗΣ ΦΥΓΗΣ ΑΠΟ ΤΕΕ ΜΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΤΕΕ/ΓΕΛ											
Α. Στις Γνωστικές Απαιτήσεις		ΣΥΝΟΛΙΚΑ		Ευκολότερο		Το ίδιο		Δυσκολότερο		Όχι άποψη	
α/α	ΦΥΓΗ ΠΡΟΣ Γ.Ε.	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΝΑΙ	46	21,0	24	33,8	12	19,0	9	12,9	1	6,7
2	ΟΧΙ	86	39,3	31	43,7	23	36,5	27	38,6	5	33,3
3	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	87	39,7	16	22,5	28	44,4	34	48,6	9	60,0
		219	100,0	71	100,0	63	100,0	70	100,0	15	100,0
Β. Στη Διαχείριση της τάξης		ΣΥΝΟΛΙΚΑ		Ευκολότερο		Το ίδιο		Δυσκολότερο		Όχι άποψη	
α/α	ΦΥΓΗ ΠΡΟΣ Γ.Ε.	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΝΑΙ	46	21,0	0	0,0	5	8,8	40	29,0	1	7,1
2	ΟΧΙ	86	39,3	8	80,0	23	40,4	49	35,5	6	42,9
3	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	87	39,7	2	20,0	29	50,9	49	35,5	7	50,0
		219	100,0	10	100,0	57	100,0	138	100,0	14	100,0

Οι διαφοροποιήσεις αυτές της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-21*. Διαπιστώνεται ότι όσοι θεωρούν ευκολότερο το έργο τους (ως προς αυτές τις συνιστώσες) στα Τ.Ε.Ε., θέλουν στην πλειοψηφία τους να παραμείνουν σε αυτά. Όσοι το θεωρούν το ίδιο εύκολο με τα Γενικά Λύκεια είναι αναποφάσιστοι, όπως και όσοι το θεωρούν δυσκολότερο στα Τ.Ε.Ε..

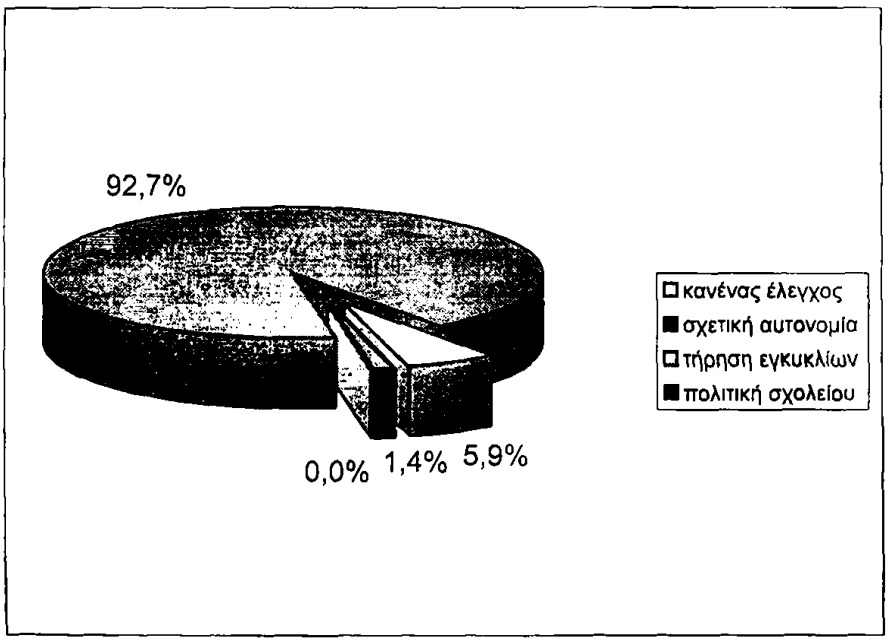
Τέλος, υπάρχει ισχυρή εξάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τις αρχικές εμπειρίες τους από την σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε.. Προκειμένου να είναι αξιόπιστο το κριτήριο χ^2, έγινε επανακωδικοποίηση της πενταβάθμιας κλίμακας χαρακτηρισμού των εμπειριών σε τριβάθμια (ώστε το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 να είναι μικρότερο από 20%). Οι τιμές του χ^2 και του V του Cramer για df=8 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(8, 219)= 30,122$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,262$. Οι διαφοροποιήσεις της τάσης φυγής των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. ανάλογα με τις αρχικές εμπειρίες τους σε αυτά παρουσιάζονται στο *Γράφημα 4-30*. Είναι λογικό και επόμενο, οι έχοντες δυσάρεστες εμπειρίες να θέλουν να φύγουν από την Τ.Ε.Ε., ενώ αντίθετα οι έχοντες ευχάριστες εμπειρίες, συνυπολογίζοντας και άλλα πιθανά πλεονεκτήματα, να θέλουν να παραμείνουν σε αυτή.



Γράφημα 4-30: Διαφοροποίηση της τάσης φυγής από Τ.Ε.Ε. ανάλογα με τις αρχικές εμπειρίες από την σχολική τους τάξη

4.2.10 Αυτονομία

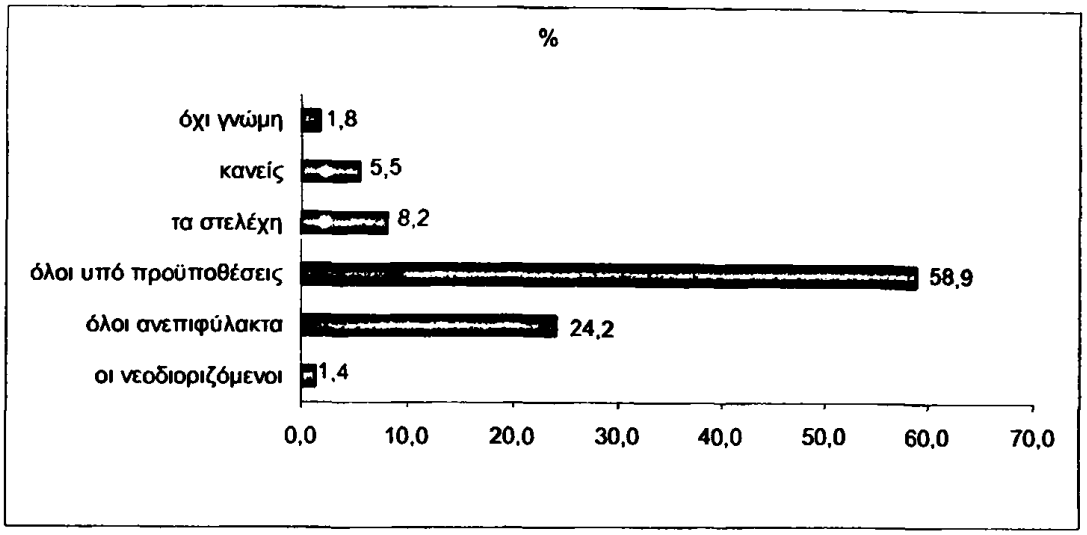
Στο ερώτημα πότε θεωρούν ότι αποδίδουν καλύτερα στο έργο τους, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας απάντησαν επίσης σχεδόν ομόφωνα (203από 219), ότι η ύπαρξη σχετικής αυτονομίας δρα καταλυτικά στην αποδοτικότερη λειτουργία τους στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου και των διδακτικών καθηκόντων τους, όπως φαίνεται στο *Γράφημα 4-31*. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό οχυρώνεται πίσω από την γραφειοκρατική αντίληψη και τυπολατρεία της αυστηρής τήρησης «κατά γράμμα» των εγκυκλίων.



Γράφημα 4-31: Επιθυμητά περιθώρια αυτονομίας εκπαιδευτικών

4.2.11 Στάση απέναντι στην αξιολόγηση

Αντίθετα από την ευρέως διαδεδομένη στην κοινή γνώμη άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντι στην προοπτική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η μεγάλη πλειοψηφία (182 από 219) των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 83,1% φαίνεται κατ' αρχή να είναι θετική απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι περισσότεροι από αυτούς (58,9%) επιθυμούν την αξιολόγηση, αλλά κάτω από σαφώς καθορισμένες προδιαγραφές και εφόσον εξασφαλιστούν οι ανάλογες πρὸϋποθέσεις σωστής λειτουργίας (π.χ. υλικοτεχνικής υποδομής, εργαστηριακού εξοπλισμού κ.λ.π.) από την πλευρά της πολιτείας, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (24,2%) την δέχονται ανεπιφύλακτα. όπως φαίνεται στον *Γράφημα 4-32*. Επίσης ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πρέπει να αξιολογούνται μόνο όσοι ενδιαφέρονται να καταλάβουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης.



Γράφημα 4-32: Στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στην αξιολόγηση

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση του S.P.S.S. και την παρατήρηση των πινάκων διασταύρωσης της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτηση της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τον Κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=15 βαθμούς ελευθερίας αντίστοιχα, διατυπωμένοι σύμφωνα με τα πρότυπα της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (APA) είναι $\chi^2(15, 219)= 26,500$, $p=0,033<0,05$ και $V=0,201$ (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%). Υπάρχει ακόμη εξάρτηση της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών, αλλά επικαλύπτεται πλήρως από την προηγούμενη εξάρτηση. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=5 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(5, 219)= 17,558$, $p=0,004<0,05$ και $V=0,283$ (επίσης μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2).

Η διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-22*. Διαπιστώνουμε ότι η αξιολόγηση όλων κάτω από σαφείς και ορισμένες προδιαγραφές αποτελεί την κυρίαρχη επιλογή με παρόμοια ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς των τριών κατηγοριών, πλην των αποφοίτων Τ.Ε. – Δ.Ε., στις απαντήσεις των οποίων πέφτει σημαντικά σε ποσοστό και έρχεται δεύτερη με μικρή διαφορά πίσω από την αξιολόγηση όλων ανεπιφύλακτα.

Πίνακας 4-22: Διαφοροποίηση στάσης έναντι αξιολόγησης ανά κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

α/α	Πρέπει να αξιολογούνται:	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	οι νεοδιοριζόμενοι	3	1,4	3	6,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	όλοι ανεπιφύλακτα	53	24,2	7	15,9	14	25,9	25	23,6	7	46,7
3	όλοι υπό προϋποθέσεις	129	58,9	27	61,4	33	61,1	63	59,4	6	40,0
4	τα υποψήφια στελέχη	18	8,2	6	13,6	1	1,9	9	8,5	2	13,3
5	κανείς	12	5,5	1	2,3	4	7,4	7	6,6	0	0,0
6	Όχι γνώμη	4	1,8	0	0,0	2	3,7	2	1,9	0	0,0
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100,0

Επίσης διαπιστώνεται εξάρτηση της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%, από τα λοιπά προσόντα των εκπαιδευτικών. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του V του Cramer για df=15 βαθμούς ελευθερίας είναι: $\chi^2(15, 219)= 25,159$, $p=0,048<0,05$ και $V=0,196$ (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%).

Η διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, ανάλογα με τα λοιπά προσόντα των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-23*. Διαπιστώνουμε ότι η αξιολόγηση όλων κάτω από σαφείς ορισμένες προδιαγραφές αποτελεί την κυρίαρχη (και με υπερδιπλάσιο ποσοστό από τη δεύτερη) για τους εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών και με ποσοστά γύρω στο Μ.Ο. αυξανόμενα ανάλογα των προσόντων. Η αξιολόγηση όλων ανεπιφύλακτα αποτελεί την δεύτερη επιλογή για τους εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών, με παρόμοια ποσοστά πλην των κατόχων Μεταπτυχιακών Τίτλων σπουδών, στις απαντήσεις των οποίων υπολείπεται σημαντικά σε ποσοστό. Άξιο σχολιασμού είναι το ποσοστό απαντήσεων (σε βάρος του ποσοστού της δημοφιλέστερης απάντησης), όσων δεν έχουν κανένα πρόσθετο προσόν, ότι πρέπει να αξιολογούνται μόνο τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης, που πιθανόν να δείχνει κάποια ανασφάλεια.

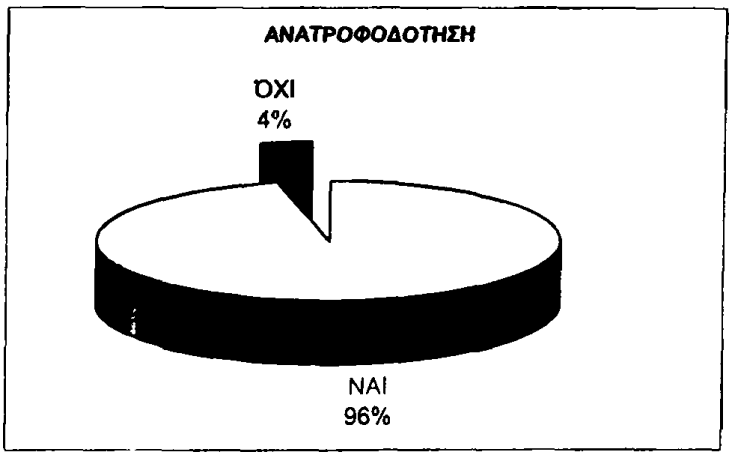
Πίνακας 4-23: Διαφοροποίηση στάσης ανάλογα με τα λοιπά προσόντα των εκπ/κών

α/α	Πρέπει να αξιολογούνται:	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΜΕΤ/ΚΟ		Β΄ ΠΤΥΧΙΟ		ΠΑΙΔ/ΚΑ		ΚΑΝΕΝΑ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	οι νεοδιοριζόμενοι	3	1,4	0	0,0	1	4,8	0	0,0	2	2,4
2	όλοι ανεπιφύλακτα	53	24,2	2	9,1	5	23,8	26	27,7	20	24,4
3	όλοι υπό προϋποθέσεις	129	58,9	15	68,2	13	61,9	55	58,5	46	56,1
4	Τα υποψήφια στελέχη	18	8,2	1	4,5	0	0,0	5	5,3	12	14,6
5	κανείς	12	5,5	2	9,1	2	9,5	6	6,4	2	2,4
6	όχι γνώμη	4	1,8	2	9,1	0	0,0	2	2,1	0	0,0
		219	100,0	22	100,0	21	100,0	94	100,0	82	100,0

4.3 Παιδαγωγικές πρακτικές

4.3.1 Ανατροφοδότηση

Στο ερώτημα κατά πόσο διερευνούν άμεσα ή έμμεσα το βαθμό κατανόησης του μαθήματος από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας την ανατροφοδότηση αυτή για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας απάντησαν σχεδόν ομόφωνα (210 από 218) θετικά, όπως φαίνεται στο *Γράφημα 4-33*. Βέβαια, η προσωπική μου άποψη είναι, ότι αυτό το ποσοστό δεν απεικονίζει αντικειμενικά την πραγματικότητα καθώς το ποσοστό αυτό είναι πραγματικά πολύ μικρότερο.



Γράφημα 4-33: Διερεύνηση αποτελεσμάτων διδασκαλίας

4.3.2 Μέθοδοι διδασκαλίας

Οι χρησιμοποιούμενες από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε. μέθοδοι διδασκαλίας κατά σειρά προτεραιότητας-συχνότητας χρησιμοποίησής τους, όσον αφορά τις πέντε πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-24*. Από τη μελέτη του παρατηρούμε ότι η διάλεξη με ερωτήσεις (μέθοδος 2) αποτελεί με πολύ μεγάλη διαφορά την συχνότερα χρησιμοποιούμενη μέθοδο, όντας 1η επιλογή για 144 από τους 219 εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, δηλαδή ποσοστό 65,8%. Ακόμη επιλέχθηκε ως 2η (ποσοστό 16,3%) και ως 3η (ποσοστό 7,5%). Ακολουθεί δεύτερη η επίδειξη (μέθοδος 3) με ποσοστό 10,5% ως 1η επιλογή, 34,0% ως 2η επιλογή και 15,5% ως 3η επιλογή. Τρίτη σε συχνότητα χρησιμοποίησης έρχεται η διάλεξη (μέθοδος 1) με ποσοστό 8,2% ως 1η επιλογή, 8,4% ως 2η επιλογή και 10,7% ως 3η επιλογή.

Πίνακας 4-24: Χρησιμοποιούμενες διδακτικές μέθοδοι κατά συχνότητα χρησιμοποίησης

	ΔΙΔΑΚ. ΜΕΘΟΔΟΙ	Κατάταξη ανάλογα με την συχνότητα χρησιμοποίησης									
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή		5η Επιλογή	
α/α	ΜΕΘΟΔΟΣ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Διάλεξη	18	8,2	17	8,4	20	10,7	11	7,7	13	12,6
2	Διάλεξη με ερωτήσεις	144	65,8	33	16,3	14	7,5	8	5,6	1	1,0
3	Επίδειξη	23	10,5	69	34,0	29	15,5	9	6,3	12	11,7
4	Πειραματική	2	0,9	17	8,4	11	5,9	19	13,4	11	10,7
5	Ομάδες εργασίας	8	3,7	32	15,8	50	26,7	20	14,1	14	13,6
6	Project	3	1,4	6	3,0	13	7,0	23	16,2	8	7,8
7	Κατευθ. διερεύνηση	12	5,5	15	7,4	12	6,4	16	11,3	8	7,8
8	Αναλυτική	6	2,7	5	2,5	12	6,4	10	7,0	10	9,7
9	Συνθετική	1	0,5	5	2,5	7	3,7	7	4,9	8	7,8
10	Μελέτη περίπτωσης	1	0,5	2	1,0	11	5,9	10	7,0	12	11,7
11	Παιχνίδι ρόλων	1	0,5	2	1,0	8	4,3	9	6,3	6	5,8
		219	100	203	100	187	100	142	100	103	100

Σχολιασμός των ευρημάτων: Η κατάταξη της διάλεξης με ερωτήσεις στην πρώτη σειρά των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών είναι αναμενόμενη, καθώς αποτελεί κλασική, δοκιμασμένη και απλή μέθοδο ενεργητικής τεχνικής διδασκαλίας και «ενδείκνυται» για ποικιλία διδακτικών αντικειμένων, ενεργοποιώντας τους μαθητές και διευκολύνοντας την ενεργή συμμετοχή τους. Η επίδειξη, όπως και οι ομάδες εργασίας αποτελούν συνηθισμένες και ενδεικνυόμενες τεχνικές για το πρακτικό – εργαστηριακό μέρος των μαθημάτων ειδικότητας, από τις οποίες η πρώτη προσελκύει και διατηρεί ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ η δεύτερη προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή τους. Τέλος η διάλεξη αποτελεί ασφαλή και εύκολη μέθοδο παρουσίασης θεωρητικών θεμάτων, αλλά όχι πάντα αποτελεσματική, αφού δεν επιτυγχάνει συνήθως την ενεργοποίηση των μαθητών στον επιθυμητό βαθμό, ούτε βοηθά στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών και το βαθμό κατανόησης του θέματος από αυτούς. Είναι γενικότερα εμφανής η εμμονή της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αποφεύγοντας τους νεωτερισμούς.

Οι τιμές των σχέσεων των χρησιμοποιούμενων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, που προκύπτουν από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση των πινάκων διασταύρωσης του S.P.S.S. και είναι στατιστικά σημαντικές, παρουσιάζονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-25*, και αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 4-25: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

		Κατηγορία μαθημάτων		Κλάδος/ κατηγορία		Ηλικία		Έτη υπηρεσίας		Παιδαγωγικές Σπουδές		Παιδαγωγική Επιμόρφωση	
α/α	ΜΕΘΟΔΟΣ	p	φ	p	V	p	V	p	V	p	φ	p	φ
1	Διάλεξη	0,039	0,139	0,068	0,181	0,570	0,096	0,138	0,159	0,083	0,117	0,064	0,125
2	Διάλεξη με ερωτήσεις	0,913	0,007	0,001	0,306	0,264	0,135	0,236	0,139	0,321	0,067	0,693	0,027
3	Επίδειξη	0,001	0,442	0,001	0,471	0,001	0,267	0,002	0,265	0,001	0,283	0,210	0,085
4	Πειραματική	0,056	0,120	0,058	0,185	0,127	0,161	0,038	0,196	0,501	0,046	0,413	0,055
5	Ομάδες εργασίας	0,002	0,205	0,004	0,248	0,049	0,189	0,865	0,058	0,853	0,013	0,263	0,076
6	Project	0,067	0,124	0,010	0,227	0,286	0,131	0,200	0,146	0,734	0,023	0,568	0,039
7	Κατευθ. διερεύνηση	0,018	0,160	0,051	0,189	0,190	0,147	0,638	0,088	0,478	0,048	0,973	0,002
8	Αναλυτική	0,064	0,125	0,042	0,194	0,495	0,105	0,676	0,083	0,272	0,074	0,065	0,124
9	Συνθετική	0,027	0,149	0,165	0,152	0,325	0,126	0,241	0,138	0,458	0,050	0,305	0,069
10	Μελέτη περίπτωσης	0,575	0,038	0,908	0,050	0,537	0,100	0,827	0,064	0,137	0,100	0,235	0,080
11	Παιχνίδι ρόλων	0,354	0,063	0,769	0,072	0,171	0,151	0,328	0,125	0,924	0,006	0,326	0,066

Η χρησιμοποίηση της διάλεξης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) με την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών (με μικρότερα ποσοστά στους καθηγητές γενικών μαθημάτων, πράγμα μάλλον παράδοξο) και οριακή σχέση (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,07) με τον κλάδο/κατηγορία τους (με διπλάσια ποσοστά στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας αποφοίτους ΑΕΙ και ΤΕΙ από τους καθηγητές γενικών μαθημάτων και τους αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.) και με την ύπαρξη (ή όχι) παιδαγωγικής επιμόρφωσης (με λίγο μεγαλύτερα ποσοστά στους έχοντες, μάλλον παράδοξο), καθώς και μικρή σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,09) με την ύπαρξη (ή όχι) παιδαγωγικών σπουδών (με λίγο μεγαλύτερα ποσοστά στους έχοντες, επίσης, μάλλον παράδοξο). Η χρησιμοποίηση της διάλεξης με ερωτήσεις εξαρτάται μόνο από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (με πολύ μικρότερα ποσοστά στους αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.).

Η χρησιμοποίηση της επίδειξης βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο α=0,05) με την κατηγορία μαθημάτων των εκπαιδευτικών (με τριπλάσια ποσοστά στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας, πράγμα φυσιολογικό), με τον κλάδο/κατηγορία τους (με πάρα πολύ μικρότερα ποσοστά στους αποφοίτους καθηγητικών σχολών και λίγο μικρότερα στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας αποφοίτους ΑΕΙ), με την ηλικία τους (με πολύ μικρότερα ποσοστά στους καθηγητές μεγάλης ηλικίας, άνω των 50 ετών), με τα έτη υπηρεσίας τους (με πολύ μικρότερα ποσοστά στους καθηγητές με πολύ μεγάλη προϋπηρεσία δηλαδή πάνω από 25 έτη) και με την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών (με αρκετά μεγαλύτερα ποσοστά στους έχοντες). Η χρησιμοποίηση του πειράματος παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (με μηδενικά ποσοστά στους καθηγητές με πολύ μεγάλη προϋπηρεσία πάνω από 25 έτη) και οριακή εξάρτηση από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (με διπλάσια και πλέον ποσοστά επιλογής στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας αποφοίτους ΑΕΙ

και ΤΕΙ από τους καθηγητές γενικών μαθημάτων και τους αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.) και από την κατηγορία των μαθημάτων τους (με διπλάσια ποσοστά στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας).

Η χρησιμοποίηση των ομάδων εργασίας εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (με ποσοστά επιλογής πολύ μικρότερα στους καθηγητές γενικών μαθημάτων και πολύ μεγαλύτερα στους καθηγητές αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.), από την κατηγορία των μαθημάτων τους (με σχεδόν διπλάσια ποσοστά στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας) και από την ηλικία τους (με μικρότερα ποσοστά στους καθηγητές μικρής ηλικίας, έως 29 ετών και μεγάλης, άνω των 50 ετών).

Η χρησιμοποίηση της μεθόδου Project εξαρτάται από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με σχεδόν διπλάσια ποσοστά επιλογής στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας αποφοίτους ΑΕΙ και ΤΕΙ από τους αποφοίτους καθηγητικών σχολών και μηδενικά στους αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.) στη μετάβαση από τους καθηγητές γενικών μαθημάτων προς τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.) και οριακά (σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,07$) από την κατηγορία των μαθημάτων τους (με διπλάσια ποσοστά στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας).

Η χρησιμοποίηση της κατευθυνόμενης διερεύνησης εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με ποσοστά επιλογής μειούμενα στη μετάβαση από τους καθηγητές γενικών μαθημάτων προς τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.) και από την κατηγορία των μαθημάτων τους (με διπλάσια ποσοστά στους καθηγητές γενικών μαθημάτων). Η χρησιμοποίηση της αναλυτικής μεθόδου εξαρτάται από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με μεγαλύτερα ποσοστά στους αποφοίτους καθηγητικών σχολών και κατά δεύτερο λόγο στους αποφοίτους ΤΕΙ και μηδενικά στους αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.) και οριακά (σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,07$) από την κατηγορία των μαθημάτων τους (με διπλάσια ποσοστά στους καθηγητές γενικών μαθημάτων) και από την ύπαρξη παιδαγωγικής επιμόρφωσης (με λίγο μεγαλύτερα ποσοστά στους μη έχοντες). Η χρησιμοποίηση της συνθετικής μεθόδου παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών (με διπλάσια ποσοστά στους καθηγητές γενικών μαθημάτων). Τέλος η χρησιμοποίηση της μελέτης περίπτωσης και του παιχνιδιού ρόλων δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας.

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας μαζί και όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας μαζί), προκύπτει ότι κύριος παράγοντας καθορισμού της $1^{ης}$ επιλογής των εκπαιδευτικών είναι ο κλάδος/κατηγορία τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=30 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(30, 219)= 49,531$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,377$.

Αναλύοντας ατομικά πλέον τις μεθόδους ως προς την 1η επιλογή (*Πίνακας 3* του Παραρτήματος Β΄), διαπιστώνουμε ότι η χρησιμοποίηση της διάλεξης, της επίδειξης, του πειράματος, της μεθόδου Project, της συνθετικής μεθόδου και της μελέτης περίπτωσης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας. Η χρησιμοποίηση της διάλεξης με ερωτήσεις βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με πολύ μικρότερα ποσοστά στους αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε. Η χρησιμοποίηση των ομάδων εργασίας εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (επιλεγόμενη ως 1η πρακτικά μόνο από τους αποφοίτους Τ.Ε.-Δ.Ε.).

Η χρησιμοποίηση της κατευθυνόμενης διερεύνησης εμφανίζουν στατιστικά σημαντική σχέση από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών (αποτελώντας 1η επιλογή πρακτικά μόνο των καθηγητών γενικών μαθημάτων) και μικρή σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,07) από τον κλάδο/κατηγορία τους και από την ηλικία τους. Η χρησιμοποίηση της αναλυτικής μεθόδου βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών (αποτελώντας επίσης 1η επιλογή πρακτικά μόνο των καθηγητών γενικών μαθημάτων) και από τον κλάδο/κατηγορία τους και μικρή σχέση (σε επίπεδο α=0,07)από την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών (με ελαφρά μικρότερα ποσοστά στους έχοντες). Τέλος η (ελάχιστη ως 1η) επιλογή του παιχνιδιού ρόλων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών.

Οι διαφοροποιήσεις των δύο πρώτων επιλογών ανάλογα με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-26*. Διαπιστώνουμε ότι η διάλεξη με ερωτήσεις (μέθοδος 2) αποτελεί την κυρίαρχη επιλογή με συντριπτική διαφορά για τους εκπαιδευτικούς των τριών από τις τέσσερις κατηγορίες, δηλαδή των αποφοίτων καθηγητικών σχολών, των αποφοίτων λοιπών Α.Ε.Ι. και των αποφοίτων Τ.Ε.Ι.. Για τους εργαστηριακούς καθηγητές (αποφοίτους Τ.Ε. ή Δ.Ε.) αποτελεί την τρίτη μέθοδο ως προς την συχνότητα χρησιμοποίησης, με πρώτη σε ποσοστό τις ομάδες εργασίας και δεύτερη την επίδειξη, λογικό επακόλουθο της φύσης των εργαστηριακών μαθημάτων. Η διάλεξη εναλλάσσεται με την επίδειξη στη δεύτερη και τρίτη θέση στις προτιμήσεις των άλλων δύο κατηγοριών καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας (απόφοιτοι λοιπών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.), ενώ οι καθηγητές γενικών μαθημάτων (απόφοιτοι καθηγητικών σχολών) χρησιμοποιούν περισσότερο από αυτές και σε σημαντικά ποσοστά κυρίως την κατευθυνόμενη διερεύνηση (μέθοδος 7) και ακολούθως την αναλυτική (μέθοδος 8), λόγω της φύσης των μαθημάτων τους.

Πίνακας 4-26: Διαφοροποίηση επιλογών ανά κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

ΜΕΘΟΔΟΣ		ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.	
α/α	1η Επιλογή	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Διάλεξη	18	8,2	4	9,1	7	13,0	6	5,7	1	6,7
2	Διάλεξη με ερωτήσεις	144	65,8	24	54,5	41	75,9	75	70,8	4	26,7
3	Επίδειξη	23	10,5	2	4,5	4	7,4	13	12,3	4	26,7
4	Πειραματική	2	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,9	1	6,7
5	Ομάδες εργασίας	8	3,7	0	0,0	1	1,9	2	1,9	5	33,3
6	Project	3	1,4	1	2,3	0	0,0	2	1,9	0	0,0
7	Κατευθ. διερεύνηση	12	5,5	7	15,9	1	1,9	4	3,8	0	0,0
8	Αναλυτική	6	2,7	5	11,4	0	0,0	1	0,9	0	0,0
9	Συνθετική	1	0,5	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0,0
10	Μελέτη περίπτωσης	1	0,5	0	0,0	0	0,0	1	0,9	0	0,0
11	Παιχνίδι ρόλων	1	0,5	1	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100,0
α/α	2η Επιλογή	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Διάλεξη	17	8,4	3	8,1	6	12,0	8	7,7	0	0,0
2	Διάλεξη με ερωτήσεις	33	16,3	10	27,0	5	10,0	15	14,4	3	25,0
3	Επίδειξη	69	34,0	3	8,1	18	36,0	43	41,3	5	41,7
4	Πειραματική	17	8,4	3	8,1	4	8,0	10	9,6	0	0,0
5	Ομάδες εργασίας	32	15,8	5	13,5	8	16,0	16	15,4	3	25,0
6	Project	6	3,0	0	0,0	3	6,0	3	2,9	0	0,0
7	Κατευθ. διερεύνηση	15	7,4	6	16,2	3	6,0	5	4,8	1	8,3
8	Αναλυτική	5	2,5	1	2,7	1	2,0	3	2,9	0	0,0
9	Συνθετική	5	2,5	4	10,8	1	2,0	0	0,0	0	0,0
10	Μελέτη περίπτωσης	2	1,0	1	2,7	1	2,0	0	0,0	0	0,0
11	Παιχνίδι ρόλων	2	1,0	1	2,7	0	0,0	1,0	1,0	0	0,0
		203	100,0	37	100,0	50	100,0	104	100,0	12	100,0

4.3.3 Αναγκαία προσόντα εκπαιδευτικών Τ.Ε.Ε.

Τα προσόντα εκπαιδευτικών τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία θεωρούν αναγκαία-επιθυμητά οι ίδιοι κατά σειρά προτεραιότητάς τους, όσον αφορά τις τέσσερεις πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-27*. Παρατηρούμε ότι ως το πιο αναγκαίο προσόν θεωρείται η παιδαγωγική κατάρτιση, αφού επιλέχθηκε στην 1η θέση από 61 από τους 218 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 28,0%, ως 2η προτίμηση σε ποσοστό 26,7% και ως 3η σε ποσοστό 19,7%. Ακολουθεί στη δεύτερη θέση η επιστημονική κατάρτιση με ποσοστό 23,9% ως 1η επιλογή, 20,5% ως 2η και 28,3% ως 3η. Τρίτο σε σπουδαιότητα έρχεται η γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών των Τ.Ε.Ε. με ποσοστό 23,4% ως 1η επιλογή, 36,4% ως 2η και 30,2% ως 3η και τέταρτη η διδακτική επάρκεια με ποσοστό 16,1% ως 1η επιλογή, 22,9% ως 2η και 23,2% ως 3η επιλογή.

Πίνακας 4-27: Ιεράρχηση απαιτούμενων προσόντων εκπ/κών Τ.Ε.Ε.

ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Τ.Ε.Ε.		Κατάταξη ανάλογα με την σειρά αξιολόγησής του							
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή	
α/α	ΠΡΟΣΟΝ	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Παιδαγωγική κατάρτιση	61	28,0	56	26,7	39	19,7	23	13,8
2	Διδακτική επάρκεια	35	16,1	48	22,9	46	23,2	41	24,6
3	Επιστημονική κατάρτιση	52	23,9	43	20,5	56	28,3	32	19,2
4	Αποδοχή στόχων Τ.Ε.Ε.	19	8,7	30	14,3	18	9,1	25	15,0
5	Γνώση ιδιαιτεροτήτων	51	23,4	32	15,2	39	19,7	43	25,7
6	Άλλο	0	0,0	1	0,5	0	0,0	3	1,8
		218	100	210	100	198	100	167	100

Όσον αφορά την σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τα αναγκαία προσόντα για εκπαιδευτικό τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, οι τιμές τους παρουσιάζονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-28*, και αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 4-28: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ		Κατηγορία μαθημάτων		Κλάδος/ κατηγορία		Ηλικία		Προϋπηρεσία σε Γενική εκ/πση		Παιδαγωγικές Σπουδές	
α/α		P	φ	p	V	p	V	p	φ	p	φ
1	Παιδαγωγική κατάρτιση	0,069	0,123	0,077	0,177	0,623	0,090	0,030	0,147	0,001	0,258
2	Διδακτική επάρκεια	0,031	0,147	0,168	0,152	0,020	0,213	0,400	0,057	0,614	0,034
3	Επιστημονική κατάρτιση	0,001	0,247	0,003	0,255	0,466	0,108	0,037	0,142	0,180	0,091
4	Αποδοχή στόχων Τ.Ε.Ε.	0,028	0,149	0,157	0,155	0,951	0,040	0,118	0,106	0,417	0,055
5	Γνώση ιδιαιτεροτήτων	0,504	0,045	0,147	0,157	0,286	0,132	0,432	0,053	0,615	0,026
6	Άλλο	0,809	0,016	0,005	0,245	0,309	0,128	0,634	0,032	0,032	0,146

Το προσόν παιδαγωγική κατάρτιση βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) με την ύπαρξη (ή όχι) παιδαγωγικών σπουδών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους έχοντες) και με την ύπαρξη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους μη έχοντες), καθώς και σε κάποια σχέση με την κατηγορία των μαθημάτων (α=0,07) και με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (α=0,08). Το προσόν διδακτική επάρκεια παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών και την ηλικία τους. Το προσόν επιστημονική κατάρτιση εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την κατηγορία των μαθημάτων και με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών και με την ύπαρξη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (με μεγαλύτερα ποσοστά στους μη έχοντες). Το προσόν αποδοχή των στόχων της Τ.Ε.Ε. εξαρτάται μόνο από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών. Το προσόν γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών των Τ.Ε.Ε. δεν

παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας. Τέλος τα διάφορα άλλα προσόντα, που αναφέρθηκαν (επαγγελματική ευσυνειδησία, υπομονή, ύπαρξη επαγγελματικής προϋπηρεσίας) έχουν σημαντική σχέση με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών και με την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους έχοντες).

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλα τα αναγκαία προσόντα μαζί και όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας μαζί), προκύπτει ότι κύριος και καθοριστικός παράγοντας της 1ης επιλογής των εκπαιδευτικών είναι ο κλάδος/κατηγορία τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=30 βαθμούς ελευθερίας διατυπωμένοι σύμφωνα με τα πρότυπα της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (APA) είναι $\chi^2(12, 218)= 25,559$, $p=0,012<0,05$ & $V=0,198$.

Αναλύοντας ατομικά πλέον τα προσόντα, ως προς την 1η επιλογή (*Πίνακας 4* του Παραρτήματος Β΄), η παιδαγωγική κατάρτιση βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών, με την ηλικία τους, με την ύπαρξη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση και με την ύπαρξη (ή όχι) παιδαγωγικών σπουδών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους έχοντες). Το προσόν διδακτική επάρκεια παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση, επίσης, από την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών (με μεγαλύτερα ποσοστά στους έχοντες). Το προσόν επιστημονική κατάρτιση εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών και μικρή σχέση (α=0,07) με τον κλάδο/κατηγορία τους. Το προσόν αποδοχή των στόχων της Τ.Ε.Ε. εξαρτάται οριακά από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών. Το προσόν γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών των Τ.Ε.Ε. εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών και με την κατηγορία των μαθημάτων τους και μικρή με την ηλικία τους.

Οι διαφοροποιήσεις της 1ης επιλογής ανάλογα με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-29*. Διαπιστώνουμε ότι η παιδαγωγική κατάρτιση αποτελεί την κυρίαρχη επιλογή για τους εκπαιδευτικούς αποφοίτους Τ.Ε.Ι. σε ποσοστό 35,8% ως 1η προτίμηση και για τους εργαστηριακούς καθηγητές (αποφοίτους Τ.Ε. ή Δ.Ε.) σε ποσοστό 33,3%. Πιο σημαντική για τους αποφοίτους καθηγητικών σχολών και τους αποφοίτους λοιπών Α.Ε.Ι. είναι η γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών των Τ.Ε.Ε. σε ποσοστά ως 1η προτίμηση 36,4% και 30,2% αντίστοιχα. Σημαντική επίσης θεωρείται η επιστημονική κατάρτιση για τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας (αποφοίτους λοιπών Α.Ε.Ι. σε ποσοστό ως 1η προτίμηση 30,2%, αποφοίτους Τ.Ε.Ι. σε ποσοστό 27,4% και αποφοίτους Τ.Ε. ή Δ.Ε. σε μικρότερο ποσοστό 20,0%), ενώ αξιολογείται χαμηλά από τους καθηγητές γενικών μαθημάτων σε ποσοστό 9,1% ως 1η προτίμηση. Αυτοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην διδακτική επάρκεια σε ποσοστό 18,2% ως 1η προτίμηση, όπως και ακόμη μεγαλύτερη οι εργαστηριακοί καθηγητές σε ποσοστό 26,7% ως 1η προτίμηση.

Πίνακας 4-29: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανά κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

α/α	1η Επιλογή ΠΡΟΣΟΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε. N	%
1	Παιδαγωγική κατάρτιση	61	28,0	9	20,5	9	17,0	38	35,8	5	33,3
2	Διδακτική επάρκεια	35	16,1	8	18,2	7	13,2	16	15,1	4	26,7
3	Επιστημονική κατάρτιση	52	23,9	4	9,1	16	30,2	29	27,4	3	20,0
4	Αποδοχή στόχων Τ.Ε.Ε.	19	8,7	7	15,9	5	9,4	5	4,7	2	13,3
5	Γνώση ιδιαιτεροτήτων	51	23,4	16	36,4	16	30,2	18	17,0	1	6,7
6	Άλλο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		218	100,0	44	100,0	53	100,0	106	100,0	15	100,0

Σχολιασμός των ευρημάτων: Η παιδαγωγική κατάρτιση θεωρείται το σημαντικότερο προσόν από τους εκπαιδευτικούς αποφοίτους Τ.Ε.Ι. και τους εργαστηριακούς καθηγητές, όχι όμως για τους αποφοίτους Α.Ε.Ι. (καθηγητικών σχολών και τους αποφοίτους λοιπών Α.Ε.Ι.). Η περίοπτη θέση στην προσωπική αξιολόγηση των πρώτων από αυτούς, ενδεχομένως να οφείλεται στις προσπάθειες που κατέβαλαν, είτε να εισαχθούν στην ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, είτε να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους σε αυτή. Αντίθετα για τους αποφοίτους καθηγητικών σχολών και τους αποφοίτους λοιπών Α.Ε.Ι. θωρείται σημαντικότερη η γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών των Τ.Ε.Ε., για τους πρώτους, κυρίως, επειδή πολλοί από αυτούς έχουν υπηρετήσει και στη Γενική Εκπαίδευση, για τους εκπαιδευτικούς αμφοτέρων των κατηγοριών, ενδεχομένως, λόγω της απόστασης του μορφωτικού επιπέδου τους από τους μαθητές τους. Η φύση των μαθημάτων ειδικότητας, η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας και η ανάγκη ανανέωσης των γνώσεων καθιστά την επιστημονική κατάρτιση ειδικής βαρύτητας προσόν, που θεωρείται πολύ σημαντικό από τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας. Τέλος η κατάταξη της διδακτικής επάρκειας στην δεύτερη θέση της αξιολόγησης των εργαστηριακών καθηγητών μπορεί να κρύβει είτε την ανασφάλειά τους ως προς την ατομική τους ικανότητα ή αντίθετα να υποκρύπτει κάποια έπαρσή τους για τη δική τους (κοινωνική) υπεροχή, που αποκομίζουν έχοντας τον επαγγελματικό τίτλο του «καθηγητή», έναντι των Τ.Ε. και Δ.Ε., που δεν εργάζονται στην εκπαίδευση.

Οι διαφοροποιήσεις της 1ης επιλογής ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-30*. Διαπιστώνουμε ότι η παιδαγωγική κατάρτιση αποτελεί την κυρίαρχη επιλογή για τους εκπαιδευτικούς των δύο τελευταίων ηλικιακών ομάδων (40-49 ετών και 50 & άνω). Η επιστημονική κατάρτιση θεωρείται σημαντικότερη για τους νεότερους καθηγητές (έως 29 ετών), αλλά και για τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ηλικιακής ομάδας (30-39 ετών), μαζί με την γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών των Τ.Ε.Ε.. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της ηλικιακής ομάδας άνω των 50 είναι μοιρασμένες σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στις πιθανές απαντήσεις της ερώτησης.

Πίνακας 4-30: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανάλογα με την ηλικία των εκπ/κών

α/α	1η Επιλογή ΠΡΟΣΟΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΩΣ 29 ΕΤΩΝ N	%	30-39 ΕΤΩΝ N	%	40-49 ΕΤΩΝ N	%	50 & ΑΝΩ N	%
1	Παιδαγωγική κατάρτιση	61	28,0	4	23,5	15	17,2	3	41,8	9	25,7
2	Διδακτική επάρκεια	35	16,1	2	11,8	19	21,8	7	8,9	7	20,0
3	Επιστημονική κατάρτιση	52	23,9	6	35,3	22	25,3	18	22,8	6	17,1
4	Αποδοχή στόχων Τ.Ε.Ε.	19	8,7	1	5,9	8	9,2	4	5,1	6	17,1
5	Γνώση ιδιαιτεροτήτων	51	23,4	4	23,5	23	26,4	17	21,5	7	20,0
6	Άλλο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		218	100	17	100,0	87	100,0	49	100,0	35	100,0

4.3.4 Κριτήρια αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού έργου

Τα κριτήρια, με τα οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου κατά σειρά προτεραιότητας, όσον αφορά τις 5 πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-31*. Από τον Πίνακα προκύπτει, ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (113 από τους 219 και ποσοστό 52,3% ως 1η επιλογή) θεωρούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών το κυριότερο κριτήριο – στόχο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη 43 από τους εκπαιδευτικούς (19,9%) θεωρούν σημαντικότερη την απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές, ενώ 24 (11,1%) ρίχνουν το βάρος στην άνοδο του Μ.Ο. επίδοσης (όλων) των μαθητών.

Πίνακας 4-31: Ιεράρχηση κριτηρίων αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού έργου

α/α	ΕΚΠ/ΚΟ ΕΡΓΟ Κριτήρια αποτελεσματικότητας	Κατάταξη ανάλογα με την σειρά προτεραιότητας: 1η Επιλογή N	%	2η Επιλογή N	%	3η Επιλογή N	%	4η Επιλογή N	%	5η Επιλογή N	%
1	Βελτίωση Μ.Ο. μαθητών	24	11,1	35	16,7	17	8,5	25	14,0	32	21,9
2	Βελτίωση αδυνάτων	13	6,0	19	9,1	21	10,5	31	17,3	46	31,5
3	επαγγελματικά εφόδια	43	19,9	43	20,6	36	18,0	39	21,8	15	10,3
4	κριτική σκέψη	113	52,3	43	20,6	22	11,0	13	7,3	8	5,5
5	κοινωνική ωριμότητα	15	6,9	40	19,1	60	30,0	32	17,9	22	15,1
6	συνεργατικό κλίμα	8	3,7	29	13,9	44	22,0	39	21,8	23	15,8
		216	100	209	100	200	100	179	100	146	100

Όσον αφορά την σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, οι τιμές όσων σχέσεων είναι στατιστικά σημαντικές παρουσιάζονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-32*, και αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 4-32: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

α/α	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Κλάδος/ κατηγορία		Ηλικία		Παιδαγωγικές Σπουδές		Παιδαγωγική Επιμόρφωση	
		p	φ	p	V	p	φ	p	φ
1	Βελτίωση Μ.Ο. μαθητών	0,330	0,126	0,062	0,184	0,065	0,125	0,277	0,074
2	Βελτίωση αδυνάτων	0,491	0,106	0,861	0,059	0,613	0,034	0,011	0,174
3	επαγγελματικά εφόδια	0,001	0,267	0,115	0,166	0,115	0,107	0,544	0,041
4	κριτική σκέψη	0,189	0,149	0,379	0,119	0,567	0,039	0,322	0,067
5	κοινωνική ωριμότητα	0,371	0,120	0,013	0,224	0,937	0,005	0,700	0,026
6	συνεργατικό κλίμα	0,890	0,054	0,664	0,085	0,420	0,055	0,712	0,025

Το κριτήριο ανόδου του Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών βρίσκεται σε μικρή σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,07) με την ηλικία των εκπαιδευτικών (με σημαντικά μικρότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς από 30 έως 39 ετών) και με την ύπαρξη (ή όχι) παιδαγωγικών σπουδών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους έχοντες). Το κριτήριο βελτίωσης της επίδοσης των αδυνάτων μαθητών εξαρτάται μόνο από την ύπαρξη παιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους μη επιμορφωμένους). Το κριτήριο απόκτησης επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με ποσοστά επιλογής αυξανόμενα στη μετάβαση από τους αποφοίτους καθηγητικών σχολών προς τους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.) και ανάλογη εξάρτηση από την κατηγορία των μαθημάτων τους. Τα κριτήρια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών και καλλιέργειας συνεργατικού κλίματος στην τάξη δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας. Τέλος, το κριτήριο απόκτησης κοινωνικής ωριμότητας από τους μαθητές παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο από την ηλικία των εκπαιδευτικών (με σημαντικά ποσοστά στους εκπαιδευτικούς νεαρής ηλικίας έως 29 ετών, μειούμενα βαθμιαία με την αύξηση της ηλικίας τους).

Από την στατιστική ανάλυση, με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλα τα κριτήρια αποτελεσματικότητας και όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας μαζί), προκύπτει ότι σημαντικοί παράγοντες καθορισμού της 1ης επιλογής των εκπαιδευτικών είναι ο κλάδος/κατηγορία τους και τα έτη υπηρεσίας τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του V του Cramer για df=15 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα $\chi^2(15, 216)= 26,830$, $p=0,030<0,05$ & $V=0,203$ και $\chi^2(15, 216)=34,224$, $p=0,003<0,05$ & $V=0,230$. Κάποιο ρόλο επίσης φαίνεται να παίζει και η ηλικία των εκπαιδευτικών, αλλά οριακά όχι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, αφού οι τιμές του χ^2 και του V για df=12 βαθμούς ελευθερίας είναι: $\chi^2(15, 216)= 24,127$, $p=0,063>0,05$ & $V=0,193$.

Αναλύοντας ατομικά πλέον τα κριτήρια ως προς την 1η επιλογή (*Πίνακας 5* του Παραρτήματος Β΄), η άνοδος του Μ.Ο. επίδοσης (όλων) των μαθητών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο α=0,05) με την ηλικία των εκπαιδευτικών και με τα έτη υπηρεσίας τους (με σημαντικά μικρότερα ποσοστά

στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία κάτω των 15 ετών). Τα κριτήρια απόκτησης επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε. για το πρώτο και σημαντικά μικρότερα για το δεύτερο). Τέλος, τα κριτήρια βελτίωσης της επίδοσης των αδυνάτων μαθητών, απόκτησης κοινωνικής ωριμότητας από τους μαθητές και καλλιέργειας συνεργατικού κλίματος στην τάξη δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας.

Οι διαφοροποιήσεις των δύο πρώτων επιλογών ανάλογα με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-33*. Από την παρατήρησή του διαπιστώνεται ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών θεωρείται το κυριότερο (και με μεγάλη διαφορά) κριτήριο–στόχος αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών, πλην των αποφοίτων Τ.Ε.-Δ.Ε., οι οποίοι το κατατάσσουν στην 3η θέση. Αυτοί θεωρούν σημαντικότερη την απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές, η οποία βρίσκεται στην 2η θέση αξιολόγησης των δύο άλλων κατηγοριών μαθημάτων ειδικότητας (αποφοίτων λοιπών Α.Ε.Ι. και αποφοίτων Τ.Ε.Ι.) και μόλις

Πίνακας 4-33: Διαφοροποίηση επιλογών με τον κλάδο/ κατηγορία των εκπ/κών

ΕΚΠ/ΚΟ ΕΡΓΟ		ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.	
α/α	1η Επιλογή	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Βελτίωση Μ.Ο. μαθητ.	24	11,1	8	18,2	4	7,8	9	8,5	3	20,0
2	Βελτίωση αδυνάτων	13	6,0	2	4,5	0	0,0	10	9,4	1	6,7
3	επαγγελματικά εφόδια	43	19,9	6	13,6	7	13,7	23	21,7	7	46,7
4	κριτική σκέψη	113	52,3	23	52,3	32	62,7	56	52,8	2	13,3
5	κοινωνική ωριμότητα	15	6,9	4	9,1	4	7,8	6	5,7	1	6,7
6	συνεργατικό κλίμα	8	3,7	1	2,3	4	7,8	2	1,9	1	6,7
		216	100	44	100,0	51	100,0	106	100,0	15	100,0

α/α	2η Επιλογή	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Βελτίωση Μ.Ο. μαθητ.	35	16,7	10	24,4	7	14,0	18	17,1	0	0,0
2	Βελτίωση αδυνάτων	19	9,1	6	14,6	3	6,0	7	6,7	3	23,1
3	επαγγελματικά εφόδια	43	20,6	6	14,6	13	26,0	22	21,0	2	15,4
4	κριτική σκέψη	43	20,6	4	9,8	10	20,0	25	23,8	4	30,8
5	κοινωνική ωριμότητα	40	19,1	10	24,4	12	24,0	17	16,2	1	23,1
6	συνεργατικό κλίμα	29	13,9	5	12,2	5	10,0	16	15,2	3	7,7
		209	100	41	100,0	50	100,0	105	100,0	13	100,0

στην 3η θέση αξιολόγησης των αποφοίτων καθηγητικών σχολών. Οι τελευταίοι κατατάσσουν στην 2η θέση την άνοδο του Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών, με τους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε. να συμφωνούν μαζί τους, ως προς τη θέση και (σε κάποιο βαθμό) τα ποσοστά. Οι δύο αυτές διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών προσεγγίζουν, σε ποσοστά της 2ης επιλογής τους απόλυτα, στο κριτήριο απόκτησης κοινωνικής ωριμότητας από τους μαθητές και εν μέρει στην βελτίωση της επίδοσης των αδυνάτων μαθητών.

Σχολιάζοντας τα ευρήματα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, πέρα από την συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, συντελεί στην ευελιξία, καλύπτοντας τις απαιτήσεις όλων των επαγγελμάτων, ενώ η απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων αποτελεί θεμελιώδες και αναντικατάστατο στοιχείο για την αρχική ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Οι διαφοροποιήσεις της 1ης επιλογής ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-34*. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών θεωρείται το κυριότερο (και με μεγάλη διαφορά) κριτήριο – στόχο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών. Μεγαλύτερα ποσοστά ως 1η επιλογή συγκεντρώνει στους εκπαιδευτικούς των δύο κατηγοριών με λιγότερα (έως 15) έτη υπηρεσίας, ενώ παρουσιάζει μικρότερα ποσοστά προτίμησης στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία και ειδικά σε αυτούς με περισσότερα από 26 έτη υπηρεσίας. Περίπου αντίστροφη παρουσιάζεται η αξιολόγηση της απόκτησης επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές. Αξιοσημείωτα είναι τα ποσοστά της ανόδου του Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών ως 1η επιλογή στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία. Επίσης σημαντική διαφοροποίηση με αυξημένο ποσοστό παρουσιάζει η βελτίωση της επίδοσης των αδυνάτων μαθητών στους εκπαιδευτικούς με 6 έως 15 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 4-34: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπ/κών

1η Επιλογή		ΣΥΝΟΛΙΚΑ		0-5 ΕΤΗ		6-15 ΕΤΗ		16-25 ΕΤΗ		26-35 ΕΤΗ	
α/α	ΕΚΠ/ΚΟ ΕΡΓΟ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Βελτίωση Μ.Ο. μαθητών	24	10,0	5	18,2	4	3,6	9	24,3	6	31,6
2	Βελτίωση αδυνάτων	13	2,0	1	4,5	11	10,0	1	2,7	0	0,0
3	επαγγελματικά εφόδια	43	16,0	8	13,6	20	18,2	10	27,0	5	26,3
4	κριτική σκέψη	113	62,0	31	52,3	60	54,5	15	40,5	7	36,8
5	κοινωνική ωριμότητα	15	8,0	4	9,1	8	7,3	2	5,4	1	5,3
6	συνεργατικό κλίμα	8	2,0	1	2,3	7	6,4	0	0,0	0	0,0
		216	100,0	50	100,0	110	100,0	37	100,0	19	100,0

Οι διαφοροποιήσεις της 1ης επιλογής ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών, που παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-35* είναι παρόμοιες, αφού υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχία ηλικίας και ετών υπηρεσίας.

Πίνακας 4-35: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

α/α	1η Επιλογή ΕΚΠ/ΚΟ ΕΡΓΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΩΣ 29 ΕΤΩΝ N	%	30-39 ΕΤΩΝ N	%	40-49 ΕΤΩΝ N	%	50 & ΑΝΩ N	%
1	Βελτίωση Μ.Ο. μαθ.	24	11,1	2	11,8	2	2,4	11	13,9	9	25,7
2	Βελτίωση αδυνάτων	13	6,0	0	0,0	4	4,7	7	8,9	2	5,7
3	επαγγελμ. εφόδια	43	19,9	2	11,8	20	23,5	12	15,2	9	25,7
4	κριτική σκέψη	113	52,3	10	58,8	47	55,3	43	54,4	13	37,1
5	κοινωνική ωριμότητα	15	6,9	2	11,8	7	8,2	4	5,1	2	5,7
6	συνεργατικό κλίμα	8	3,7	1	5,9	5	5,9	2	2,5	0	0,0
		216	100,0	17	100,0	85	100,0	79	100,0	35	100,0

4.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους

4.4.1 Μαθητικά κριτήρια επιλογής ειδικοτήτων

Τα κριτήρια με τα οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. ότι οι μαθητές επιλέγουν την ειδικότητά τους κατά σειρά βαρύτητας, όσον αφορά τις έξι πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-36*. Διαπιστώνεται ότι κυριότερο κριτήριο θεωρείται αυτό των ενδιαφερόντων–κλίσεων των μαθητών σε ποσοστό 29,2% ως 1η προτίμηση (9,2% ως 2η και 10,6% ως 3η). Ακολουθούν, περίπου ισοδύναμα σε σπουδαιότητα τα κριτήρια των αναγκών της αγοράς εργασίας με ποσοστά 15,3% ως 1η επιλογή, 10,7% ως 2η και 17,1% ως 3η επιλογή

Πίνακας 4-36: Ιεράρχηση μαθητικών κριτηρίων επιλογής ειδικοτήτων

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ		Κατάταξη ανάλογα με την σειρά βαρύτητάς του											
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή		5η Επιλογή		6η Επιλογή	
α/α	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ενδιαφέροντα – κλίσεις	63	29,2	19	9,2	21	10,6	24	13,7	11	7,1	5	3,8
2	Ιδιαίτερες ικανότητες	14	6,5	30	14,6	14	7,1	19	10,9	14	9,1	16	12,1
3	Δυσκολία ειδικότητας	24	11,1	37	18,0	24	12,1	19	10,9	14	9,1	15	11,4
4	Προηγούμενη βαθμολογία	15	6,9	8	3,9	12	6,1	12	6,9	12	7,8	14	10,6
5	Ανάγκες αγοράς εργασίας	33	15,3	22	10,7	34	17,2	18	10,3	22	14,3	20	15,2
6	Κοινων. κύρος ειδικότητας	1	0,5	3	1,5	2	1,0	3	1,7	11	7,1	8	6,1
7	Επίδραση οικογένειας	30	13,9	41	19,9	23	11,6	29	16,6	19	12,3	14	10,6
8	Επίδραση φίλων	15	6,9	28	13,6	37	18,7	14	8,0	18	11,7	16	12,1
9	Καθοδήγηση καθηγητών	4	1,9	0	0,0	12	6,1	17	9,7	20	13,0	9	6,8
10	Ειδικότητες σχολείου	17	7,9	18	8,7	19	9,6	20	11,4	13	8,4	15	11,4
11	Άλλο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		216	100,0	206	100,0	198	100,0	175	100,0	154	100,0	132	100,0

και της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος με ποσοστά 13,9% ως 1η επιλογή, 19,9% ως 2η και 11,6% ως 3η επιλογή. Τέταρτο σε σπουδαιότητα κριτήριο θεωρείται η δυσκολία της ειδικότητας με ποσοστά 11,1% ως 1η επιλογή, 18,0% ως 2η και 11,6% ως 3η επιλογή. Γενικά πάντως παρατηρούνται μικρότερες αποκλίσεις των ποσοστών των προτιμήσεων σε αυτή την ερώτηση σε σχέση με άλλες.

Όσον αφορά την σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τα μαθητικά κριτήρια επιλογής ειδικότητας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, οι τιμές όσων σχέσεων είναι στατιστικά σημαντικές παρουσιάζονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-37* και αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 4-37: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ		Κλάδος/ κατηγορία		Έτη υπηρεσίας		Παιδαγωγική Επιμόρφωση		Τόπος διαμονής	
α/α	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	p	V	p	V	p	Φ	p	V
1	Ενδιαφέροντα – κλίσεις	0,209	0,145	0,851	0,061	0,574	0,038	0,843	0,081
2	Ιδιαίτερες ικανότητες	0,168	0,153	0,451	0,110	0,025	0,152	0,629	0,109
3	Δυσκολία ειδικότητας	0,645	0,088	0,679	0,084	0,733	0,023	0,028	0,224
4	Προηγούμενη βαθμολογία	0,514	0,103	0,022	0,211	0,393	0,058	0,963	0,053
5	Ανάγκες αγοράς εργασίας	0,365	0,121	0,034	0,200	0,436	0,053	0,765	0,092
6	Κοινων. κύρος ειδικότητας	0,534	0,101	0,281	0,133	0,154	0,097	0,239	0,160
7	Επίδραση οικογένειας	0,578	0,096	0,016	0,218	0,595	0,036	0,296	0,151
8	Επίδραση φίλων	0,043	0,194	0,052	0,189	0,835	0,014	0,355	0,143
9	Καθοδήγηση καθηγητών	0,669	0,085	0,735	0,077	0,637	0,032	0,503	0,124
10	Ειδικότητες σχολείου	0,105	0,169	0,018	0,216	0,271	0,075	0,992	0,036

Τα κριτήρια: ενδιαφέροντα – κλίσεις των μαθητών, καθοδήγησή τους από τους καθηγητές τους και (αναμενόμενο) κοινωνικό κύρος της ειδικότητας δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας. Το κριτήριο, ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών εξαρτάται από την ύπαρξη (ή όχι) παιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους επιμορφωμένους). Το κριτήριο, δυσκολία της ειδικότητας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο α=0,05) με τον τόπο διαμονής των εκπαιδευτικών (με σημαντικά μικρότερα ποσοστά επιλογής στους κατοίκους χωριών και σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά στους κατοίκους των δύο μεγαλουπόλεων).

Τα κριτήρια, προηγούμενη βαθμολογία των μαθητών, διαφαινόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και λειτουργούσες στο σχολείο ειδικότητες εμφανίζουν στατιστικά σημαντική σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (στο πρώτο με σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους εκπαιδευτικούς με πολύ μεγάλη προϋπηρεσία άνω των 25 ετών και στο τρίτο με σημαντικά μικρότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία άνω των 15 και κυρίως άνω των 25 ετών), όπως και το κριτήριο επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών (με σημαντικά μικρότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία έως 5 έτη). Τέλος το κριτήριο επίδραση του φιλικού περιβάλλοντος των μαθητών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών με σημαντικά μικρότερα ποσοστά επιλογής στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.) και οριακή από τα έτη υπηρεσίας τους (με μικρότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία έως 5 έτη και πολύ μεγάλη άνω των 25 ετών).

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλα τα μαθητικά κριτήρια επιλογής ειδικότητας μαζί και όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας μαζί), προκύπτει ότι κύριος και καθοριστικός παράγοντας της $1^{ης}$ επιλογής των εκπαιδευτικών είναι ο κλάδος/κατηγορία τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=27 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(27, 216)= 43,545$, $p=0,023<0,05$ & $V=0,259$.

Αναλύοντας ατομικά πλέον τα κριτήρια, ως προς την $1^η$ επιλογή (*Πίνακας 6* του Παραρτήματος Β΄), το κριτήριο ενδιαφέροντα–κλίσεις των μαθητών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο α=0,05) με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε. και μεταβαλλόμενα αντιστρόφως ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών), όπως και το κριτήριο προηγούμενη βαθμολογία των μαθητών, το οποίο έχει επιπλέον σχέση με την ύπαρξη παιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (με μικρότερα ποσοστά στους επιμορφωμένους).

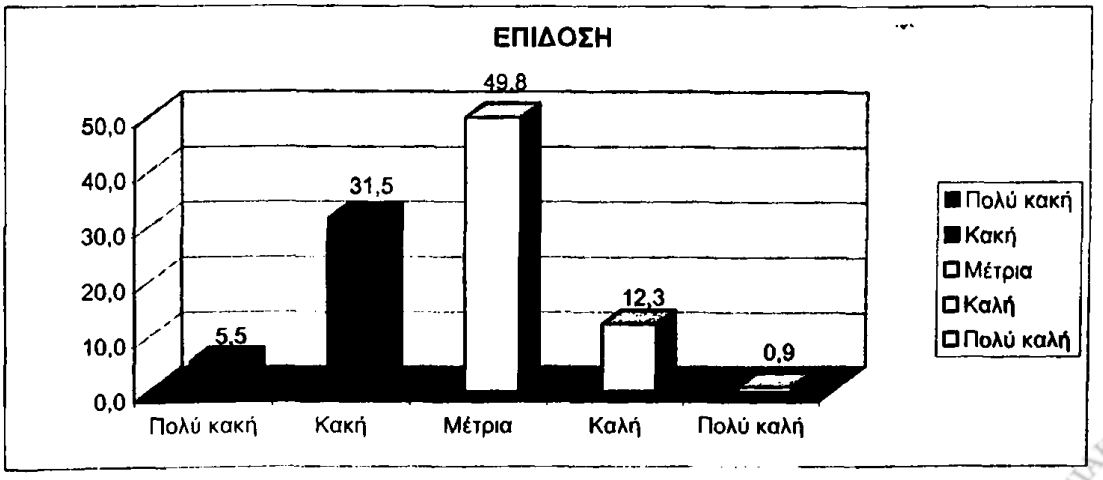
Οι διαφοροποιήσεις της πρώτης επιλογής ανάλογα με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-38*. Από την παρατήρηση του Πίνακα διαπιστώνεται, ότι τα ενδιαφέροντα – κλίσεις των μαθητών θεωρείται το κυριότερο κριτήριο από τους εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών, πλην των αποφοίτων λοιπών Α.Ε.Ι. οι οποίοι το κατατάσσουν στην $3^η$ θέση. Οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος συγκεντρώνουν σημαντικά ποσοστά ως $1^η$ επιλογή από κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών με επιμέρους διαφοροποιήσεις, ενώ η δυσκολία της ειδικότητας θεωρείται αρκετά σημαντική από τους αποφοίτους καθηγητικών σχολών και τους αποφοίτους λοιπών Α.Ε.Ι. (αρκετοί εκ των οποίων μόνο ως $1^η$ επιλογή θεωρούν πολύ σημαντική την προηγούμενη βαθμολογία των μαθητών).

Πίνακας 4-38: Διαφοροποιήσεις μαθητικών κριτηρίων επιλογής ειδικοτήτων ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

α/α	1η Επιλογή ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε. N	%
1	Ενδιαφέροντα - κλίσεις	63	29,2	12	27,9	9	17,0	33	31,4	9	60,0
2	Ιδιαίτερες ικανότητες	14	6,5	2	4,7	4	7,5	8	7,6	0	0,0
3	Δυσκολία ειδικότητας	24	11,1	7	16,3	7	13,2	9	8,6	1	6,7
4	Προηγούμενη βαθμολογία	15	6,9	3	7,0	10	18,9	2	1,9	0	0,0
5	Ανάγκες αγοράς εργασίας	33	15,3	8	18,6	11	20,8	11	10,5	3	20,0
6	Κοινων. κύρος ειδικότητας	1	0,5	0	0,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0
7	Επίδραση οικογένειας	30	13,9	7	16,3	6	11,3	15	14,3	2	13,3
8	Επίδραση φίλων	15	6,9	2	4,7	2	3,8	11	10,5	0	0,0
9	Καθοδήγηση καθηγητών	4	1,9	0	0,0	2	3,8	2	1,9	0	0,0
10	Ειδικότητες σχολείου	17	7,9	2	4,7	2	3,8	13	12,4	0	0,0
11	Άλλο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		216	100,0	43	100,0	53	100,0	105	100,0	15	100,0

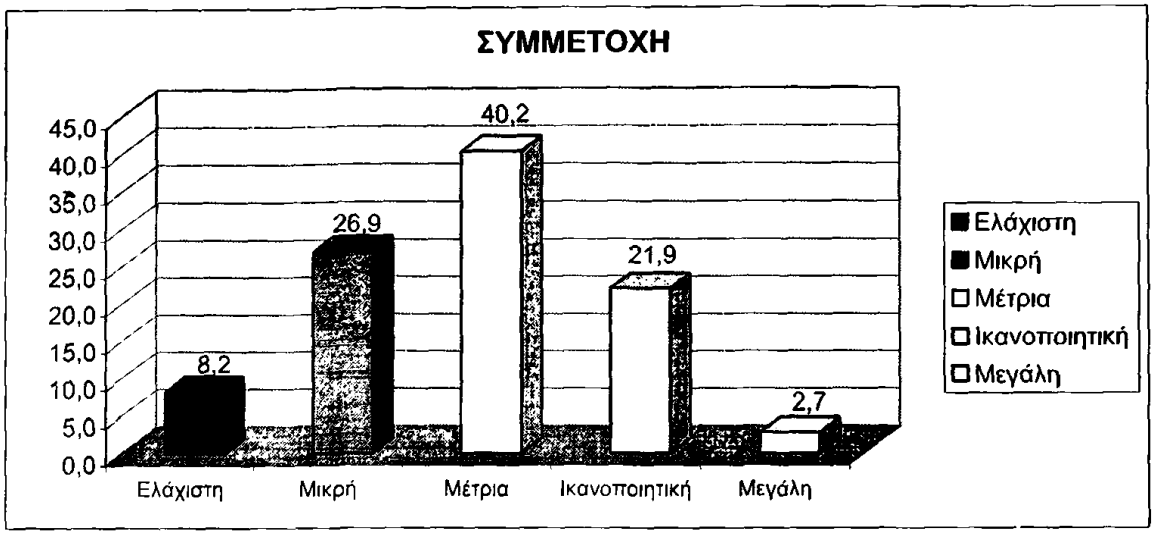
4.4.2 Επίδοση – συμμετοχή μαθητών και αίτια

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, που σχηματοποιούνται στο *Γράφημα 4-34*, περίπου οι μισοί (49,8%) από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Ε.Ε. χαρακτηρίζουν την σχολική επίδοση των μαθητών τους «Μέτρια». Το 31,5% την χαρακτηρίζουν «Κακή», ενώ «Καλή» θεωρείται μόνο από το 12,3% των εκπαιδευτικών. Συνολικά ικανοποιημένοι από την επίδοση των μαθητών τους («Καλή» & «Πολύ Καλή») είναι μόνο το 13,2% των εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα απογοητευμένοι («Κακή» & «Πολύ Κακή») είναι το 37,0%.



Γράφημα 4-34: Χαρακτηρισμός επίδοσης των μαθητών

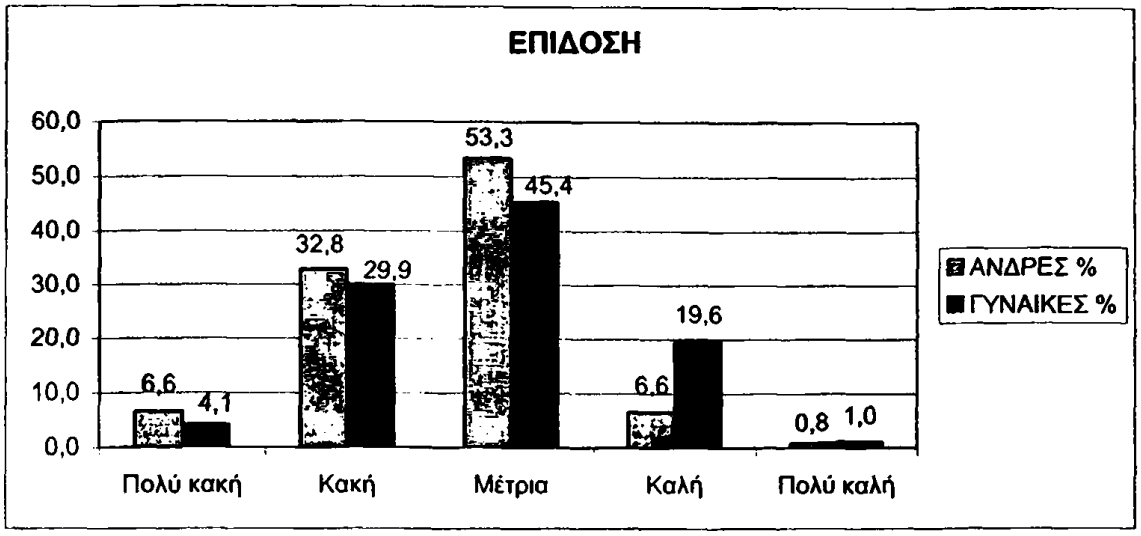
Ομοίως (*Γράφημα 4-35*), το 40,2% των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. χαρακτηρίζουν την συμμετοχή των μαθητών τους στο μάθημα «Μέτρια». «Μικρή» θεωρείται από το 26,9% των εκπαιδευτικών, ενώ «Ικανοποιητική» από το 21,9%. Συνολικά ικανοποιημένοι από την συμμετοχή των μαθητών τους («Ικανοποιητική» & «Μεγάλη») δηλώνει μόνο το 24,6% των εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα απογοητευμένοι («Μικρή» & «Ελάχιστη») το 35,1%.



Γράφημα 4-35: Χαρακτηρισμός συμμετοχής των μαθητών

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση των πινάκων διασταύρωσης του S.P.S.S. διαπιστώνεται οριακή εξάρτηση (όχι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο α=0,05) του χαρακτηρισμού της σχολικής επίδοσης των μαθητών από το φύλο των εκπαιδευτικών. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V για df=4 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(4, 219)= 8,876$, $p=0,064$ & $V=0,201$. Οι διαφοροποιήσεις του χαρακτηρισμού της σχολικής επίδοσης των μαθητών ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνονται στο *Γράφημα 4-36*. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται περισσότερο ικανοποιημένες από την επίδοση των μαθητών τους, που ερμηνεύεται κυρίως από την αυξημένη αναλογία στον γυναικείο εκπαιδευτικό πληθυσμό των Τ.Ε.Ε., των καθηγητριών μαθημάτων ειδικότητας, που διδάσκουν κυρίως σε τμήματα, στα οποία αρκετοί μαθητές ενδιαφέρονται για την εισαγωγή τους στα Τ.Ε.Ι., οπότε μελετούν και προσπαθούν περισσότερο.

Υπάρχει ακόμη μικρή εξάρτηση (όχι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο α=0,05) του χαρακτηρισμού της σχολικής επίδοσης και της συμμετοχής των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, από τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%) και του V



Γράφημα 4-36 : Διαφοροποίηση χαρακτηρισμού επίδοσης των μαθητών με το φύλο των εκπαιδευτικών

για df=12 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα για την επίδοση $\chi^2(12, 219)= 19,313$, p=0,081 & V=0,171 και για την συμμετοχή $\chi^2(12, 219)= 20,213$, p=0,063 & V=0,175. Οι διαφοροποιήσεις του χαρακτηρισμού της σχολικής επίδοσης και της συμμετοχής των μαθητών ανάλογα με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους *Πίνακες 4-39 & 4-40*. Από τη μελέτη των δεδομένων των δύο πινάκων δεν διαπιστώνουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών των άλλων κατηγοριών, πλην των εργαστηριακών καθηγητών (Τ.Ε.-Δ.Ε.), οι οποίοι δείχνουν περισσότερο ικανοποιημένοι και από την σχολική επίδοση και από την συμμετοχή των μαθητών τους, πράγμα που μάλλον οφείλεται αφενός στις περιορισμένες απαιτήσεις από μέρους τους και αφετέρου στην φύση των εργαστηριακών μαθημάτων.

Πίνακας 4-39: Διαφοροποίηση χαρακτηρισμού επίδοσης των μαθητών ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών

ΕΠΙΔΟΣΗ		ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘ. ΣΧΟΛ.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.
α/α		%	%	%	%	%
1	Πολύ κακή	5,5	4,5	3,7	7,5	0,0
2	Κακή	31,5	36,4	38,9	29,2	6,7
3	Μέτρια	49,8	52,3	46,3	50,0	53,3
4	Καλή	12,3	6,8	11,1	11,3	40,0
5	Πολύ καλή	0,9	0,0	0,0	1,9	0,0
		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 4-40: Διαφοροποίηση χαρακτηρισμού συμμετοχής των μαθητών ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών

α/α	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘ. ΣΧΟΛ.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.
		%	%	%	%	%
1	Ελάχιστη	8,2	13,6	5,6	8,5	0,0
2	Μικρή	26,9	36,4	29,6	25,5	0,0
3	Μέτρια	40,2	34,1	44,4	39,6	46,7
4	Ικανοποιητική	21,9	15,9	16,7	22,6	53,3
5	Μεγάλη	2,7	0,0	3,7	3,8	0,0
		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Τα αίτια στα οποία οφείλεται η χαμηλή επίδοση των μαθητών των Τ.Ε.Ε. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους κατά σειρά βαρύτητας, όσον αφορά τις πέντε πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-41*. Από τη μελέτη του προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα 128 από τους 219 και ποσοστό 58,7% ως 1η επιλογή (και 17,5% ως 2η επιλογή και 9,7% ως 3η), θεωρούν την απουσία εκπαιδευτικού υπόβαθρου (βάσεων) των μαθητών από προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης ως το κυριότερο αίτιο χαμηλής επίδοσης. Ακολουθούν, στη δεύτερη θέση των επιλογών, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με ποσοστά 14,7% ως 1η επιλογή, 20,9% ως 2η επιλογή και 28,7% ως 3η επιλογή και τρίτο η έλλειψη εργατικότητας των μαθητών με ποσοστά 11,5% ως 1η επιλογή, 25,6% ως 2η επιλογή και 14,4% ως 3η επιλογή. Μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως προκύπτει με βάση τα δεδομένα του Πίνακα, θεωρεί τους μαθητές τους «μειωμένων πνευματικών ικανοτήτων».

Πίνακας 4-41: Ιεράρχηση αιτίων χαμηλής επίδοσης μαθητών

α/α	ΑΙΤΙΑ ΧΑΜΗΛΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	Κατάταξη ανάλογα με την σειρά βαρύτητάς του									
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή		5η Επιλογή	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ακατάλ. αναλ.προγράμματα	10	4,6	18	8,5	19	9,7	32	20,0	19	15,6
2	Ακατάλληλα βιβλία	10	4,6	18	8,5	30	15,4	28	17,5	31	25,4
3	Ελλείψεις υλικοτεχνικές	9	4,1	21	10,0	29	14,9	28	17,5	25	20,5
4	Οικογενειακό περιβάλλον	32	14,7	44	20,9	56	28,7	18	11,3	16	13,1
5	Απουσία εκπ/κών βάσεων	128	58,7	37	17,5	19	9,7	7	4,4	10	8,2
6	Μειωμένες πνευμ. ικανότητες	2	0,9	19	9,0	14	7,2	13	8,1	6	4,9
7	Έλλειψη εργατικότητας	25	11,5	54	25,6	28	14,4	31	19,4	15	12,3
8	Άλλο	2	0,9	0	0,0	0	0,0	3	1,9	0	0,0
		218	100,0	211	100,0	195	100,0	160	100,0	122	100,0

Όσον αφορά την σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η χαμηλή επίδοση των μαθητών τους με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, οι τιμές όσων σχέσεων είναι στατιστικά σημαντικές φαίνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-42* και αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 4-42: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

	ΑΙΤΙΑ ΧΑΜΗΛΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	Κλάδος/ κατηγορία		Έτη υπηρεσίας		Ηλικία		Προϋπηρεσία Γενική Εκπ/ση		Παιδαγωγικές Σπουδές		Παιδαγωγική Επιμόρφωση	
α/α		ρ	V	ρ	V	P	V	ρ	φ	ρ	φ	ρ	φ
1	Ακατάλ. αναλ.προγράμματα	0,236	0,145	0,086	0,174	0,027	0,205	0,059	0,128	0,024	0,153	0,070	0,123
2	Ακατάλληλα βιβλία	0,186	0,149	0,008	0,232	0,092	0,172	0,048	0,134	0,151	0,097	0,116	0,106
3	Ελλείψεις υλικοτεχνικές	0,005	0,241	0,017	0,216	0,141	0,158	0,151	0,097	0,016	0,164	0,538	0,042
4	Οικογενειακό περιβάλλον	0,089	0,173	0,831	0,063	0,733	0,077	0,196	0,086	0,891	0,003	0,037	0,141
5	Απουσία εκπ/κών βάσεων	0,031	0,202	0,485	0,108	0,456	0,109	0,018	0,160	0,987	0,001	0,122	0,105
6	Μειωμένες πνευμ. ικανότητες	0,227	0,141	0,171	0,152	0,592	0,094	0,365	0,061	0,003	0,202	0,020	0,157
7	Ελλειψη εργατικότητας	0,871	0,067	0,500	0,104	0,002	0,264	0,354	0,063	0,090	0,115	0,031	0,146
8	Άλλο	0,441	0,111	0,511	0,103	0,670	0,084	0,318	0,068	0,743	0,022	0,953	0,004

Ο παράγοντας ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) με την ηλικία των εκπαιδευτικών (με πολύ μικρότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας άνω των 50 ετών) και με την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής σε όσους έχουν κάνει) και σε μικρή σχέση με την ύπαρξη (ή όχι) παιδαγωγικής επιμόρφωσης (σε επίπεδο α=0,07, με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους μη έχοντες) και με την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (σε επίπεδο α=0,06, με μικρότερα ποσοστά επιλογής στους έχοντες), αλλά και μικρή σχέση (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,09) με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (με μικρότερα ποσοστά επιλογής σε αυτούς με μεγάλη προϋπηρεσία άνω των 25 ετών).

Ο παράγοντας ακατάλληλα βιβλία εξαρτάται (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία έως 15 έτη και σημαντικά μικρότερα σε αυτούς με προϋπηρεσία άνω των 15 ετών) και από την ύπαρξη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (με μικρότερα ποσοστά στους έχοντες).

Ο παράγοντας υλικοτεχνικές ελλείψεις εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με χαμηλότερα ποσοστά επιλογής στους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας αποφοίτους Α.Ε.Ι. και στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.), με τα έτη υπηρεσίας τους (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία έως 15 έτη και σημαντικά μικρότερα σε αυτούς με μεγάλη προϋπηρεσία άνω των 15 ετών) και με την ύπαρξη

παιδαγωγικών σπουδών (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής σε όσους έχουν κάνει).

Ο παράγοντας (δυσμενές) οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από την ύπαρξη παιδαγωγικής επιμόρφωσης (με μεγαλύτερα ποσοστά στους μη έχοντες). Ο παράγοντας απουσία εκπαιδευτικών βάσεων των μαθητών εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με τον κλάδο/κατηγορία των εκπαιδευτικών (με χαμηλότερα ποσοστά επιλογής στους καθηγητές αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.) και με την ύπαρξη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους έχοντες).

Ο παράγοντας μειωμένες πνευματικές ικανότητες των μαθητών βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση με την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών, (με ελάχιστα ποσοστά επιλογής σε όσους έχουν), καθώς και παιδαγωγικής επιμόρφωσης (με μικρότερα ποσοστά στους μη έχοντες). Τέλος ο παράγοντας έλλειψη εργατικότητας των μαθητών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την ηλικία των εκπαιδευτικών (με πολύ μεγαλύτερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς μικρής ηλικίας έως 29 ετών και μειούμενα με την αύξηση της) και με την ύπαρξη παιδαγωγικής επιμόρφωσης (με μεγαλύτερα ποσοστά στους έχοντες), αλλά και μικρή σχέση (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,09) με την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών (με ελαφρά μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής σε όσους δεν έχουν).

Στις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται μία αντίφαση στις επιδράσεις Παιδαγωγικών σπουδών και Παιδαγωγικής επιμόρφωσης, με την τελευταία να φαίνεται να μην εκπληρώνει στόχους της.

Άλλα αίτια χαμηλής επίδοσης που επισημάνθηκαν είναι η εργασία, παράλληλα με το σχολείο, πολλών μαθητών, η υποτίμηση του εαυτού τους, ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και το «αλλοπρόσαλλο» εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Ειδικά το πρώτο, με τις αυξημένες υποχρεώσεις που συνεπάγεται, αποτελεί αντικειμενικά ανασταλτικό παράγοντα προόδου .

4.5 Λειτουργία των Τ.Ε.Ε.

4.5.1 Αίτια μείωσης μαθητικού πληθυσμού Τ.Ε.Ε.

Τα αίτια στα οποία οφείλεται η μείωση του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ε., σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους, κατά σειρά βαρύτητας, όσον αφορά τις πέντε πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-43*. Από τον Πίνακα προκύπτει, ότι 85 από τους 215 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 39,5%, ως 1η επιλογή (και 15,7% ως 2η και 13,4% ως 3η), θεωρούν τους πειραματισμούς της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως το κυριότερο αίτιο. Στη δεύτερη θέση των επιλογών, η κοινωνική απαξίωση της Τ.Ε.Ε. με ποσοστά 27,4% ως 1η επιλογή, 12,1% ως 2η και 11,8% ως 3η και στην τρίτη η έλλειψη επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. με ποσοστά 12,6% ως 1η επιλογή, 19,7% ως 2η και 21,0% ως 3η. Ακολουθούν τα μη κατοχυρωμένα επαγγελματικά

δικαιώματα των αποφοίτων και η ελλιπής χρηματοδότηση από τη Πολιτεία. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα, θεωρούν την Πολιτεία ως κυρίως υπεύθυνη της μείωσης του αριθμού των μαθητών.

Πίνακας 4-43: Ιεράρχηση αιτίων μείωσης μαθητικού πληθυσμού Τ.Ε.Ε.

α/α	ΑΙΤΙΑ ΜΕΙΩΣΗΣ ΑΡΙΘΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ	Κατάταξη ανάλογα με την σειρά βαρύτητάς του									
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή		5η Επιλογή	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Κοινωνική απαξίωση Τ.Ε.Ε.	59	27,4	24	12,1	22	11,8	20	13,2	17	13,9
2	Ανεπάρκεια ειδικοτήτων	19	8,8	29	14,6	32	17,2	33	21,9	20	16,4
3	Οχι Επαγγ. Δικαιώματα	21	9,8	33	16,7	31	16,7	19	12,6	20	16,4
4	Μη επαγγ. αποκατάσταση	27	12,6	39	19,7	39	21,0	30	19,9	20	16,4
5	Πειραματισμοί Πολιτείας	85	39,5	31	15,7	25	13,4	17	11,3	16	13,1
6	Ελλιπής χρηματοδότηση	2	0,9	37	18,7	28	15,1	23	15,2	19	15,6
7	Ελλείψεις σε εκπ/κούς	2	0,9	5	2,5	9	4,8	9	6,0	10	8,2
		215	100,0	198	100,0	186	100,0	151	100,0	122	100,0

Επιβεβαιώνονται, δηλαδή, οι θεωρητικές μας προσεγγίσεις σχετικά με τα αποτελέσματα των πειραματισμών της εκπαιδευτικής πολιτικής και της γενικότερης κρατικής αδιαφορίας, καθώς και οι αναφερόμενες στην κοινωνική απαξίωση της Τ.Ε.Ε. και της χειρωνακτικής εργασίας γενικότερα.

Όσον αφορά την σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια μείωσης του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ε. με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, οι τιμές όσων σχέσεων είναι στατιστικά σημαντικές παρουσιάζονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-44* και αναλύονται στη συνέχεια. Επισημαίνουμε ότι όλες οι σχέσεις αυτές είναι μη αξιόπιστες, αφού είναι μεγαλύτερο από 20% το ποσοστό των κελιών των πινάκων διασταύρωσης με αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες από 5.

Πίνακας 4- 44: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

α/α	ΑΙΤΙΑ ΜΕΙΩΣΗΣ ΑΡΙΘΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ	Έτη υπηρεσίας		Προϋπηρεσία Γενική Εκπ/ση		Επάγγελμα πατέρα		Επάγγελμα μητέρας		Μόρφωση πατέρα	
		ρ	V	ρ	φ	ρ	V	ρ	V	P	V
1	Κοινωνική απαξίωση Τ.Ε.Ε.	0,067	0,164	0,318	0,102	0,232	0,155	0,429	0,152	0,336	0,144
2	Ανεπάρκεια ειδικοτήτων	0,049	0,240	0,499	0,080	0,755	0,107	0,931	0,100	0,485	0,131
3	Οχι Επαγγ. Δικαιώματα	0,101	0,156	0,662	0,061	0,551	0,125	0,636	0,135	0,734	0,109
4	Μη επαγγ. αποκατάσταση	0,047	0,170	0,889	0,033	0,358	0,142	0,943	0,097	0,734	0,109
5	Πειραματισμοί Πολιτείας	0,102	0,156	0,882	0,034	0,055	0,186	0,309	0,163	0,024	0,201
6	Ελλιπής χρηματοδότηση	0,002	0,219	0,163	0,129	0,270	0,151	0,027	0,215	0,519	0,128
7	Ελλείψεις σε εκπ/κούς	0,020	0,185	0,049	0,166	0,736	0,109	0,823	0,116	0,704	0,112

Οι παράγοντες κοινωνική απαξίωση της Τ.Ε.Ε. και μη κατοχυρωμένα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων τους δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας. Οι παράγοντες ανεπάρκεια των ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε. και έλλειψη επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων τους παρουσιάζουν σημαντική εξάρτηση (α=0,05) από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ο μεν πρώτος με μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτούς με μέχρι 5 έτη υπηρεσίας, ο δε δεύτερος με ελαφρά μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτούς των δύο μεσαίων ομάδων από 5 έως 25 έτη υπηρεσίας). Ο παράγοντας πειραματισμοί της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο α=0,05) με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των εκπαιδευτικών και οριακή με το επάγγελμά τους (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στους ανωτέρου μορφωτικού επιπέδου και αντιστοίχου επαγγέλματος). Ο παράγοντας ελλιπής χρηματοδότηση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (με μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτούς με μέχρι 5 έτη υπηρεσίας και ακολούθως από 5 έως 15 έτη) και με το επάγγελμα της μητέρας τους (με μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής στα επαγγέλματα ανωτέρου κοινωνικού επιπέδου). Ο παράγοντας ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ομοίως με τον προηγούμενο) και από την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση (με μικρότερα ποσοστά επιλογής στους έχοντες προϋπηρεσία).

Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την 1η επιλογή (*Πίνακας 7* Παραρτήματος Β΄), διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι παράγοντες βρίσκονται σε κάποια σχέση (στατιστικά σημαντική, οριακή ή μικρή) με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και επιπλέον ο παράγοντας έλλειψη επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας των εκπαιδευτικών, αλλά οι σχέσεις αυτές είναι μη αξιόπιστες, λόγω του πολύ μικρού αριθμού των απαντήσεων, γι' αυτό και δεν προχωρούμε σε περαιτέρω σχολιασμό τους.

4.5.2 Παροχή επαρκών επαγγελματικών εφοδίων αποφοίτων Τ.Ε.Ε.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, κατά πόσο τα Τ.Ε.Ε. προετοιμάζουν ικανοποιητικά τους αποφοίτους των δύο κύκλων τους για την είσοδο στην αγορά εργασίας, παρέχοντάς τους επαρκή επαγγελματικά εφόδια, αποτυπώνονται συνοπτικά *στον Πίνακα 4-45.* Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, όσον αφορά τους αποφοίτους του Α΄ κύκλου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με μικρή διαφορά, δηλαδή 98 από τους 219 εκπαιδευτικούς και ποσοστό 44,7%, πιστεύει ότι τα Τ.Ε.Ε. τους παρέχουν «ελάχιστα» εφόδια, ενώ 85 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 38,8%, πιστεύουν ότι τους παρέχουν «αρκετά» εφόδια. Συνολικά το 52,5 % των εκπαιδευτικών θεωρεί ανεπαρκή («καθόλου» ή «ελάχιστα») την επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων Α΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε., έναντι του 41,5 %, που την θεωρεί επαρκή («αρκετά» ή «πολύ»). Όσον αφορά τους

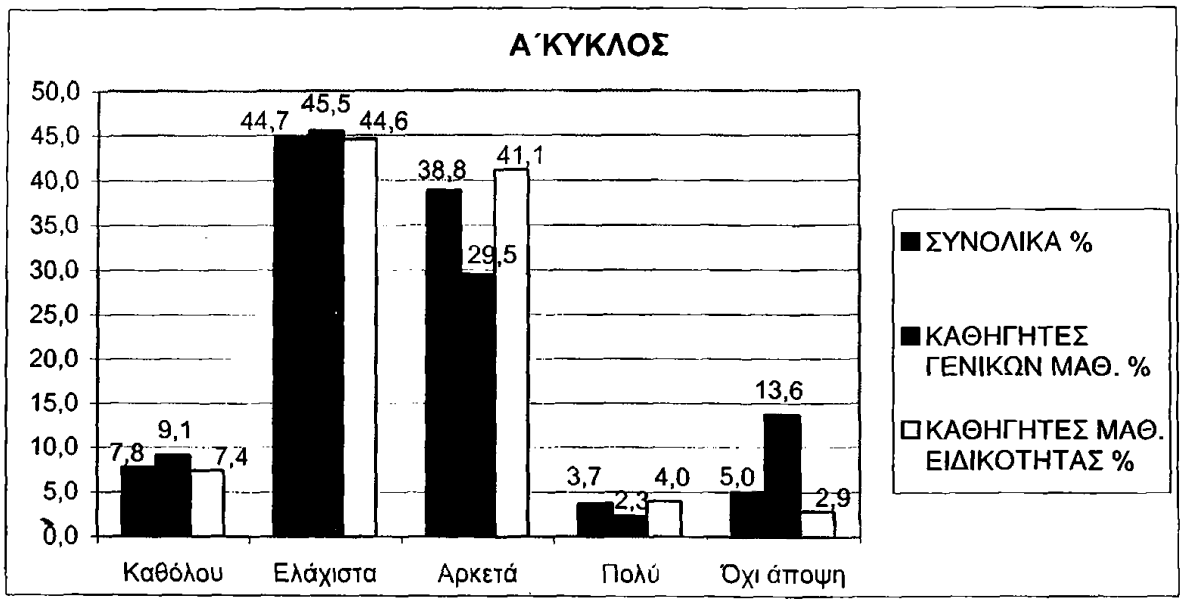
αποφοίτους του Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε., υπάρχει σαφής μεταστροφή των απόψεων, αφού οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (110 από τους 219 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 50,2%), πιστεύουν ότι είναι «αρκετά» προετοιμασμένοι, 64 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,2%) πιστεύουν ότι είναι «ελάχιστα» προετοιμασμένοι και 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,2%) πιστεύουν ότι είναι «πολύ» προετοιμασμένοι. Συνολικά το 63,4 % των εκπαιδευτικών θεωρεί επαρκή («αρκετά» ή «πολύ») την επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε. και μόνο το 32,4 % την θεωρεί ανεπαρκή («καθόλου» ή «ελάχιστα»).

Πίνακας 4-45: Παροχή επαρκών επαγγελματικών εφοδίων αποφοίτων Τ.Ε.Ε.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ Τ.Ε.Ε.					
		Α΄ ΚΥΚΛΟΥ		Β΄ ΚΥΚΛΟΥ	
α/α		N	%	N	%
1	Καθόλου	17	7,8	7	3,2
2	Ελάχιστη	98	44,7	64	29,2
3	Αρκετά	85	38,8	110	50,2
4	Πολύ	8	3,7	29	13,2
5	Όχι άποψη	11	5,0	9	4,1
		219	100,0	219	100,0

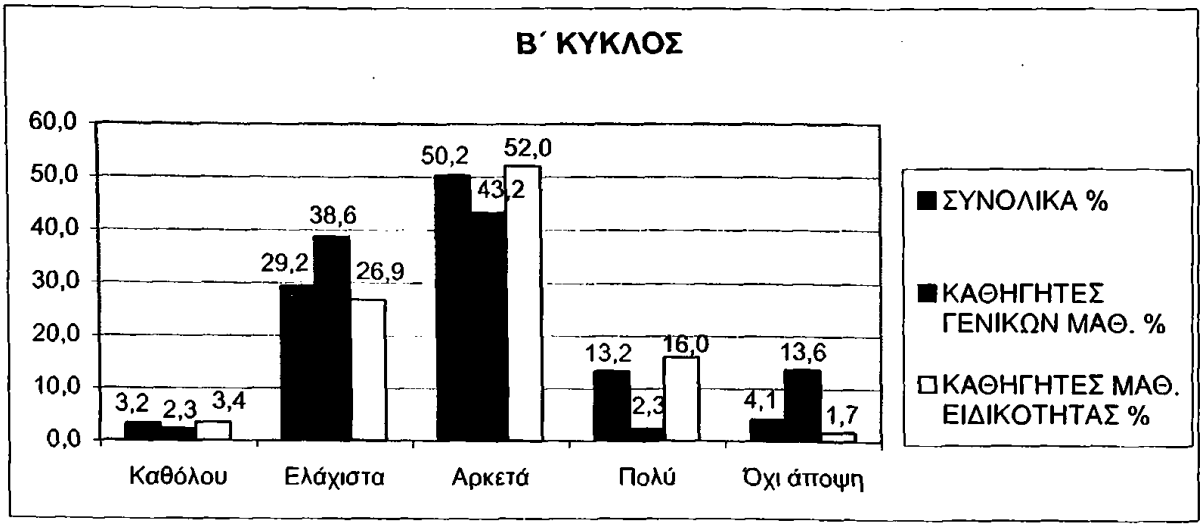
Από την στατιστική ανάλυση των πινάκων διασταύρωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την επάρκεια της επαγγελματικής προετοιμασίας των αποφοίτων Α΄ και Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε. με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτηση των απόψεών τους, σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05, από την κατηγορία των μαθημάτων που διδάσκουν, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές των χ^2 και V για 4 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα: Για τους αποφοίτους Α΄ κύκλου $\chi^2(4, 219)= 9,770$, $p=0,044<0,05$ & $V=0,211$ (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, αφού τα κελιά του πίνακα με συχνότητες <5 υπερβαίνουν το 20%) και για τους αποφοίτους Β΄ κύκλου $\chi^2(4, 219)= 19,524$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,299$.

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την επαρκή επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων Α΄ και Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε., ανάλογα με την κατηγορία των μαθημάτων τους, παρουσιάζονται στα *Γραφήματα 4-37 & 4-38* αντίστοιχα. Διαπιστώνουμε ότι, όσον αφορά τους αποφοίτους του Α΄ κύκλου, οι απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών και των δύο κατηγοριών προσεγγίζουν σε μεγάλο βαθμό, θεωρώντας τους «ελάχιστα» προετοιμασμένους με ποσοστά γύρω στο 45% και συνολικά ανεπαρκώς με 52-54,6%. Παρουσιάζεται όμως διαφοροποίηση, ανάμεσα στο 41,1% των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας, που πιστεύει ότι είναι «αρκετά» προετοιμασμένοι, και στο μόλις αντίστοιχο 29,5% των καθηγητών γενικών μαθημάτων.



Γράφημα 4-37: Επαρκής επαγγελματική προετοιμασία αποφοίτων Α΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε.

Όσον αφορά τους αποφοίτους του Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε., υπάρχει κάποια διαφοροποίηση των απαντήσεων, αφού το 52,0% των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας, έναντι του 43,2% των καθηγητών γενικών μαθημάτων πιστεύει ότι είναι «αρκετά» προετοιμασμένοι. Αντίστοιχα μόνο το 29,2% των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας, έναντι του 38,6% των καθηγητών γενικών μαθημάτων, πιστεύει ότι είναι «ελάχιστα» προετοιμασμένοι. Συνολικά επαρκή την προετοιμασία τους θεωρεί το 68% των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας, έναντι του 45,5% των καθηγητών γενικών μαθημάτων. Να σημειωθεί ότι το 13,6% των καθηγητών γενικών μαθημάτων δεν εξέφρασε άποψη και στις δύο περιπτώσεις.



Γράφημα 4-38: Επαρκής επαγγελματική προετοιμασία αποφοίτων Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι απόφοιτοι του Α΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε. δεν θεωρούνται επαρκώς προετοιμασμένοι από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ, αντίθετα, οι απόφοιτοι του Β΄ κύκλου, θεωρούνται αρκετά προετοιμασμένοι. Ακόμη, γενικά, οι καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας δείχνουν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων από την λειτουργία των Τ.Ε.Ε., ως προς την επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων και των δύο κύκλων. Μάλιστα οι γνώμες των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για προφανείς λόγους, αλλά μπορούμε να πούμε ότι αυτή αποτυπώνεται και στα συνολικά ποσοστά, αφού η συμμετοχή τους στο δείγμα είναι πολύ μεγαλύτερη. Από τις απαντήσεις προκύπτει η ανάγκη, είτε αναβάθμισης του περιεχομένου των σπουδών του Α΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε., ώστε να προετοιμάζονται αποτελεσματικότερα οι μαθητές για την αγορά εργασίας, είτε κατάργησής του και συνέχιση της φοίτησης όλων των μαθητών στον Β΄ κύκλο. Εκεί τους δίνεται η δυνατότητα απόκτησης των κατάλληλων επαγγελματικών εφοδίων, ώστε να ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Διαφαίνεται, επίσης, ότι ο βαθμός επαγγελματικής ετοιμότητας των αποφοίτων Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε. μπορεί και χρειάζεται να επαυξηθεί με τις αναγκαίες βελτιώσεις και τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα από τους χαράσσοντες την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.

4.5.3 Σύγκριση αποτελεσματικότητας Τ.Ε.Ε. με Γενικό Λύκειο και Τ.Ε.Λ.

Πώς, όμως, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. αξιολογούν συγκριτικά τους δύο τύπους Λυκείου, το Τ.Ε.Ε. και το Γενικό Λύκειο, ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-46*. Με την πρώτη ματιά διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σαφής υπεροχή του Τ.Ε.Ε. έναντι του Γενικού Λυκείου, ως προς την σύζευξη θεωρίας – πράξης και ως προς την προετοιμασία για την άσκηση κάποιου επαγγματος με συντριπτικά ποσοστά (81,7 % έναντι 5,9 % κάι 85,8 % έναντι 3,7 % αντίστοιχα), αλλά και ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους (με ποσοστά 53,0% έναντι 21,0%). Αντίθετα ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στα Τ.Ε.Ι. υπερισχύει σαφώς το Γενικό Λύκειο με ποσοστό 61,6 % έναντι 24,7 % του Τ.Ε.Ε..

Πίνακας 4-46: Σύγκριση αποτελεσματικότητας ΤΕΕ/ΓΕΛ

α/α		ΣΥΖΕΥΞΗ ΘΕΩΡΙΑΣ-ΠΡΑΞΗΣ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤ. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤ. ΑΠΟΚΑΤΑΣΗ		ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ Τ.Ε.Ι.	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΓΕΛ	13	5,9	8	3,7	46	21,0	135	61,6
2	ΤΕΕ	179	81,7	188	85,8	116	53,0	54	24,7
3	ΟΧΙ ΑΠΟΨΗ	27	12,3	23	10,5	57	26,0	30	13,7
		219	100,0	219	100,0	219	100,0	219	100,0

Στην αντίστοιχη σύγκριση των Τ.Ε.Ε. με τα προϋπάρχοντα Τ.Ε.Λ., τα οποία διαδέχθηκαν ως τύπος Λυκείου στο χώρο της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν έχει άποψη, όπως φαίνεται στον *Πίνακα 4-47*. Αυτό οφείλεται, πιθανότατα, είτε γιατί δεν γνωρίζουν επαρκώς το θεσμό των Τ.Ε.Λ., μη έχοντας υπηρετήσει σε κάποιο, είτε γιατί δεν έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη περί της υπεροχής του ενός ή του άλλου τύπου σχολείου. Από τις απόψεις των υπολοίπων προκύπτει μικρότερη ή μεγαλύτερη υπεροχή του Τ.Ε.Ε. έναντι του Τεχνικού Λυκείου, ως προς την σύζευξη θεωρίας–πράξης, ως προς την προετοιμασία για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος και ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους και αντίθετα σαφής υπεροχή του Τ.Ε.Λ. έναντι του Τ.Ε.Ε. ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στα Τ.Ε.Ι..

Πίνακας 4-47: Σύγκριση αποτελεσματικότητας ΤΕΕ/ΤΕΛ

α/α		ΣΥΖΕΥΞΗ ΘΕΩΡΙΑΣ-ΠΡΑΞΗΣ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤ. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤ. ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ Τ.Ε.Ι.	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΤΕΛ	43	19,6	34	15,5	39	17,8	77	35,2
2	ΤΕΕ	55	25,1	66	30,1	45	20,5	19	8,7
3	ΌΧΙ ΑΠΟΨΗ	121	55,3	119	54,3	135	61,6	123	56,2
		219	100,0	219	100,0	219	100,0	219	100,0

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση του S.P.S.S. και την παρατήρηση των πινάκων διασταύρωσης της συγκριτικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας Τ.Ε.Ε.-Τ.Ε.Λ. από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτηση των απόψεών των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 95%, από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=6 βαθμούς ελευθερίας είναι: ως προς την σύζευξη θεωρίας–πράξης $\chi^2(6, 219)= 20,131$, $p=0,003<0,05$ και $V=0,214$, ως προς την προετοιμασία για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος $\chi^2(6, 219)= 27,716$, $p=0,001<0,05$ και $V=0,252$, ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους $\chi^2(6, 219)= 18,281$, $p=0,006<0,05$ και $V=0,204$ και ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στα Τ.Ε.Ι. $\chi^2(6, 219)=15,382$, $p=0,017<0,05$ και $V=0, 187$.

Οι διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-48*. Παρατηρούμε αμέσως ότι η μεταβολή των ποσοστών όσων δεν έχουν άποψη είναι αντιστρόφως ανάλογη των ετών υπηρεσίας, είναι δηλαδή μεγαλύτερα τα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη υπηρεσίας, πράγμα που αιτιολογείται, όπως είπαμε, από άγνοια για το θεσμό των Τ.Ε.Λ.. Από τους εκπαιδευτικούς που εκφράζουν γνώμη, ως προς την σύζευξη θεωρίας – πράξης και ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, σαφώς ταγμένοι υπέρ

των Τ.Ε.Ε. εμφανίζονται μόνο οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 15 έτη υπηρεσίας, ενώ οι απόψεις των υπολοίπων είναι πρακτικά μοιρασμένες. Ως προς την προετοιμασία για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος, υπάρχει συμφωνία των εκπαιδευτικών όλων των άλλων κατηγοριών υπέρ του Τ.Ε.Ε. (με μεγαλύτερη υπεροχή στους εκπαιδευτικούς με 6 έως 15 έτη υπηρεσίας), εκτός αυτών που έχουν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας, που τάσσονται με ελάχιστη διαφορά υπέρ του Τ.Ε.Λ.. Ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στα Τ.Ε.Ι. υπάρχει ομοφωνία των εκπαιδευτικών όλων των κατηγοριών υπέρ του Τ.Ε.Λ. με ποσοστά αυξανόμενα ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Γενικά διαφαίνεται, ότι οι περισσότερο θερμοί υποστηρικτές των Τ.Ε.Ε. είναι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 6 έως 15 έτη, ενώ αντίθετα οι πιο θερμοί υποστηρικτές των Τ.Ε.Λ. είναι εκείνοι με μεγαλύτερη από 26 έτη.

Πίνακας 4-48: Διαφοροποιήσεις *απόψεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα* ΤΕΕ/ΤΕΛ ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπ/κών

		ΣΥΝΟΛΙΚΑ		0-5 ΕΤΗ		6-15 ΕΤΗ		16-25 ΕΤΗ		26-35 ΕΤΗ	
α/α	Σύζευξη Θεωρίας-Πράξης	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΤΕΛ	43	19,6	6	11,8	20	17,9	11	29,7	6	31,6
2	ΤΕΕ	55	25,1	5	9,8	32	28,6	11	29,7	7	36,8
3	ΟΧΙ ΑΠΟΨΗ	121	55,3	40	78,4	60	53,6	15	40,5	6	31,6
		219	100,0	51	100,0	112	100,0	37	100,0	19	100,0

α/α	Επαγγελμ. .Προετοιμασία	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΤΕΛ	34	15,5	5	9,8	12	10,7	9	24,3	8	42,1
2	ΤΕΕ	66	30,1	8	15,7	37	33,0	14	37,8	7	36,8
3	ΟΧΙ ΑΠΟΨΗ	119	54,3	38	74,5	63	56,3	14	37,8	4	21,1
		219	100,0	51	100,0	112	100,0	37	100,0	19	100,0

α/α	Επαγγελμ. Αποκατάσταση	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΤΕΛ	39	17,8	5	9,8	18	16,1	9	24,3	7	36,8
2	ΤΕΕ	45	20,5	5	9,8	24	21,4	10	27,0	6	31,6
3	ΟΧΙ ΑΠΟΨΗ	135	61,6	41	80,4	70	62,5	18	48,6	6	31,6
		219	100,0	51	100,0	112	100,0	37	100,0	19	100,0

α/α	Πρόσβαση σε Τ.Ε.Ι.	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	ΤΕΛ	77	35,2	12	23,5	37	33,0	16	43,2	12	63,2
2	ΤΕΕ	19	8,7	2	3,9	11	9,8	5	13,5	1	5,3
3	ΟΧΙ ΑΠΟΨΗ	123	56,2	37	72,5	64	57,1	16	43,2	6	31,6
		219	100,0	51	100,0	112	100,0	37	100,0	19	100,0

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρά την σχετική αντίθεση με τις απόψεις ως προς την παροχή επαρκών επαγγελματικών εφοδίων στους μαθητές τους, θεωρούν στην πλειοψηφία τους (με τις όποιες διαφοροποιήσεις τους), ότι τα Τ.Ε.Ε. είναι γενικά αποτελεσματικότερα, τόσο από τα Γενικά Λύκεια, όσο και από τα Τ.Ε.Λ. στην παροχή πρακτικών δεξιοτήτων, χρήσιμων και ταυτόχρονα αναγκαίων για την αγορά εργασίας, καθιστώντας ευκολότερη την εξεύρεση κάποιου σχετικού επαγγέλματος, αλλά παρέχουν πολύ λιγότερες δυνατότητες εισαγωγής στα Τ.Ε.Ι. από αυτά.

4.5.4 Σκοπός λειτουργίας Τ.Ε.Ε.

Ο σκοπός λειτουργίας της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας κατά σειρά αξιολόγησης, όσον αφορά τις τέσσερις πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-49*. Από τον Πίνακα προκύπτει, ότι 102 από τους 212 εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα και ποσοστό 48,1 % ως 1η επιλογή (και 23,2 % ως 2η επιλογή και 9,7 % ως 3η), θεωρούν ως κύριο σκοπό της Τ.Ε.Ε. την απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου από "αδύνατους" μαθητές. Ακολουθούν στην αξιολόγηση η παροχή αρχικών επαγγελματικών εφοδίων σε μαθητές, που δεν έχουν άλλες προοπτικές με ποσοστά 19,8 % ως 1η επιλογή (42 εκπαιδευτικών), 32,6% ως 2η επιλογή και 34,4 % ως 3η επιλογή και η επαγγελματική προετοιμασία ειδικευμένου προσωπικού για την αγορά εργασίας με ποσοστά 19,3 % ως 1η επιλογή, 11,1 % ως 2η και 20,8 % ως 3η επιλογή.

Πίνακας 4-49: Σκοπός λειτουργίας Τ.Ε.Ε. κατά σειρά αξιολόγησης

		Κατάταξη ανάλογα με την σειρά αξιολόγησής του							
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή	
α/α	ΣΚΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ Τ.Ε.Ε.	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ειδικευμένο προσωπικό για αγορά εργασίας	41	19,3	21	11,1	32	20,8	34	31,5
2	Απολυτήριο Λυκείου "αδύνατων" μαθητών	102	48,1	44	23,2	15	9,7	13	12,0
3	Μείωση υποψηφίων Γ/βάθμιας εκπ/σης	12	5,7	45	23,7	32	20,8	25	23,1
4	Αρχικά επαγγελμ. εφόδια "αδύνατων" μαθητών	42	19,8	62	32,6	53	34,4	17	15,7
5	Εφόδια επαγγελματ. αποκατάστασης αποφοίτων	15	7,1	18	9,5	22	14,3	19	17,6
		212	100,0	190	100,0	154	100,0	108	100,0

Όσον αφορά την σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τον σκοπό λειτουργίας της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, οι τιμές όσων σχέσεων είναι στατιστικά σημαντικές παρουσιάζονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-50* και αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 4-50: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

ΣΚΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ Τ.Ε.Ε.		Κλάδος/ κατηγορία		Έτη υπηρεσίας		Ηλικία		Προϋπηρεσ. σε Γενική εκπ/ση		Επάγγελμα μητέρας		Μόρφωση πατέρα		Τόπος διαμονής	
α/α		ρ	V	ρ	V	ρ	V	ρ	Φ	ρ	V	ρ	V	ρ	V
1	Ειδικευμένο προσωπικό για αγορά εργασίας	0,490	0,107	0,053	0,190	0,507	0,105	0,259	0,078	0,717	0,117	0,489	0,127	0,617	0,112
2	Απολυτήριο Λυκείου "αδύνατων" μαθητών	0,001	0,294	0,197	0,149	0,269	0,136	0,006	0,190	0,149	0,196	0,019	0,236	0,543	0,121
3	Μείωση υποψηφίων Γ/βάθμιας εκπ/σης	0,415	0,116	0,124	0,165	0,045	0,195	0,875	0,011	0,736	0,114	0,218	0,165	0,428	0,135
4	Αρχικά επαγγ. εφόδια "αδύνατων" μαθητών	0,847	0,062	0,958	0,038	0,406	0,117	0,859	0,012	0,001	0,312	0,557	0,119	0,350	0,145
5	Εφόδια επαγγ. αποκατάστασης αποφοίτων	0,037	0,200	0,013	0,225	0,042	0,197	0,118	0,107	0,879	0,092	0,078	0,199	0,001	0,331

Ο στόχος της επαγγελματικής προετοιμασίας ειδικευμένου προσωπικού για την αγορά εργασίας παρουσιάζει οριακή εξάρτηση από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (με μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτούς με προϋπηρεσία έως 5 έτη και μικρότερα στην αμέσως επόμενη ομάδα). Ο στόχος απόκτησης Απολυτηρίου Λυκείου από "αδύνατους" μαθητές παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (με πολύ μικρότερα ποσοστά στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.), από την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας τους στη Γενική Εκπαίδευση (με μεγαλύτερα ποσοστά στους έχοντες) και από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους (με μεγαλύτερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με πατέρα απόφοιτο Τ.Ε.Ι. και σημαντικά μικρότερα ποσοστά σε αυτούς με πατέρα κατώτερης μόρφωσης). Ο στόχος μείωσης των υποψηφίων Γ/βάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζει σημαντική εξάρτηση από την ηλικία των εκπαιδευτικών (με ποσοστά μειούμενα με την αύξησή της). Ο στόχος παροχής αρχικών επαγγελματικών εφοδίων σε μαθητές χωρίς άλλες προοπτικές βρίσκεται σε στατιστικά σημαντική σχέση (οριακά μη αξιόπιστη) με το επάγγελμα της μητέρας των εκπαιδευτικών (με αρκετά μικρότερα ποσοστά σε αυτούς με μητέρα τεχνικού-εργατοϋπαλληλικού επαγγέλματος). Τέλος ο στόχος της απόκτησης επαρκών εφοδίων γιά επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (με πολύ μεγαλύτερα ποσοστά στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.), με την ηλικία τους (με μικρότερα ποσοστά σε αυτούς των δύο μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων), με τα έτη υπηρεσίας τους (με σημαντικά μικρότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από 15 έως 25 έτη) και με τον τόπο διαμονής τους (με μεγαλύτερα ποσοστά στους κατοίκους χωριών και των δύο μεγαλουπόλεων).

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλες μαζί οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό λειτουργίας της Τ.Ε.Ε. και όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας μαζί), προκύπτει ότι κύριος παράγοντας καθορισμού της 1ης επιλογής των εκπαιδευτικών είναι ο κλάδος/κατηγορία τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του V του Cramer για df=12

ελευθερίας είναι αντίστοιχα $\chi^2(12, 212)= 42,517$, $p=0,001<0,05$ & $V=0,259$.

Αναλύοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την 1η επιλογή (*Πίνακας 8* του Παραρτήματος Β΄), ο στόχος της επαγγελματικής προετοιμασίας ειδικευμένου προσωπικού για την αγορά εργασίας εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Γενική εκπαίδευση (με πολύ μικρά ποσοστά στους έχοντες) και μικρή (α=0,07) -οριακά μη αξιόπιστη- με το επάγγελμα της μητέρας τους (με αρκετά μεγαλύτερα ποσοστά σε αυτούς με μητέρα τεχνικού-εργατοϋπαλληλικού επαγγέλματος). Ο στόχος απόκτησης Απολυτηρίου Λυκείου από «αδύνατους» μαθητές παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (με ελάχιστα ποσοστά στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.), από την ύπαρξη (ή όχι) προϋπηρεσίας τους στη Γενική Εκπαίδευση (με μεγαλύτερα ποσοστά στους έχοντες), από το επάγγελμα του πατέρα τους (με μεγαλύτερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με πατέρα ανωτέρου επαγγέλματος-επιστήμονα) και από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους (με μεγαλύτερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς με πατέρα απόφοιτο Τ.Ε.Ι. και σημαντικά μικρότερα σε αυτούς με πατέρα κατώτερης μόρφωσης). Ο στόχος μείωσης των υποψηφίων της Γ/βάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζει μη αξιόπιστη σχέση με το επάγγελμα της μητέρας και οριακή (α=0,06) με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των εκπαιδευτικών. Ο στόχος της απόκτησης επαρκών εφοδίων για επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών (με πολύ μεγαλύτερα ποσοστά στους αποφοίτους Τ.Ε.- Δ.Ε.).

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. για τον σκοπό λειτουργίας της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία τους, όσον αφορά την 1η επιλογή τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-51*. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των τριών άλλων κατηγοριών, εκτός των εργαστηριακών καθηγητών (απόφοιτων Τ.Ε. – Δ.Ε.), συγκλίνουν ως προς το ότι, ο κύριος σκοπός της Τ.Ε.Ε., όπως λειτουργεί τουλάχιστον, είναι η απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου από «αδύνατους» μαθητές, ώστε να διεκδικήσουν κάποιες θέσεις εργασίας, οι οποίες το απαιτούν ως απαραίτητο προσόν. Σε γενικές γραμμές, με κάποιες διαφοροποιήσεις, συμφωνούν και ως προς τις άλλες δύο απόψεις, που ακολουθούν στην σειρά αξιολόγησής τους. Οι εργαστηριακοί καθηγητές στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι κύριος σκοπός της Τ.Ε.Ε. είναι η παροχή επαρκών εφοδίων για επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους, ενώ και οι άλλες δύο αξιομνημόνευτες σε ποσοστά απαντήσεις τους συμπίπτουν σε κατάταξη (και με ποσοστά κοντά στο μέσο όρο του συνόλου) με αυτή των άλλων τριών κατηγοριών καθηγητών. Βέβαια το γεγονός ότι ο κύριος σκοπός της Τ.Ε.Ε. δεν συμπίπτει με την κυρίαρχη άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (παρά μόλις με την τρίτη σε ποσοστά απαντήσεων), είναι αποθαρρυντικό και δείχνει ότι η Τ.Ε.Ε., όπως λειτουργεί στην Ελλάδα, δεν επιτυγχάνει τους πρωταρχικούς σκοπούς της και απαιτείται επανεξέταση και ενδεχομένως επαναπροσανατολισμός της λειτουργίας της.

Πίνακας 4-51: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

α/α	1η Επιλογή ΣΚΟΠΟΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι. N	%	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε. N	%
1	Ειδικευμ. προσωπικό για αγορά εργασίας	41	19,3	6	14,3	7	13,2	25	24,3	3	21,4
2	Απολυτήριο Λυκείου "αδύνατων" μαθητών	102	48,1	24	57,1	32	60,4	45	43,7	1	7,1
3	Μείωση υποψηφίων Γ/βάθμιας εκπ/σης	12	5,7	0	0,0	4	7,5	7	6,8	1	7,1
4	Αρχικά επαγγ. εφόδια "αδύνατων" μαθητών	42	19,8	10	23,8	7	13,2	22	21,4	3	21,4
5	Εφόδια επαγγ. αποκατάστασης αποφοίτων	15	7,1	2	4,8	3	5,7	4	3,9	6	42,9
		212	100,0	42	100,0	53	100,0	103	100,0	14	100,0

4.5.5 Χαρακτηρισμός λειτουργίας Τ.Ε.Ε.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του *Πίνακα 4-52*, οι 95 από τους 219 εκπαιδευτικούς της έρευνας, ποσοστό 43,4% χαρακτηρίζουν την λειτουργία των Τ.Ε.Ε. «Προβληματική», ενώ 81 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 37,0% «Ανεκτή». Συνολικά ικανοποιημένοι από την λειτουργία των Τ.Ε.Ε. χαρακτηρίζοντάς την «Ικανοποιητική» (σσ. δεν χαρακτηρίστηκε «Εξαιρετική» από κανένα) είναι μόνο το 17,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ αντίθετα απογοητευμένοι, χαρακτηρίζοντάς την «Απαράδεκτη» & «Προβληματική» είναι το 45,7%.

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση του S.P.S.S. και την παρατήρηση των πινάκων διασταύρωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την λειτουργία των Τ.Ε.Ε. με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτησή τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer, για df=9 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(9, 219)= 21,617$, $p=0,01<0,05$ & $V=0,181$. Προκειμένου όμως να είναι αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%, έγινε επανακωδικοποίηση της πενταβάθμιας κλίμακας χαρακτηρισμού των εμπειριών σε τριβάθμια και οι τιμές του χ^2 και του V του Cramer για df=8 βαθμούς ελευθερίας πλέον γίνονται $\chi^2(6, 219)= 21,318$, $p=0,002<0,05$ & $V=0,221$.

Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για την καλή ή όχι λειτουργία των Τ.Ε.Ε. ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-53* επίσης, σε πενταβάθμια κλίμακα, επειδή είναι πιο αναλυτική και μας δίνει περισσότερες πληροφορίες. Η πλειοψηφία των απόφοιτων λοιπών Α.Ε.Ι. (το 51,9%) και των αποφοίτων Τ.Ε.Ι. (47,2%) θεωρεί «Προβληματική» την λειτουργία των Τ.Ε.Ε.. Το ποσοστό των αποφοίτων καθηγητικών σχολών, που πιστεύει το ίδιο είναι αρκετά μικρότερο (34,1%) και των εργαστηριακών καθηγητών (Τ.Ε.– Δ.Ε.) πολύ μικρότερο (μόλις 13,3%). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών όλων των κατηγοριών, που χαρακτηρίζουν «Ανεκτή» την

λειτουργία των Τ.Ε.Ε. είναι παραπλήσια, γύρω στο 37% (των απόφοιτων Τ.Ε. – Δ.Ε. είναι ελαφρά μικρότερα). Η πλειοψηφία των απόφοιτων Τ.Ε.–Δ.Ε. (53,3%), αλλά και το ουδόλως αμελητέο 25% των αποφοίτων καθηγητικών σχολών, θεωρούν «Ικανοποιητική» την λειτουργία των Τ.Ε.Ε.. Γενικά διαπιστώνουμε ότι περισσότερο ικανοποιημένοι από την λειτουργία των Τ.Ε.Ε. και επιεικείς στις κρίσεις τους είναι οι εργαστηριακοί καθηγητές, πράγμα αναμενόμενο, και ακολουθούν οι απόφοιτοι καθηγητικών σχολών (καθηγητές γενικών μαθημάτων), πράγμα αξιοπερίεργο, που χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Πίνακας 4-52: Χαρακτηρισμός λειτουργίας Τ.Ε.Ε. και διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

α/α	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ Τ.Ε.Ε.	ΣΥΝΟΛΙΚΑ		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘΗΓ. ΣΧΟΛ.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι.		ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε.	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Απαράδεκτη	5	2,3	1	2,3	1	1,9	3	2,8	0	0,0
2	Προβληματική	95	43,4	15	34,1	28	51,9	50	47,2	2	13,3
3	Ανεκτή	81	37,0	17	38,6	20	37,0	39	36,8	5	33,3
4	Ικανοποιητική	38	17,4	11	25,0	5	9,3	14	13,2	8	53,3
5	Εξαιρετική	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		219	100,0	44	100,0	54	100,0	106	100,0	15	100,0

4.5.6 Προβλήματα των Τ.Ε.Ε.

Η μη ικανοποιητική λειτουργία των Τ.Ε.Ε. οφείλεται σε μια σειρά από παράγοντες και προβλήματα, τα οποία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην Πολιτεία, αλλά επίσης στους μαθητές και πολλές φορές στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τους. Τα σημαντικότερα από τα προβλήματα λειτουργίας των Τ.Ε.Ε., που οφείλονται στην Πολιτεία, σύμφωνα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών της έρευνας, κατά σειρά αξιολόγησης, όσον αφορά τις έξι πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-53*. Από τη μελέτη των δεδομένων του Πίνακα προκύπτει ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή 73 από τους 218 εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα ποσοστό 33,6% ως 1η επιλογή (και ακόμη 8,4% ως 2η επιλογή και 15,9% ως 3η επιλογή), θεωρούν ως τα σημαντικότεραπρόβλήματα τη γενικότερη αδιαφορία της Πολιτείας για το θεσμό των Τ.Ε.Ε. αλλά και τους πειραματισμούς της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως δεύτερο σημαντικότερο πρόβλημα θεωρούνται τα ακατάλληλα βιβλία και αναλυτικά προγράμματα των Τ.Ε.Ε. με ποσοστά 21,2% ως 1η επιλογή (46 εκπαιδευτικών), 18,2% ως 2η επιλογή και 16,4% ως 3η . Ακολουθούν οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή των Τ.Ε.Ε. με ποσοστά 12,0% ως 1η επιλογή, 17,7% ως 2η επιλογή και 13,8% ως 3η επιλογή και η ουσιαστική απουσία μηχανισμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με ποσοστά

8,3% ως 1η επιλογή, 14,8% ως 2η επιλογή και 13,8% ως 3η επιλογή. Συνολικά από το πλήθος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται ότι τα περισσότερα και σημαντικότερα προβλήματα λειτουργίας των Τ.Ε.Ε. προέρχονται από την αντιμετώπιση που έχουν από την Πολιτεία.

Πίνακας 4-53: Ιεράρχηση προβλημάτων Τ.Ε.Ε. οφειλομένων στην πολιτεία

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΠΛΕΥΡΑ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ		Κατάταξη ανάλογα με την σειρά βαρύτητάς του											
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή		5η Επιλογή		6η Επιλογή	
α/α		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ακατάλληλες ειδικότητες	15	6,9	25	12,3	21	11,1	9	6,0	12	9,4	17	16,2
2	Ακατάλ.βιβλία & αναλ.προγράμ.	46	21,2	37	18,2	31	16,4	18	12,0	10	7,8	9	8,6
3	Ελλείψεις κτιριακές	14	6,5	10	4,9	15	7,9	9	6,0	14	10,9	12	11,4
4	Ελλείψεις υλικοτεχνικές	26	12,0	36	17,7	26	13,8	21	14,0	10	7,8	6	5,7
5	Ελλείψεις μονίμων εκπ/κών	18	8,3	22	10,8	19	10,1	13	8,7	11	8,6	10	9,5
6	Ποικιλία αναθέσεων μαθημ.	5	2,3	12	5,9	10	5,3	16	10,7	12	9,4	9	8,6
7	Απουσία μηχαν. επιμόρφωσης	18	8,3	30	14,8	26	13,8	26	17,3	20	15,6	12	11,4
8	Ελλειψη διοικητ. αυτονομίας	1	0,5	8	3,9	3	1,6	8	5,3	6	4,7	9	8,6
9	Αδιαφορία για το θεσμό	73	33,6	17	8,4	30	15,9	18	12,0	20	15,6	7	6,7
10	Αδιαφορία Τοπικής Αυτ/σης	1	0,5	6	3,0	8	4,2	12	8,0	13	10,2	14	13,3
		218	100,0	203	100,0	189	100,0	150	100,0	128	100,0	105	100,0

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλες μαζί οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα των Τ.Ε.Ε., που οφείλονται στην Πολιτεία και όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας μαζί), προκύπτει ότι κύριος παράγοντας καθορισμού της 1ης επιλογής των εκπαιδευτικών είναι ο κλάδος/κατηγορία τους. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=27 βαθμούς ελευθερίας είναι $\chi^2(27, 218)= 46,385$, $p=0,012<0,05$ & $V=0,267$.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, τα σημαντικότερα από τα προβλήματα των Τ.Ε.Ε., που οφείλονται στους ίδιους, κατά σειρά αξιολόγησης, όσον αφορά τις τέσσερις πρώτες επιλογές, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-54*. Από τον Πίνακα προκύπτει, ότι 60 από τους 201 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 29,9% ως 1η επιλογή (και ακόμη 26,4% ως 2η επιλογή και 14,3% ως 3η επιλογή), θεωρούν την έλλειψη ενδιαφέροντος για την ανανέωση των γνώσεών τους σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο ως το σημαντικότερο πρόβλημα από πλευράς τους. Σημαντικά προβλήματα θεωρούνται επίσης η απροθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών με ποσοστά 23,4% ως 1η επιλογή (47 εκπαιδευτικών), 20,7% ως 2η επιλογή και 19,7% ως 3η και οι Παιδαγωγικές ελλείψεις τους με ποσοστά 20,9% ως 1η επιλογή, 20,7% ως 2η επιλογή και 26,5% ως 3η επιλογή. Γενικά, από το πλήθος των

απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται ότι ρίχνουν στον εαυτό τους τις λιγότερες ευθύνες για τα προβλήματα λειτουργίας των Τ.Ε.Ε..

Πίνακας 4-54: Ιεράρχηση προβλημάτων Τ.Ε.Ε. οφειλομένων στους εκπαιδευτικούς

α/α	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΠΛΕΥΡΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ	Κατάταξη ανάλογα με την σειρά βαρύτητάς του							
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Έλλειψη πρωτοβουλιών	47	23,4	36	20,7	29	19,7	26	22,6
2	Έλλειψη συνεργασίας	28	13,9	37	21,3	38	25,9	26	22,6
3	Παιδαγωγικές ελλείψεις	42	20,9	36	20,7	39	26,5	19	16,5
4	Στασιμότητα γνώσεων	60	29,9	46	26,4	21	14,3	26	22,6
5	Συντεχνιακές αγκυλώσεις	24	11,9	19	10,9	20	13,6	18	15,7
		201	100,0	174	100,0	147	100,0	115	100,0

Τα σημαντικότερα από τα προβλήματα των Τ.Ε.Ε., που οφείλονται στους μαθητές τους, σύμφωνα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών του δείγματος, κατά σειρά αξιολόγησης, όσον αφορά και τις τέσσερις επιλογές τους, αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-55*. Βλέπουμε ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί, δηλαδή 108 από τους 215 εκπαιδευτικούς και ποσοστό 50,2% ως 1η επιλογή (και ακόμη 19,3% ως 2η επιλογή και 14,7% ως 3η επιλογή), θεωρούν το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών (που οφείλεται κυρίως στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης) ως το σημαντικότερο πρόβλημα από πλευράς τους. Ακολουθούν η έλλειψη προσπάθειας από τους μαθητές με ποσοστά 24,7% ως 1η επιλογή (53 εκπαιδευτικών), 32,9% ως 2η επιλογή και 15,3% ως 3η και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών των Τ.Ε.Ε. με ποσοστά 14,9% ως 1η επιλογή, 21,3% ως 2η επιλογή και 36,3% ως 3η επιλογή. Τα παραπάνω προβλήματα αποτελούν ταυτόχρονα και αίτια χαμηλής επίδοσης των μαθητών των Τ.Ε.Ε., όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα.

Πίνακας 4-55: Ιεράρχηση προβλημάτων Τ.Ε.Ε. οφειλομένων στους μαθητές

α/α	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΠΛΕΥΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	Κατάταξη ανάλογα με την σειρά βαρύτητάς του							
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή		4η Επιλογή	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Χαμηλό γνωστικό επίπεδο	108	50,2	40	19,3	28	14,7	25	15,9
2	Έλλειψη προσπάθειας	53	24,7	68	32,9	29	15,3	42	26,8
3	Οικογενειακό περιβάλλον	32	14,9	44	21,3	69	36,3	38	24,2
4	Αδιαφορία γονέων	22	10,2	55	26,6	64	33,7	52	33,1
		215	100,0	207	100,0	190	100,0	157	100,0

4.6 Προτάσεις - προοπτικές

4.6.1 Προτάσεις των εκπαιδευτικών

Εκτός από τον περιορισμό, ή εάν καταστεί δυνατό, την εξάλειψη των γνωστών και πανθομολογουμένων προβλημάτων στη λειτουργία των Τ.Ε.Ε., οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας διατυπώνουν κάποιες προτάσεις, που θεωρούν ότι η εφαρμογή τους μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης και της αποτελεσματικότητάς τους. Οι τρεις πρώτες επιλογές τους απεικονίζονται στον *Πίνακα 4-56* κατά σειρά αξιολόγησης. Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών κυριαρχεί ο επανακαθορισμός των ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε. και η εναρμόνισή τους με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας με ποσοστά 29,0% ως 1η επιλογή, 17,7% ως 2η και 19,4% ως 3η επιλογή. Ακολουθούν η πρακτική άσκηση των μαθητών στις επιχειρήσεις με ποσοστά 15,2% ως 1η επιλογή, αλλά και τα αξιοπρόσεκτα 36,9% ως 2η επιλογή και 21,8% ως 3η επιλογή και η αύξηση των μαθημάτων ειδικότητας με ποσοστά 19,5% ως 1η επιλογή, αλλά μόνο 12,6% ως 2η επιλογή και 17,1% ως 3η επιλογή. Μία πρόταση, επίσης, που συγκέντρωσε ως 1η επιλογή το αξιοσημείωτο ποσοστό του 12,9% των εκπαιδευτικών, αποτελεί η προσθήκη στα Τ.Ε.Ε. 4ου έτους σπουδών (Δ΄ τάξης) για επαγγελματική εξειδίκευση των μαθητών τους.

Πίνακας 4-56: Ιεράρχηση προτάσεων βελτίωσης υφιστάμενης κατάστασης Τ.Ε.Ε.

α/α	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	Κατάταξη ανάλογα με την συχνότητά της					
		1η Επιλογή		2η Επιλογή		3η Επιλογή	
		N	%	N	%	N	%
1	Αύξηση μαθημάτων Γενικής Παιδείας	16	7,6	4	2,0	4	2,4
2	Αύξηση μαθημάτων Ειδικότητας	41	19,5	25	12,6	29	17,1
3	Προσθήκη μαθημάτων Επιλογής	13	6,2	22	11,1	28	16,5
4	Επιλογή Τομέας & Ειδικότητα στη Β΄ τάξη	11	5,2	17	8,6	11	6,5
5	Επιλογή Τομέα στη Β΄& Ειδικότητας στη Γ΄ τάξη	3	1,4	5	2,5	12	7,1
6	Προσθήκη Δ΄ τάξης εξειδίκευσης	27	12,9	17	8,6	15	8,8
7	Εναρμόνιση ειδικοτήτων-αγοράς εργασίας	61	29,0	35	17,7	33	19,4
8	Πρακτική άσκηση μαθητών	32	15,2	73	36,9	37	21,8
9	Άλλη	6	2,9	0	0,0	1	0,6
		210	100,0	198	100,0	170	100,0

Άλλες προτάσεις που διατυπώθηκαν και παρουσιάζουν ενδιαφέρον είναι η ύπαρξη επαγγελματικής προϋπηρεσίας των καθηγητών μαθημάτων Ειδικότητας της Τ.Ε.Ε., η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων της και η απαγόρευση λειτουργίας σχολείων Τ.Ε.Ε. από άλλα υπουργεία πλην του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Οι τιμές των στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της λειτουργίας των Τ.Ε.Ε. και στις ανεξάρτητες μεταβλητές μας, συνοψίζονται στον *Πίνακα 4-57*, και αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 4-57: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων των επιλογών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

	Προτάσεις	Κατηγορία μαθημάτων		Κλάδος/ κατηγορία		Επάγγελμα πατέρα		Επάγγελμα μητέρας		Μόρφωση πατέρα		Μόρφωση μητέρας	
α/α		p	φ	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V
1	Αύξηση μαθημάτων Γενικής Παιδείας	0,002	0,209	0,019	0,217	0,165	0,176	0,485	0,146	0,955	0,056	0,091	0,195
2	Αύξηση μαθημάτων Ειδικότητας	0,003	0,205	0,002	0,263	0,387	0,140	0,850	0,097	0,714	0,100	0,258	0,159
3	Προσθήκη μαθημάτων Επιλογής	0,406	0,057	0,141	0,161	0,248	0,160	0,475	0,147	0,462	0,131	0,538	0,122
4	Τομέας & Ειδικότητα Β΄τάξη	0,615	0,028	0,608	0,093	0,005	0,266	0,180	0,190	0,252	0,160	0,634	0,110
5	Τομέας Β΄τάξη-Ειδικότ. Γ΄τάξη	0,925	0,006	0,747	0,076	0,608	0,114	0,871	0,094	0,710	0,101	0,743	0,097
6	Προσθήκη Δ΄τάξης	0,825	0,015	0,014	0,226	0,001	0,301	0,057	0,226	0,006	0,262	0,016	0,241
7	Εναρμόνιση ειδικοτ.-αγοράς εργασίας	0,941	0,005	0,822	0,066	0,078	0,200	0,533	0,140	0,738	0,097	0,968	0,051
8	Πρακτική άσκηση	0,324	0,068	0,620	0,092	0,779	0,092	0,107	0,208	0,416	0,137	0,667	0,106
9	Άλλο	0,564	0,040	0,840	0,063	0,410	0,137	0,591	0,133	0,446	0,133	0,335	0,147

Οι προτάσεις για αύξηση των μαθημάτων Γενικής Παιδείας και για αύξηση των μαθημάτων Ειδικότητας βρίσκονται σε στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05) με την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών και με τον κλάδο/ κατηγορία τους, προτεινόμενες σε αρκετά μεγαλύτερα ποσοστά από τους καθηγητές αντιστοίχων μαθημάτων. Οι προτάσεις για προσθήκη μαθημάτων επιλογής, για επιλογή Τομέα στη Β΄ τάξη & ειδικότητας στη Γ΄ τάξη, για εναρμόνιση των ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε. με την αγορά εργασίας, για πρακτική άσκηση των μαθητών σε επιχειρήσεις καθώς και οι διάφορες άλλες προτάσεις που διατυπώθηκαν δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας.

Η πρόταση για επιλογή Τομέα & Ειδικότητας στη Β΄ τάξη εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το επάγγελμα του πατέρα των κμ επάγγελμα της μητέρας τους. Προτείνεται σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους αθηγητές μαθημάτων ειδικότητας απόφοιτους Α.Ε.Ι. (και σε μικρότερα από τους καθηγητές απόφοιτους Τ.Ε. – Δ.Ε.), καθώς και από τους καθηγητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Α.Ε.Ι. ο πατέρας και τουλάχιστον τριτάξιο Γυμνάσιο η μητέρα) και ασκούν αντίστοιχο, κοινωνικά ανώτερο ή μέσο επάγγελμα (υπάλληλοι γραφείου/ εκπαιδευτικοί, επιστήμονες).

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση σύνθετων πινάκων διασταύρωσης (όλες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών μαζί και όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας μαζί), προκύπτει ότι κύριοι παράγοντες καθορισμού της 1^{ης} επιλογής των εκπαιδευτικών είναι ο κλάδος/κατηγορία τους και ακολούθως το επάγγελμα του πατέρα τους. Οι τιμές του χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=24 και df=56 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα $\chi^2(24, 210)= 37,444$, $p=0,039<0,05$ & $V=0,244$ και $\chi^2(32, 210)= 58,974$, $p=0,003<0,05$ & $V=0,265$.

Αναλύοντας ατομικά πλέον τις προτάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την 1^{η}

επιλογή (*Πίνακας 9* του Παραρτήματος Β΄), η αύξηση των μαθημάτων ειδικότητας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση (σε επίπεδο α=0,05) με τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών και μικρή σχέση (σε επίπεδο α=0,07), όπως και η αύξηση των μαθημάτων Γενικής παιδείας με την κατηγορία των μαθημάτων τους. Η επιλογή Τομέα & Ειδικότητας στη Β΄ τάξη παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με το επάγγελμα του πατέρα των εκπαιδευτικών και οριακή με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Η επιλογή Τομέα στη Β΄ τάξη & ειδικότητας στη Γ΄ τάξη εξαρτάται από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών και την κατηγορία των μαθημάτων τους. Η πρόταση για προσθήκη Δ΄ έτους για εξειδίκευση εμφανίζει και ως 1η επιλογή στατιστικά σημαντική εξάρτηση από τον κλάδο/ κατηγορία των εκπαιδευτικών, καθώς και από το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους – αξιόπιστη μόνο όσον αφορά το επάγγελμα του πατέρα τους. Η πρόταση για εναρμόνιση των ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε. με τις ανάγκες της αγοράς έχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας τους –(οριακά μη αξιόπιστη).

Οι διαφοροποιήσεις της 1ης επιλογής των προτάσεων των εκπαιδευτικών για την καλύτερη λειτουργία των Τ.Ε.Ε. ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία τους, παρουσιάζονται στον *Πίνακα 4-58*. Από την ανάγνωση του Πίνακα, διαπιστώνουμε ότι η εναρμόνιση των ειδικοτήτων των Τ.Ε.Ε. με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας συγκεντρώνει παραπλήσια ποσοστά, που κινούνται με μικρή απόκλιση (έως 4%) γύρω από το μέσο όρο του συνόλου, αποτελώντας την κυρίαρχη επιλογή για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όλων των άλλων κατηγοριών εκτός από των εργαστηριακών καθηγητών (Τ.Ε. – Δ.Ε.). Οι μισοί από αυτούς έχουν, ως δημοφιλέστερη πρόταση, την αύξηση των μαθημάτων ειδικότητας, την οποία «ψηφίζουν» και αρκετοί απόφοιτων λοιπών Α.Ε.Ι. (το 19,2%) και των αποφοίτων Τ.Ε.Ι. (19,6%), καθηγητές αντιστοίχων μαθημάτων δηλαδή, ενώ αντίθετα αρκετοί απόφοιτοι καθηγητικών σχολών προτείνουν την αύξηση των γενικών μαθημάτων, παρατηρούμε δηλαδή μία μάλλον συντεχνιακή αντιμετώπιση. Η πρακτική άσκηση των μαθητών στις επιχειρήσεις αντίθετα συγκέντρωσε σημαντικά ποσοστά στους εκπαιδευτικών όλων των κατηγοριών, πράγμα που δείχνει ότι η ανάγκη θεσμοθέτησής της (όπως εφαρμόζεται πολλά χρόνια για τους μαθητές του ΟΑΕΔ) αποτελεί κοινή πεποίθηση. Αξιοσημείωτο ποσοστό (12,9%) των εκπαιδευτικών ως 1η προτίμηση, συγκέντρωσε η προσθήκη στα Τ.Ε.Ε. 4ου έτους σπουδών, που προτείνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς επιπέδου σπουδών ΑΕΙ, τόσο ειδικότητας όσο και γενικών μαθημάτων. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους καθηγητές, που είχαν ασκήσει στο παρελθόν κάποιο άλλο επάγγελμα και σε αυτούς που δεν είχαν άλλες εργασιακές εμπειρίες.

Πίνακας 4-58: Διαφοροποίηση 1ης επιλογής ανάλογα με τον κλάδο/ κατηγορία εκπ/κών

α/α	1η Επιλογή ΠΡΟΤΑΣΗ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ %	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΚΑΘ. ΣΧΟΛ. %	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΟΙΠΩΝ Α.Ε.Ι. %	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.Ι. %	ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Τ.Ε.- Δ.Ε. %
1	Αύξηση μαθημάτων Γενικής Παιδείας	7,6	14,3	5,8	6,9	0,0
2	Αύξηση μαθημάτων Ειδικότητας	19,5	9,5	19,2	19,6	50,0
3	Προσθήκη μαθημάτων Επιλογής	6,2	4,8	3,8	8,8	0,0
4	Επιλογή Τομέας & Ειδικότητα στη Β΄ τάξη	5,2	9,5	1,9	5,9	0,0
5	Επιλογή Τομέα στη Β΄& Ειδικότητας στη Γ΄ τάξη	1,4	4,8	0,0	0,0	7,1
6	Προσθήκη Δ΄ τάξης εξειδίκευσης	12,9	14,3	23,1	8,8	0,0
7	Εναρμόνιση ειδικοτήτων-αγοράς εργασίας	29,0	26,2	25,0	32,4	28,6
8	Πρακτική άσκηση μαθητών	15,2	11,9	19,2	14,7	14,3
9	Άλλη	2,9	4,8	1,9	2,9	0,0
		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

4.6.2 Προσανατολισμός μαθημάτων Τ.Ε.Ε.

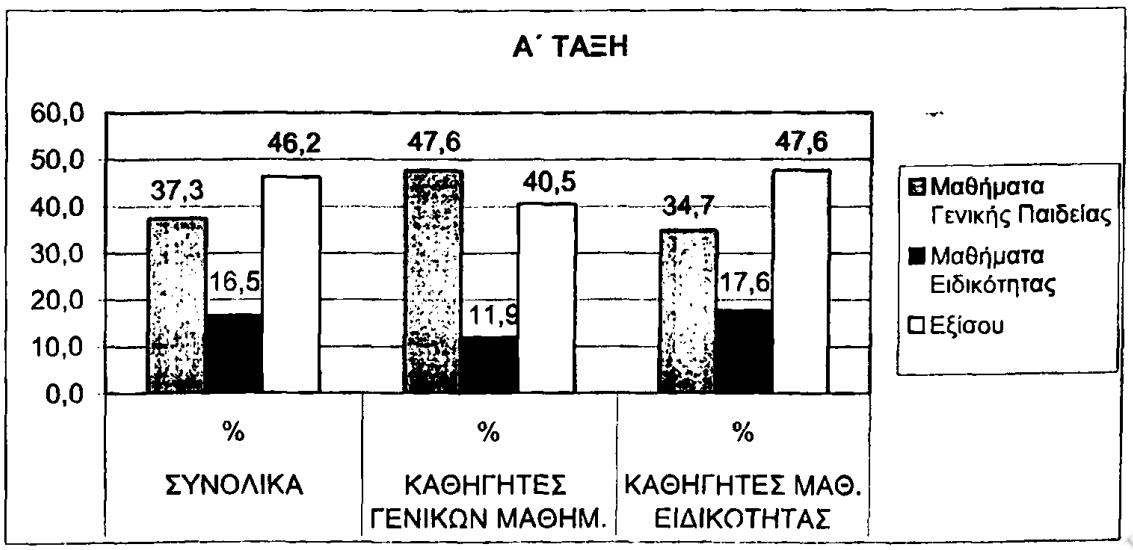
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον προσανατολισμό και τη βαρύτητα των μαθημάτων σε κάθε τάξη των Τ.Ε.Ε. αποτυπώνονται συνοπτικά στον *Πίνακα 4-59*. Από τον Πίνακα αυτό προκύπτει ότι στην Α΄ τάξη πρέπει να διδάσκονται εξίσου γενικά μαθήματα και μαθήματα ειδικότητας, σύμφωνα με τις απόψεις 98 από τους 219 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 44,7%. Αρκετοί (79) εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 36,1%, πιστεύουν ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερο βάρος στα γενικά μαθήματα και μόνο 35 εκπαιδευτικοί δηλαδή ποσοστό 16,0% πιστεύουν ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερο βάρος στα μαθήματα ειδικότητας. Στην Β΄ τάξη και στον Β΄ Κύκλο υπερισχύει με πολύ μεγάλη διαφορά η άποψη, ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερο βάρος στα μαθήματα Ειδικότητας. Για τη Β΄ τάξη, 141 από τους 219 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 64,4%, συντάσσονται με αυτή την άποψη και μόνο 70 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 32,0%, πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκονται εξίσου γενικά μαθήματα και μαθήματα ειδικότητας. Για το Β΄ Κύκλο, τα ποσοστά ανεβαίνουν συντριπτικά υπέρ του προσανατολισμού προς τα μαθήματα Ειδικότητας, αφού 182 από τους 219 εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 83,1% συντάσσονται με αυτή την άποψη και μόνο 32 εκπαιδευτικοί δηλαδή ποσοστό μόλις 14,6% πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκονται εξίσου γενικά μαθήματα και μαθήματα ειδικότητας.

Πίνακας 4-59: Προσανατολισμός μαθημάτων Τ.Ε.Ε.

α/α	ΒΑΡΥΤΗΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Α΄ ΤΑΞΗΣ N	%	Β΄ ΤΑΞΗΣ N	%	Β΄ ΚΥΚΛΟΥ N	%
1	Γενικής Παιδείας	79	36,1	4	1,8	1	0,5
2	Ειδικότητας	35	16,0	141	64,4	182	83,1
3	Εξίσου	98	44,7	70	32,0	32	14,6
4	Όχι άποψη	7	3,2	4	1,8	4	1,8
		219	100,0	219	100,0	219	100,0

Από την στατιστική ανάλυση με τη χρήση των πινάκων διασταύρωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων κάθε τάξης του Τ.Ε.Ε. με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των υποθέσεών μας, διαπιστώνεται εξάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό των μαθημάτων της Β΄ τάξης του Α΄ κύκλου και για τον Β΄ κύκλο, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0,05, από την κατηγορία των μαθημάτων που διδάσκουν, δηλαδή έχουμε απόρριψη της συγκεκριμένης μηδενικής υπόθεσης. Οι τιμές του κριτηρίου χ^2 και του συντελεστή V του Cramer για df=3 βαθμούς ελευθερίας είναι αντίστοιχα: Για την Α΄ τάξη $\chi^2(3, 219)= 2,852$, n.s., $p=0,415>0,05$ & $V=0,114$, για την Β΄ τάξη $\chi^2(3, 219)= 14,107$, $p=0,003<0,05$ & $V=0,254$ (μη θεωρούμενος αξιόπιστος ο έλεγχος χ^2, επειδή το ποσοστό των κελιών του πίνακα με αναμενόμενες συχνότητες <5 υπερβαίνει το 20%) και για τον Β΄ κύκλο $\chi^2(3, 219)= 9,996$, $p=0,019<0,05$ & $V=0,214$. 50% (επίσης μη θεωρούμενος αξιόπιστος).

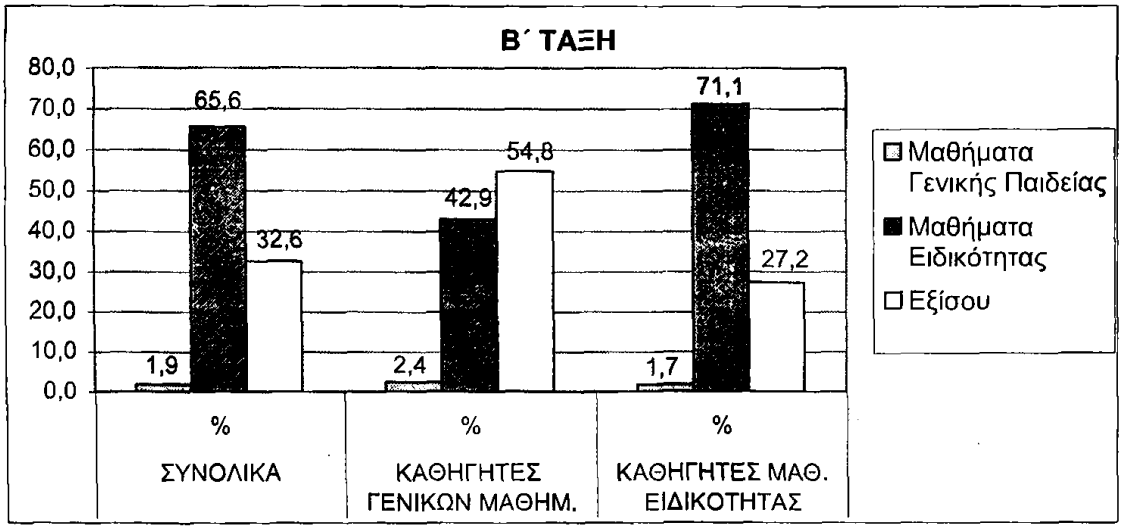
Οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων σε κάθε τάξη των Τ.Ε.Ε., ανάλογα με την κατηγορία των μαθημάτων τους, παρουσιάζονται στα *Γραφήματα 4-39, 4-40 & 4-41.*



Γράφημα 4-39: Διαφοροποιήσεις απόψεων σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων Α΄ τάξης Τ.Ε.Ε., ανάλογα με την κατηγορία μαθημάτων των εκπαιδευτικών τους

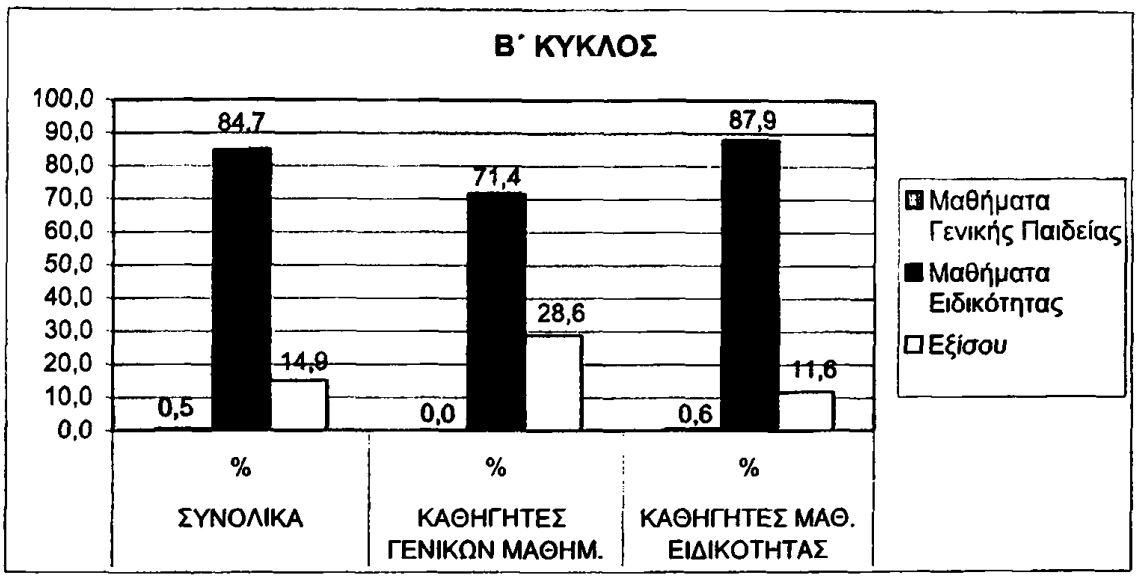
Διαπιστώνουμε, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων σε κάθε τάξη των Τ.Ε.Ε. επηρεάζονται σημαντικά και αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στο είδος μαθημάτων που διδάσκουν οι ίδιοι. Έτσι, για την Α΄ τάξη (*Γράφημα 4-39)* οι καθηγητές γενικών μαθημάτων πιστεύουν ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερο βάρος στα γενικά μαθήματα, ενώ οι καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκονται εξίσου γενικά μαθήματα και μαθήματα ειδικότητας, με περίπου αντίστροφα ποσοστά.

Για την Β΄ τάξη (*Γράφημα 4-40)* η πλειοψηφία (52,3%), με μικρή διαφορά, των καθηγητών γενικών μαθημάτων πιστεύει, ότι πρέπει να διδάσκονται εξίσου γενικά μαθήματα και μαθήματα ειδικότητας, ενώ σε ένα σημαντικό ποσοστό (40,9%) πιστεύουν ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερο βάρος στα μαθήματα ειδικότητας. Αντίθετα οι καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας με μεγάλη πλειοψηφία (70,3%) τάσσεται υπέρ των αντιστοίχων μαθημάτων και μόνο το 26,9% υπέρ της ισοδυναμίας.



Γράφημα 4-40: Διαφοροποιήσεις απόψεων σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων Β΄ τάξης Τ.Ε.Ε., ανάλογα με την κατηγορία μαθημάτων των εκπαιδευτικών τους

Για τον Β΄ κύκλο (*Γράφημα 4-41)* οι γνώμες της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών και των δύο κατηγοριών τάσσονται υπέρ του προσανατολισμού προς τα μαθήματα ειδικότητας, με διαφοροποίηση μόνο ως προς τα ποσοστά (68,2% των καθηγητών γενικών μαθημάτων και 86,9% των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας), καθώς και ανάλογη διαφοροποίηση των αντίστοιχων μικρών ποσοστών υπέρ της ισοδυναμίας (27,3% και 11,4% αντίστοιχα).



Γράφημα 4-41: Διαφοροποιήσεις απόψεων σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων Β΄ κύκλου Τ.Ε.Ε., ανάλογα με την κατηγορία μαθημάτων των εκπαιδευτικών τους

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι παρά την κάπως «συντεχνιακή» αντιμετώπιση του συγκεκριμένου ζητήματος η πλειοψηφία των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας είναι υπέρ της ισότιμης διδασκαλίας των δύο ομάδων μαθημάτων στην Α΄ τάξη των Τ.Ε.Ε. και μόνο μια μικρή μειοψηφία (17,1%) υπέρ των «δικών τους» μαθημάτων. Παρομοίως η πλειοψηφία των καθηγητών γενικών μαθημάτων εκφράζονται υπέρ του προσανατολισμού προς τα μαθήματα ειδικότητας στον Β΄ κύκλο. Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στην Β΄ τάξη αλλά και εκεί οι καθηγητές γενικών μαθημάτων δεν τάσσονται (πλην ενός) ακραιφνώς υπέρ των «δικών τους» μαθημάτων. Σε κάθε περίπτωση πάντως, αυτές οι διαμορφωμένες απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων, φαντάζουν αρκετά τεκμηριωμένες και ρεαλιστικές και θα έπρεπε να ληφθούν σοβαρά υπόψη από αυτούς που επεξεργάζονται την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση υποθέσεων - Διαπιστώσεις

Στην έρευνά μας προσπαθήσαμε, αφού πρώτα παρουσιάσουμε το προφίλ, να αποτυπώσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ήπειρο σχετικά με τους μαθητές των Τ.Ε.Ε. και τις κοινωνικές λειτουργίες που αυτά επιτελούν. Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων επιβεβαίωσε τις βασικές υποθέσεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους και κατ' επέκταση την δράση τους μέσα στη σχολική πραγματικότητα των Τ.Ε.Ε., όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προέρχονται κυρίως από τα κατώτερα - λαϊκά αλλά και από μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα και έχουν ζήσει τα περισσότερα χρόνια της ζωής τους σε αστικές περιοχές. Οι περισσότεροι και ιδιαίτερα οι καθηγητές μαθημάτων Ειδικότητας είχαν ασκήσει κάποιο άλλο επάγγελμα σχετικό με την ειδικότητά τους, το οποίο εγκατέλειψαν κυρίως λόγω της επαγγελματικής ανασφάλειας και των συνθηκών εργασίας.

Ανατρέχοντας στις βασικές υποθέσεις της εργασίας και εξετάζοντας την επαλήθευσή τους από τα ερευνητικά δεδομένα, **η πρώτη υπόθεση** σχετικά με τους παράγοντες (φύλο, ηλικία, κλάδος/κατηγορία, επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, τόπος διαμονής) που επηρεάζουν τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού επαληθεύτηκε πλήρως. Η επαγγελματική ασφάλεια και οι συνθήκες εργασίας, καθώς και η προσωπική ικανοποίηση από την ενασχόληση με τα παιδιά, προβλήθηκαν ως οι κυριότεροι λόγοι, που τους οδήγησαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η διάσταση αυτή του λειτουργήματος, παρότι προβλήθηκε[303] από σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος, θεωρούμε ότι υπερτονίστηκε για λόγους εντυπώσεων στις απαντήσεις των περισσότερων και κατά την γνώμη μας παίζει δευτερεύοντα ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι οι συνθήκες εργασίας και η ενασχόληση με τα παιδιά έπαιξαν σημαντικότερο ρόλο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Στον ρόλο των συνθηκών εργασίας δίνουν επίσης ιδιαίτερη βαρύτητα οι καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας, επιπέδου Α.Ε.Ι., (συγκρίνοντάς τις

[303] Ανάλογη προβολή αυτού του παράγοντα παρατηρήθηκε και στις προαναφερόμενες σχετικές με τους εκπαιδευτικούς της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης έρευνες της Σιάνου και της Σωτηροπούλου, αλλά και σε έρευνες σχετικές με άλλες ομάδες εκπαιδευτικών. Μία από αυτές είναι της Κ. Δημητριάδου «Με ποια κριτήρια επιλέγει ο έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του» (1982), η οποία αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (αποφοίτους καθηγητικών σχολών)

ενδεχομένως με εμπειρίες τους από τον ιδιωτικό τομέα) καθώς και όσοι έχουν πατέρα που ασκεί "ευγενές" επάγγελμα (κοινωνικά ανώτερο ή γραφείου), ενώ διαφωνούν μαζί τους οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αρκετά σημαντική και τη σχετική αυτονομία που παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ, αντίθετα, για τους εργαστηριακούς καθηγητές αυτό έπαιξε πολύ μικρό ρόλο.

Φαίνεται να υπάρχει σχετική σύγκλιση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με την παλιότερη έρευνα της Ελ. Σιάνου, στην οποία προέτασσαν οικογενειακούς λόγους, εφόσον τους αντιστοιχίσουμε με τις συνθήκες εργασίας στην έρευνά μας. Αντίθετα οι οικονομικοί λόγοι, που προτάσσονταν από τους άντρες εκπαιδευτικούς στην ίδια έρευνα (όπως εξάλλου και της Κ. Σωτηροπούλου), δεν υφίστανται, αφού ο μισθός του εκπαιδευτικού δεν θεωρείται πλέον ικανοποιητικός, υπολειπόμενος αρκετά άλλων του Δημοσίου Τομέα, παρά μόνο εάν τους δούμε από την οπτική της επαγγελματικής, άρα και οικονομικής, εξασφάλισης. Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές αντανακλούν στο χαμηλό κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών, όπως επίσης επιβεβαιώθηκε από τις απαντήσεις τους, αφού μόνο οι μεγάλης ηλικίας αναζητούσαν την κοινωνική καταξίωση μέσα από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έχοντας ως συνέπεια την αναίρεση της θετικής αυτοαξιολόγησής τους ως λειτουργούς, λόγω του παιδαγωγικού τους ρόλου και την υιοθέτηση μάλλον αρνητικού επαγγελματικού αυτοπροσδιορισμού τους.

Ωστόσο, παρά την αντιφατική επαγγελματική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. της Ηπείρου, ιδιαίτερα δε οι γυναίκες και οι καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας, φαίνονται κατά βάση ικανοποιημένοι από την επαγγελματική επιλογή τους, πράγμα που έρχεται σε σημαντική διαφοροποίηση με προγενέστερες έρευνες (Σιάνου, Σωτηροπούλου). Αυτό οφείλεται σε κάποιο βαθμό στην σύνθεση του δείγματος των προηγουμένων ερευνών, που απαρτιζόταν στην μεν έρευνα της Σιάνου στην πλειοψηφία του, στην δε έρευνα της Σωτηροπούλου αποκλειστικά, από καθηγητές γενικών μαθημάτων, ενώ στην δική μας στην πλειοψηφία του από καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας. Όμως, τα κύρια αίτια είναι βαθύτερα και οι ερμηνείες αυτής της μεταστροφής της στάσης των εκπαιδευτικών βρίσκονται πρώτα από όλα στην μεταβολή των κοινωνικοικονομικών συνθηκών, χωρίς να παραμελείται η επίδραση της «χαμηλής» (λαϊκής ή μικροαστικής) κοινωνικής καταγωγής των εκπαιδευτικών. Στον ιδιωτικό τομέα σήμερα επικρατούν δύσκολες και βεβαρημένες συνθήκες εργασίας με ακατάστατα ωράρια και διαρκές άγχος για τους ελεύθερους επαγγελματίες και ποικιλόμορφη εκμετάλλευση (μη αμοιβόμενη υπεραπασχόληση, χαμηλοί μισθοί, μερική απασχόληση κ.λ.π.) από τους εργοδότες για τους μισθωτούς. Έτσι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με τις σχετικά λίγες ημέρες και ώρες εργασίας -όσο κι αν ο μισθός είναι χαμηλότερος από πολλές άλλες υπηρεσίες του Δημοσίου- έχει γίνει ελκυστικό, ιδιαίτερα για τις γυναίκες, των οποίων το ωράριο διευκολύνει στο να αντεπεξέλθουν ευκολότερα στο διπλό ρόλο της εργαζόμενης και της «νοικοκυράς».

Άλλωστε, άλλες νεότερες έρευνες σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των ελλήνων εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων από το επάγγελμά τους (Ε. Δημητρόπουλος βλέπε κεφ. 1.6, κ.α.), τον εμφανίζουν αρκετά υψηλό. Σχετική συμφωνία προκύπτει επίσης με την έρευνα του Δημητρόπουλου, ως προς τον μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας σε σχέση με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων (αποφοίτους καθηγητικών σχολών), διαφοροποίηση πάντως που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Δεν είναι αμελητέα, επίσης, η επίδραση των γεωγραφικών συνθηκών, με την Ήπειρο να αποτελεί την φτωχότερη περιοχή της Ε.Ε., όπου οι προσφερόμενες ευκαιρίες εργασίας είναι λιγοστές και με περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης, οπότε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαντάζει σαν μία ασφαλής διέξοδος. Η λειτουργία, άλλωστε, πολλών "Καθηγητικών" Πανεπιστημιακών Σχολών στα Ιωάννινα συνέβαλε στο να αποτελεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πόλο έλξης, αλλά και μονόδρομο ταυτόχρονα. Τέλος, παρόλο που έως κάποιο βαθμό ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως λειτούργημα αποτελεί ιδεολογικό κατασκεύασμα και η επίκλησή του δεν είναι ιδιαίτερα ειλικρινής, αλλά μάλλον προσχηματική, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε την εσωτερική ικανοποίηση την οποία βιώνει ένας δάσκαλος-παιδαγωγός μεταδίδοντας στους μαθητές του γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και συντελώντας στη διάπλαση του χαρακτήρα τους, ακόμη και στην εφηβεία. Το ερώτημα όμως είναι κατά πόσο επιτυγχάνεται αυτό, συνεκτιμώντας τις αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σχολική επίδοση και το ενδιαφέρον των μαθητών τους, αλλά και τις γενικότερες απόψεις τους σχετικά με την λειτουργία και τα προβλήματα των Τ.Ε.Ε..

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας είναι ευχαριστημένοι από την αρχική υποδοχή, που έτυχαν ως νεοδιόριστοι, από τους συναδέλφους τους στο σχολείο. Αυτό αποτελεί, όπως είδαμε, αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξή τους, όπως και η συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται (*Γράφημα 4-22)* ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τις λιγοστές αρνητικές διαπιστώσεις (*Πίνακας 4-54).* Η ύπαρξη της οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ταυτόχρονη παρουσία δύο ή και τριών καθηγητών στα εργαστηριακά μαθήματα των πολυάριθμων μαθητικών τμημάτων (πάνω από 12 ή πάνω από 24 μαθητές αντίστοιχα), κυρίως σε μεγάλα Τ.Ε.Ε.. Η συνεργασία αυτή όμως είναι ουσιαστικά άνωθεν επιβεβλημένη και περιορισμένης έκτασης, καθώς αποτελεί ιδιοτυπία διαμερισμού[304], σύμφωνα με την οποία συνεργάζονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί –ανάλογα, βέβαια, και με τις μεταξύ τους προσωπικές σχέσεις- είτε ίδιας ειδικότητας, είτε που διδάσκουν σε ίδιες σχολικές τάξεις και έχει περιορισμένο εύρος αντικειμένου (κατανομή των μαθημάτων, επεξεργασία διδακτικών ενοτήτων, προετοιμασία εργαστηριακών ασκήσεων, αξιολόγηση και ερμηνεία των σχολικών εγχειριδίων, παραβατική συμπεριφορά μαθητών κ.λ.π.). Για να γίνει η συνεργασία

[304] ό.π. Κεφ.2.6.4

πραγματικά ουσιαστική και περισσότερο δημιουργική, συντελώντας αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, απαιτείται ανάληψη πρωτοβουλιών και αφιέρωση περισσότερου χρόνου από μέρους τους, καθώς και επέκτασή της στο σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, ακόμη και έξω από τα στενά του θεσμικά πλαίσια.

Όσον αφορά την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, τα αποτελέσματα είναι μάλλον απογοητευτικά, αφού ουσιαστικά δεν υφίστανται ή στην καλύτερη περίπτωση είναι σπάνιες. Αυτό αποτελεί ένδειξη αφενός για το περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους, απορροφημένοι στον καθημερινό βιοποριστικό αγώνα και αφετέρου την αδυναμία τους να τα βοηθήσουν αποτελεσματικά. Επαληθεύονται λοιπόν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών ότι το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών των Τ.Ε.Ε., ανήκοντας στο συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα και έχοντας ανεπεξέργαστες εκπαιδευτικές πρακτικές, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της πορείας και της προόδου τους στο σχολείο.

Η δεύτερη υπόθεσή μας σχετικά με την τάση φυγής των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης προς την γενική επαληθεύεται, αφού εξαρτάται από τις αρχικές εμπειρίες τους από την σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε., από την κατηγορία των μαθημάτων τους, από το επίπεδο των σπουδών τους, από τα έτη υπηρεσίας τους, από την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας τους στη γενική εκπαίδευση (η οποία βέβαια σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται έμμεσα από την κατηγορία των μαθημάτων τους), καθώς και από την άποψή τους για τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού τους έργου στα Τ.Ε.Ε..

Οι αρχικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε., σε πλήρη αντίθεση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, ήταν για τους περισσότερους ευχάριστες και ιδιαίτερα για τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας (πράγμα μάλλον φυσιολογικό), αλλά και παραδόξως για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε κάποιο βαθμό, όπως είπαμε και στην ανάλυση, στην μεγαλύτερη αναλογία στον πληθυσμό των γυναικών εκπαιδευτικών, των καθηγητριών μαθημάτων ειδικότητας, που κυρίως διδάσκουν σε τμήματα με μεγαλύτερο αφενός αριθμό μαθητριών, που θεωρούνται γενικότερα πιο ήσυχες και με σημαντικό αφετέρου ποσοστό μαθητών (και των δύο φύλων), που, ενδιαφερόμενοι για εισαγωγή τους στα Τ.Ε.Ι., έχουν θετικότερη στάση. Ενδεχομένως πάλι να είναι αντίρροπο αποτέλεσμα υφιστάμενης προκατάληψης - στερεότυπου για τους μαθητές των Τ.Ε.Ε., με τους καθηγητές να συναντούν στην πραγματικότητα καλύτερο κλίμα απ' ό,τι ανέμεναν με βάση τις επικρατούσες αντιλήψεις. Μπορεί, τέλος, να υποδηλώνει και μια καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση των εκπαιδευτικών, η οποία τους βοηθάει να αντεπεξέρχονται καλύτερα σε παρόμοιες περιπτώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν (και μάλιστα με διαφορά) δυσκολότερη την διαχείριση της σχολικής τάξης των Τ.Ε.Ε. από την αντίστοιχη του Γενικού λυκείου, αλλά και τη διαδικασία της διδασκαλίας αυτή καθεαυτή. Έτσι, επαληθεύονται σχετικές διαπιστώσεις, αλλά και προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα, σχετικά με την αντίδραση των παιδιών των λαϊκών τάξεων στον προδιαγεγραμμένο κοινωνικό τους ρόλο, στα πλαίσια του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, που επιτελείται στο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε προφανή αντίθεση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις αρχικές εμπειρίες τους από τη σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε. δημιουργώντας δικαιολογημένα ερωτηματικά που μας εμποδίζουν να καταλήξουμε σε άρση των κυρίαρχων αντιλήψεων και στερεοτύπων σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών των Τ.Ε.Ε. και τις δύσκολες καταστάσεις, τις οποίες αντιμετωπίζουν συχνά οι εκπαιδευτικοί τους.

Τα παραπάνω, καθώς και η πληθώρα προβλημάτων στα Τ.Ε.Ε., σε συνδυασμό με την κυρίαρχη αντίληψη -τόσο στις τάξεις των εκπαιδευτικών, όσο και στην κοινωνία- που θεωρεί τα Τ.Ε.Ε. σχολεία δεύτερης κατηγορίας, επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, δρώντας ανασταλτικά ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και δημιουργούν τάσεις φυγής προς την γενική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς των γενικών μαθημάτων (και σε όσους έχουν τη δυνατότητα γενικότερα), ενισχύοντας έτσι τη διάκριση μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης και την υποβάθμιση της δεύτερης. Αυτή η τάση φυγής εμφανίζεται στην έρευνά μας μάλλον μοιρασμένη. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές των γενικών μαθημάτων στην πλειοψηφία τους επιθυμούν να μεταπηδήσουν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό τους είναι αναποφάσιστοι. Αντίθετα η πλειοψηφία των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας επιθυμεί να παραμείνει στην τεχνική εκπαίδευση, ενώ και εδώ σημαντικό ποσοστό τους εμφανίζεται αναποφάσιστο. Η τάση φυγής των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας αυξάνει με την άνοδο του επιπέδου σπουδών τους. Διαπιστώνεται, λοιπόν, και εδώ κάποια διάσταση σε σχέση με τα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών[305], αφού η τάση φυγής των εκπαιδευτικών από την Τεχνική εκπαίδευση προς την Γενική εμφανίζεται σημαντικά μειωμένη, γεγονός το οποίο θεωρούμε ότι οφείλεται τόσο στην διαφορετική (και μάλλον όχι τόσο αντιπροσωπευτική σύνθεση του δείγματος εκείνων των ερευνών), όσο και στην μεταβολή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, αλλά και των ενδοσχολικών συνθηκών αυτών καθ' εαυτών.

Η τρίτη υπόθεσή μας σχετικά με την επίδραση των παιδαγωγικών σπουδών και της παιδαγωγικής επιμόρφωσης αλλά και άλλων παραγόντων (επίπεδο σπουδών, ειδικότητα, ηλικία, έτη υπηρεσίας) στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και στάσεις τους κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου δείχνει

[305] Στην έρευνα της Σιάνου επιθυμεί να φύγει το 56% των καθηγητών της τεχνικής εκπαίδευσης προς την γενική, έναντι του 35%, που θέλει να παραμείνει, πρόκειται όμως στην πλειοψηφία τους για καθηγητές γενικών μαθημάτων

να κινείται προς την σωστή κατεύθυνση, με τις παιδαγωγικές σπουδές και ακόμη περισσότερο την παιδαγωγική επιμόρφωση να μην παίζουν τόσο καταλυτικό ρόλο όσο αναμέναμε. Οι χρησιμοποιούμενες από τους εκπαιδευτικούς μέθοδοι διδασκαλίας εξαρτώνται, περισσότερο ή λιγότερο, από όλες τις παραπάνω ανεξάρτητες μεταβλητές. Όμως η επίδραση των παιδαγωγικών σπουδών είναι μικρή και ακόμη μικρότερη η επίδραση της παιδαγωγικής επιμόρφωσης, με μόνη ουσιαστική διαφοροποίηση την αυξημένη χρησιμοποίηση της επίδειξης ως μεθόδου διδασκαλίας.

Τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου εξαρτώνται επίσης από όλες τις παραπάνω μεταβλητές, εκτός από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών, ενώ, επιπλέον, η επίδραση των ετών υπηρεσίας υφίσταται μόνο στην επιλογή της πρώτης σε βαρύτητα απάντησης. Ως κυριότερα κριτήρια αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, που είναι απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύει την ικανότητα για μάθηση με την γνώση του πώς να μαθαίνουν και τους προσδίδει επαγγελματική και κοινωνική ευελιξία και η απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές, τα οποία τους βοηθούν για την αρχική ένταξη στην αγορά εργασίας. Στο κριτήριο απόκτησης επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές δίνεται βαρύτητα κυρίως από τους εργαστηριακούς καθηγητές ΤΕ-ΔΕ και ακολούθως, αλλά πολύ λιγότερο, από τους καθηγητές αποφοίτους ΤΕΙ. Αντίθετα η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών ως 1η επιλογή προτιμήθηκε από όλους τους άλλους πλην των ΤΕ-ΔΕ, ενώ γενικά παρουσιάζεται τάση μείωσης με την αύξηση των ετών υπηρεσίας και της ηλικίας με μικρές επιμέρους διαφοροποιήσεις. Επίσης, το κριτήριο βελτίωσης του Μ.Ο. όλων των μαθητών εμφανίστηκε με σημαντικά ποσοστά στους απόφοιτους καθηγητικών σχολών και στους έχοντες παιδαγωγικές σπουδές, ενώ αντίθετα παρουσίασε πολύ μικρότερα ποσοστά στους εκπαιδευτικούς της 2ης ομάδας από άποψη ηλικίας (30-39 ετών) και προϋπηρεσίας (6-15 έτη).

Εδώ αποτυπώνεται ενμέρει η σύγχρονη αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει, παράλληλα με την παροχή γνώσεων, να μυεί τους μαθητές του σε μεθόδους και τεχνικές προσέγγισης της γνώσης, δηλαδή σε μορφές αυτενεργού και διερευνητικής μάθησης[306], κοινώς «να τους μαθαίνει πώς να μαθαίνουν». Σημασία πλέον έχει η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, οι λεγόμενες «ικανότητες-κλειδιά», όπως είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα επικοινωνίας και συλλογικής δράσης, εργασίας και συνεργασίας. Πρέπει, επίσης, να αποτελεί στόχο η δημιουργία κινήτρων και ετοιμότητας για δια βίου μάθηση, που αποτελούν απαραίτητα εφόδια για να μπορεί να αντεπεξέρχεται

[306] ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., Ο *ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα* στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, επιμ. ΚΑΨΑΛΗ Α., 2005 σ.σ.78-79 & EUROPEAN COMMISSION, *Making a European area....* *ό.π.* 2001 σσ. 22-24

το άτομο στις ταχύτατες αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής δραστηριότητας, αλλά και η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντί τους. Οι αλλαγές στον ευρωπαϊκό χώρο κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες που επηρεάζουν αποφασιστικά τη δομή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αλλά και τους χώρους εργασίας, δημιουργούν βάσιμα ερωτηματικά και αμφιβολίες κατά πόσο τα σχολεία προετοιμάζουν επαρκώς τους μαθητές για άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας, ως μελλοντικούς εργαζόμενους, και για κριτική τοποθέτηση απέναντι στην κοινωνία, ως πολίτες. Το ερώτημα κατά πόσο το εκπαιδευτικό μας σύστημα προετοιμάζει τους νέους, ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, για την ενεργό κοινωνική και οικονομική ζωή και για τις απαιτήσεις της, κάνει περισσότερο κρίσιμη τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών[307]. Γι' αυτό η σύλληψη και εφαρμογή καινοτομιών[308] θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και του σχολείου κατ΄ επέκταση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών κάτω από διαφοροποιούμενες συνθήκες. Τέτοιες καινοτομίες μπορεί να είναι η χρήση νέων διδακτικών μέσων και υλικών, η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας (και αντιστοίχων αξιολόγησης π.χ. ατομικές και ομαδικές εργασίες) και η ανάπτυξη νέων στάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Τα επιθυμητά προσόντα των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. εξαρτώνται επίσης από όλες τις παραπάνω παραμέτρους εκτός από τα έτη υπηρεσίας και την παιδαγωγική επιμόρφωση, ενώ η επίδραση των παραμέτρων της ηλικίας και των παιδαγωγικών σπουδών είναι περιορισμένη. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. καταφεύγουν στην πλειοψηφία τους σε παραδοσιακές και συντηρητικές παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας. Στις απαντήσεις τους υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι γενικότερα λειτουργούν υιοθετώντας σε μικρό ή μεγάλο βαθμό το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό πρότυπο παιδαγωγικής και διατελώντας κάτω από την κυριαρχία ενός παιδαγωγικού «εμπειρισμού». Τα παραπάνω και ειδικά η έλλειψη ανανέωσης του διδακτικού τους έργου αποτυπώνονται επίσης στα σημαντικά ποσοστά απαντήσεών τους σχετικά με την στασιμότητα των γνώσεων τους, την απροθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών και (ταυτόχρονα) την έλλειψη ευελιξίας, ως τα σημαντικότερα προβλήματα που οφείλονται στους ίδιους.

Η τέταρτη υπόθεσή μας αφορούσε την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Η επιθυμία για παιδαγωγική επιμόρφωση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μόνο από το φύλο των εκπαιδευτικών, εμφανιζόμενη αρκετά μεγαλύτερη στις γυναίκες. Η επιθυμία για επιμόρφωση σχετική με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, από την άλλη, εξαρτάται από την κατηγορία των μαθημάτων τους, από την ηλικία τους και από τα έτη υπηρεσίας τους. Είναι σημαντικά μεγαλύτερη η επιθυμία για επιμόρφωση των καθηγητών που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας, πράγμα λογικό και επόμενο, λόγω της φύσης των μαθημάτων τους,

---

[307] ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., ό.π., 1995, σσ. 272-273

[308] ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Μ.-Σ., *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα* στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, ό.π., σσ. 243-247

που καθιστούν επιτακτική για την εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης την επικαιροποίηση των τεχνικών γνώσεων με τα σύγχρονα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας. Παρατηρήθηκε, επίσης, σημαντική πτώση της διάθεσης για επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας (50 ετών και άνω), καθώς και με πολλά έτη υπηρεσίας αντίστοιχα (πάνω από 25), πράγμα φυσιολογικό και αναμενόμενο. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην επιθυμία για επιμόρφωση οιασδήποτε μορφής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικού επιπέδου σπουδών, παρόλο που αναμέναμε αύξηση της επιθυμίας για επιμόρφωση με την άνοδο του επιπέδου σπουδών, γεγονός που δείχνει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες είναι περίπου ταυτόσημες για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως τίτλων σπουδών. Η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής επιμόρφωσης αλλά και της επιμόρφωσης στην ειδικότητα αποτυπώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποια θεωρούν αναγκαία προσόντα για τον εκπαιδευτικό τεχνικής εκπαίδευσης.

Η πέμπτη υπόθεση εργασίας της έρευνάς μας διαπραγματεύεται σχετικά με το πως μεταβάλλονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους με βάση το επίπεδο σπουδών και την ειδικότητα τους, με την ηλικία τους, με τα έτη υπηρεσίας τους, με την ύπαρξη προϋπηρεσίας τους στην γενική εκπαίδευση, με την ύπαρξη παιδαγωγικών σπουδών και παιδαγωγικής επιμόρφωσης και με το κοινωνικοοικονομικό στρώμα προέλευσής τους. Τα κυριότερα κριτήρια των μαθητών για την επιλογή της ειδικότητάς τους είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα ενδιαφέροντα-κλίσεις τους και ακολουθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και η επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Αξιολογώντας την σχολική επίδοση και την συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία του μαθήματος την κρίνουν από μέτρια έως κακή, όντας βέβαια πιο επιεικείς στις κρίσεις τους από εκπαιδευτικούς σε παλιότερες έρευνες. Περισσότερο ικανοποιημένες και επιεικείς δείχνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (και εδώ σε αντίθεση με την έρευνα της Ελ.Σιάνου, όπου εμφανίζονταν πιο αυστηρές στις κρίσεις τους), καθώς και οι εργαστηριακοί καθηγητές (ΤΕ).

Τα κυριότερα αιτία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών τους, τα οποία ταυτίζονται με τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, είναι η απουσία γνωστικού υποβάθρου των μαθητών από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, η αδυναμία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος να τους συνδράμει μαθησιακά και η έλλειψη «εργατικότητας» από μέρους των ίδιων των μαθητών. Επίσης σημαντικά αίτια αποδίδονται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και στην αδιαφορία της πολιτείας (ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, ακατάλληλα βιβλία, ξεπερασμένα και αναντίστοιχα με την αγορά εργασίας αναλυτικά προγράμματα κ.λ.π.). Ευθύνες προς την πλευρά της πολιτείας αποδίδουν περισσότερο οι καθηγητές μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας, με παιδαγωγικές σπουδές και χωρίς προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση. Την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος θεωρούν λιγότερο σημαντική οι καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας επιπέδου Α.Ε.Ι., ενώ την

απουσία γνωστικού υποβάθρου των μαθητών υπερτονίζουν οι έχοντες προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση. Έλλειψη εργατικότητας καταλογίζουν στους μαθητές περισσότερο οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ενώ σχετικά λιγότερο οι έχοντες παιδαγωγικές σπουδές. Μειωμένες πνευματικές ικανότητες των μαθητών διαβλέπουν λίγοι εκπαιδευτικοί και μάλιστα σε μικρότερο βαθμό οι έχοντες παιδαγωγική επιμόρφωση.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν καταρχάς συνειδητοποιημένοι, έχοντας επίγνωση των βαθύτερων κοινωνικών αιτίων στα οποία οφείλεται η χαμηλή επίδοση των μαθητών τους και μη θεωρώντας τους μειωμένων (έμφυτων) χαρισμάτων και ικανοτήτων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όμως, σε αυτή και σε κάποιες άλλες ερωτήσεις (όπως σε αυτή που αναφέρεται στη συγκριτική αποτίμηση των δυσκολιών του έργου του εκπαιδευτικού ανάμεσα σε Τ.Ε.Ε. και Γ.Ε.Λ.), διαφαίνεται έστω και αμυδρά, η συγκαλυμμένη «πίστη» στην ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων και ικανοτήτων, η οποία νομιμοποιεί τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, που επιτελεί το σχολείο. Η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. για τους μαθητές τους παραπέμπει στην αξιολογική διάκριση διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας διακρίνοντας τους μαθητές τους σε μαθησιακά ικανούς και μη ικανούς. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στους ίδιους τους μαθητές και έτσι, θεωρώντας ουσιαστικά ως φυσική και αναπόφευκτη την κοινωνική αναπαραγωγή, συμβάλλουν ακούσια, με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους στη διατήρησή και στην επισφράγισή της.

Βέβαια δεν διστάζουν να ρίξουν την κύρια ευθύνη για την κατάσταση που επικρατεί στην τεχνική εκπαίδευση στην ίδια την πολιτεία, ενώ παράλληλα από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται η εκούσια ή ακούσια προσπάθεια απενοχοποίησης τους, η οποία επιβεβαιώνεται και από το σχετικά μικρό ποσοστό απαντήσεων ως προς τα προβλήματα που οφείλονται στους ίδιους. Καταλογίζουν πάντως στους ίδιους παράλειψη ενημέρωσης για τις εξελίξεις στον τομέα της ειδικότητάς τους, στασιμότητα και έλλειψη ανανέωσης των επιστημονικών κυρίως γνώσεων, η οποία αντανακλά στην ανάγκη για επιμόρφωση σχετική με την ειδικότητα. Επίσης, διαπιστώνουν σε μικρότερο βαθμό απροθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών, έλλειψη ευελιξίας και παιδαγωγικές ελλείψεις και άμεσα ή έμμεσα καταδεικνύουν την αναγκαιότητα παιδαγωγικής επιμόρφωσης. Χωρίς να το αντιλαμβάνονται πλήρως παραδέχονται την ανάγκη υιοθέτησης καινοτομιών από τους ίδιους, αφού οι οποιεσδήποτε αλλαγές προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του σχολείου δεν μπορούν να γίνουν χωρίς την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών[309]. Τελικά, οι ευθύνες επιστρέφουν και εδώ ξανά στην πολιτεία για την ουσιαστική απουσία επιμορφωτικού μηχανισμού επιμόρφωσης, που θα καλύπτει κενά της βασικής εκπαίδευσής τους, παρέχοντάς τους τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και

[309] ΚΑΨΑΛΗΣ Α., *Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου* στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, επιμ. ιδίου, 2005 σ.17

τεχνικές διδασκαλίας για την διαχείριση της σχολικής τάξης, αλλά και των αντιφάσεων του ρόλου τους.

Η έκτη υπόθεσή μας σχετικά με την εξάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο των Τ.Ε.Ε. στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, την αποτελεσματικότητά τους και τον προσανατολισμό των σπουδών τους, από το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, την ειδικότητά τους, τα έτη υπηρεσίας τους, την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση και τον κοινωνικοοικονομικό στρώμα προέλευσής τους φαίνεται να επαληθεύεται. Αναλυτικότερα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό λειτουργίας των Τ.Ε.Ε. εξαρτώνται από τον κλάδο/ κατηγορία τους, από το επάγγελμα και την μόρφωση των γονέων τους και από τον τόπο διαμονής τους. Οι απόψεις τους για την επάρκεια των Τ.Ε.Ε. και τον προσανατολισμό των σπουδών τους εξαρτώνται μόνο από την κατηγορία των μαθημάτων των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της κατάστασης εξαρτώνται από την κατηγορία των μαθημάτων τους, από τον κλάδο/ κατηγορία τους και από το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Ως κυριότεροι παράγοντες, που παίζουν καταλυτικό ρόλο στη μείωση των μαθητών των Τ.Ε.Ε. θεωρούνται οι πειραματισμοί της εκπαιδευτικής πολιτικής, η κοινωνική απαξίωση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και η μη εξασφαλισμένη επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους που οφείλεται ως ένα βαθμό και στα μη κατοχυρωμένα επαγγελματικά τους δικαιώματα. Καταλογίζουν, δηλαδή, ευθύνες πρωτίστως στην πολιτεία είτε για προχειρότητα, άστοχους και άκαιρους χειρισμούς και πειραματισμούς, είτε για αδιαφορία. Ρίχνουν, επίσης, ακολούθως την ευθύνη στην κοινωνία για την υφιστάμενη προκατάληψη έναντι τόσο της τεχνικής εκπαίδευσης όσο και της χειρωνακτικής εργασίας γενικότερα, επιβεβαιώνοντας πορίσματα προγενέστερων ερευνών για τις διαμορφωθείσες αντιλήψεις και τα στερεότυπα. Οι εκπαιδευτικοί, με σχετικά ανώτερο μορφωτικό επίπεδο πατέρα, θεωρούν, σε αυξημένα ποσοστά, ως κυριότερους παράγοντες τους πειραματισμούς της πολιτείας και την κοινωνική απαξίωση. Ελλιπή χρηματοδότηση διαπιστώνουν περισσότερο οι έχοντες μητέρες ανωτέρου επαγγέλματος και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας. Ελλείψεις εκπαιδευτικών βλέπουν περισσότερο οι μη έχοντες προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση, άρα και σαφή εικόνα της.

Γενικά διαπιστώνουν αναποτελεσματικότητα του Α΄ κύκλου, αφού δεν θεωρούν τους αποφοίτους του επαρκώς προετοιμασμένους για την αγορά εργασίας. Όσον αφορά τον Β΄ κύκλο θεωρούν ότι εκπληρώνει μέχρι κάποιο βαθμό το στόχο του, αφού θεωρούν τους αποφοίτους του αρκετά προετοιμασμένος για την αγορά εργασίας, σημειώνοντας ωστόσο ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης. Η αποτελεσματικότητα και των δύο κύκλων θεωρείται μεγαλύτερη από τους καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας σε σχέση με τους καθηγητές γενικών μαθημάτων. Συγκρίνοντας τα Τ.Ε.Ε. με το γενικό λύκειο αλλά και τα προϋπάρχοντα Τ.Ε.Λ., μπορούμε να πούμε γενικότερα, ότι τα θεωρούν καλύτερα

από αυτά ως προς την σύζευξη θεωρίας-πράξης, την επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων τους και την επαγγελματική αποκατάστασή τους, ενώ αντίθετα πιστεύουν ότι υστερούν σε σχέση με αυτά, ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στα Τ.Ε.Ι.. Πιο θερμοί υποστηρικτές των Τ.Ε.Ε. είναι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 6 έως 15 έτη και ηλικία από 30 έως 39 ετών, οι οποίοι ουσιαστικά εργάστηκαν περισσότερο κάτω από το καθεστώς των Τ.Ε.Ε., ενώ γνωρίζουν παράλληλα και τον θεσμό των Τ.Ε.Λ.. Αντίθετα υπέρ των Τ.Ε.Λ. τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία, πάνω από 25 έτη.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μια προφανής αντιφατικότητα των απαντήσεών τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Τ.Ε.Ε., αφού από τη μια θεωρείται ότι συμβάλλει περισσότερο στην επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων, τόσο από το γενικό λύκειο, όσο και από το προϋπάρχον τεχνικό λύκειο, ενώ ταυτόχρονα αποτυγχάνει να εκπληρώσει τους στόχους του. Από τη μία αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να παίξει σε σχέση με τους άλλους τύπους λυκείου στην επαγγελματική προετοιμασία, αλλά και αποκατάσταση των αποφοίτων του, τουλάχιστον αυτών που δεν συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη όμως, διαπιστώνεται ότι δεν εκπληρώνεται ο ρόλος του, αφού λειτουργεί στην πράξη ως καταφύγιο των αδύνατων μαθητών από τα «ασθενέστερα» κοινωνικά στρώματα είτε για να αποκτήσουν απολυτήριο λυκείου, είτε για την απόκτηση κάποιων αρχικών επαγγελματικών εφοδίων για την αγορά εργασίας.

Απουσιάζουν από τα Τ.Ε.Ε. τα χαρακτηριστικά του καλού σχολείου[310], κυρίως τα οργανωτικά, όπως η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων (αφού υπάρχει συχνή εναλλαγή του προσωπικού με την χρησιμοποίηση μεγάλου αριθμού αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης, η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και η υποστήριξη από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ενώ και η αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας είναι περιορισμένη. Επίσης, αμφισβητείται η παρουσία και κάποιων σχετικών με το σχολικό κλίμα και την εσωτερική ζωή του σχολείου χαρακτηριστικών, όπως ο κοινός σχεδιασμός, η συνεργασία και συναδελφικότητα των διδασκόντων και η οργάνωση και πειθαρχία, ενώ άλλα, όπως οι σαφείς στόχοι και οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν υφίστανται στις περισσότερες περιπτώσεις. Έτσι, δεν προκαλεί έκπληξη ότι η λειτουργία των Τ.Ε.Ε. χαρακτηρίστηκε προβληματική από την πλειοψηφία των καθηγητών και ιδιαίτερα των καθηγητών μαθημάτων ειδικότητας επιπέδου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., εξαιτίας της πληθώρας των προβλημάτων που αναφέραμε και έχοντας πολλά περιθώρια βελτίωσης και ανάγκη υποστήριξης από την Πολιτεία. Αντίθετα, η πλειοψηφία των καθηγητών γενικών μαθημάτων, ήταν πιο επιεικείς, χαρακτηρίζοντάς την ανεκτή. Μόνο οι εργαστηριακοί καθηγητές Τ.Ε.-Δ.Ε. θεωρούν ικανοποιητική τη λειτουργία των Τ.Ε.Ε..

---

[310] ΚΑΨΑΛΗΣ Α., ό.π., σ.σ.10-14 & ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π. και Γ., *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*,2000

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον προσανατολισμό των σπουδών των Τ.Ε.Ε., δηλαδή σε ποια κατηγορία μαθημάτων (γενικών ή ειδικότητας) πρέπει να δοθεί βαρύτητα σε κάθε τάξη, παρά την κάπως «συντεχνιακή» αντιμετώπιση, συντείνουν στην ισότιμη διδασκαλία και των δύο στην Α΄ τάξη και υπέρ του προσανατολισμού προς τα μαθήματα ειδικότητας στον Β΄ κύκλο. Διαφωνίες προέκυψαν όσον αφορά την Β΄ τάξη, όπου οι καθηγητές γενικών μαθημάτων στην πλειοψηφία τους (αλλά με μικρή διαφορά) πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκονται εξίσου γενικά μαθήματα και μαθήματα ειδικότητας, ενώ αντίθετα οι καθηγητές μαθημάτων ειδικότητας τάσσονται με μεγάλη πλειοψηφία υπέρ των «δικών τους» αντιστοίχων μαθημάτων. Θεωρούμε πάντως ότι οι απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθημάτων, αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τις πραγματικές ανάγκες, φαντάζουν αρκετά τεκμηριωμένες και ρεαλιστικές και θα έπρεπε να ληφθούν σοβαρά υπόψη από αυτούς που διαμορφώνουν ή/και ασκούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αλλά και εκπονούν τα προγράμματα σπουδών. Έτσι και η επόμενη μεταρρύθμιση, που πραγματοποιήθηκε στην τεχνική εκπαίδευση πριν την ολοκλήρωση της έρευνάς μας, μη λαμβάνοντας υπ' όψη, αλλά και μη καταγράφοντας, ως συνήθως, την γνώμη των εκπαιδευτικών της, κινείται σαφώς προς διαφορετική κατεύθυνση.

Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη λειτουργία και την εκπλήρωση των στόχων της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης παρατηρήθηκε επίσης μια σχετικά μεροληπτική αντιμετώπιση, αλλά όχι ως προς τις πρώτες επιλογές τους. Κυριαρχούν η εναρμόνιση των ειδικοτήτων με την αγορά εργασίας, η αύξηση των μαθημάτων ειδικότητας (ως αποτέλεσμα της μεγάλης αναλογίας των αντίστοιχων καθηγητών στο δείγμα) και η πρακτική άσκηση των εργαζομένων στις επιχειρήσεις, προτάσεις που κινούνται προς την κατεύθυνση της στενότερης ενίσχυσης των δεσμών ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Η πρόταση, τέλος, για προσθήκη στα Τ.Ε.Ε. και τέταρτης τάξης για εξειδίκευση των μαθητών, ενδεχομένως υποκρύπτει επίσης κίνητρα στενού συμφέροντος, της εξασφάλισης δηλαδή οργανικών θέσεων, ταυτόχρονα, όμως, κινείται στα πλαίσια και τις κατευθύνσεις του νέο-φορντικού μοντέλου. Παράλληλα, το γεγονός ότι προτάθηκε κυρίως από εκπαιδευτικούς πανεπιστημιακού επιπέδου βρίσκεται σε προφανή συμφωνία με τα προαναφερόμενα σχετικά με τις απόψεις των καθηγητών για τους μαθητές τους.

Αντίθετα με τις προηγούμενες, **η έβδομη υπόθεση** της έρευνάς μας ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν επαληθεύτηκε. Ενώ αναμέναμε να είναι περισσότερο θετική η στάση των εκπαιδευτικών ανώτερου επιπέδου σπουδών, μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας και με παιδαγωγικές σπουδές ή παιδαγωγική επιμόρφωση, τελικά, με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των Τ.Ε.Ε. δείχνει θετική απέναντι στην αξιολόγηση κάτω από κατάλληλες και σαφώς καθορισμένες προϋποθέσεις, με τους όποιους ενδοιασμούς τους να είναι απόλυτα δικαιολογημένοι, λόγω της έλλειψης αξιοκρατίας και του ασφυκτικού κομματικού

ελέγχου που ασκείται ειδικά στον δημόσιο τομέα στη χώρα μας. Από την έρευνά μας, πάντως, διαφαίνεται αφενός άμβλυνση των διαφοροποιήσεων και αφετέρου ότι μάλλον έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εφόσον βέβαια εξασφαλιστούν οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις εγκυρότητας, αξιοκρατίας και αντικειμενικότητας, πράγμα που δυστυχώς εξακολουθεί ακόμη να φαντάζει δύσκολο.

5.2 Γενικότερα συμπεράσματα

Παράλληλα με την επαλήθευση των βασικών υποθέσεων εργασίας μας, καταλήξαμε και σε ορισμένες γενικότερες διαπιστώσεις και συμπεράσματα, που είτε ενισχύουν τα πορίσματά μας είτε ανοίγουν νέα πεδία προβληματισμού πάνω στα ζητήματα της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης μια σύνοψη των οποίων παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Η συνεχιζόμενη και διαχρονική υποβάθμιση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, που έχει ως άμεση συνέπεια τη ραγδαία μείωση του αριθμού των μαθητών χρόνο με το χρόνο, είναι ένα φαινόμενο άμεσα συσχετισμένο τόσο με την έλλειψη ρεαλιστικά σχεδιασμένης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και με τις ιδιαιτερότητες και την «κυρίαρχη κουλτούρα» της ελληνικής κοινωνίας, που απαξιώνει την χειρωνακτική εργασία. Κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Τ.Ε.Ε. είναι η αποτυχία των στόχων τους, η σχετικά ανεπαρκής επαγγελματική κατάρτιση των αποφοίτων τους, η παντελής αποτυχία μετάδοσης γνώσεων γενικής παιδείας, και η απαξίωση των τίτλων σπουδών τους.

Επιβεβαιώνονται τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών σχετικά με την κοινωνική προέλευση των μαθητών της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, τις δυνατότητες και τους στόχους τους. Τα Τ.Ε.Ε. επιλέγονται κύρια από μαθητές, που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και οι επαγγελματικοί τους στόχοι είναι ταπεινοί και περιορίζονται στην άσκηση κάποιου από τα θεωρούμενα κατώτερα επαγγέλματα στην κοινωνική ιεραρχία. Η υποτίμηση της τεχνικής εκπαίδευσης έχει «περάσει στο πετσί» των ίδιων των μαθητών της, οι περισσότεροι εκ των οποίων, γνωρίζοντας ότι οι απαιτήσεις είναι μικρές και θα προβιβαστούν στην επόμενη τάξη εύκολα, επιδεικνύουν ελάχιστο «ζήλο» και καταβάλλουν περιορισμένο κόπο στα πλαίσια της επιζήτησης της ευκολίας και στη λογική της «ήσσονος προσπάθειας», που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία γενικότερα, γεγονός που συμβάλλει στην περιδίνηση σε ένα φαύλο κύκλο.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε. της Ηπείρου εμφανίζονται λίγο πιο επιεικείς στις κρίσεις τους τόσο για τους μαθητές, όσο και για την γενικότερη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε προηγούμενες έρευνες. Θεωρούν τις γνώσεις και δεξιότητες που παρέχονται στον Β΄ Κύκλο των Τ.Ε.Ε. ως αρκετά επαρκείς για την αρχική ένταξη των αποφοίτων τους στην αγορά εργασίας. Δεν πιστεύουν

εντούτοις ότι τα Τ.Ε.Ε. προσφέρουν, στο βαθμό που επικαλούνται στις ιδρυτικές διατάξεις τους, τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση ικανή να ανταποκριθεί απόλυτα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ούτε εφόδια μελλοντικής επαγγελματικής, άρα και κοινωνικής, αποκατάστασης, επειδή οι τίτλοι σπουδών τους έχουν περιορισμένη αξία στην αγορά εργασίας. Η κύρια ευθύνη επιρρίπτεται στην Πολιτεία και στο εκπαιδευτικό σύστημα (όπως αποτυπώνεται επίσης στα ποσοστά απαντήσεων για τα οφειλόμενα στην Πολιτεία προβλήματα).

Σημαντικό μερίδιο ευθύνης, όμως, αποδίδεται στους ίδιους τους μαθητές για τα μαθησιακά κενά τους και την αποτυχία απόκτησης γενικών γνώσεων, αλλά και την αδυναμία προσαρμογής τους στα πρότυπα. Αυτό προκύπτει αφενός άμεσα με τον καταλογισμό έλλειψης προσπάθειας και με την κατά βάση αρνητική αξιολόγηση της επίδοσης, της συμμετοχής και της συμπεριφοράς τους (ιδιαιτερότητες μαθητών, δυσκολία διαχείρισης τάξης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας) και αφετέρου έμμεσα μέσα από την εκτροπή - αποτυχία της επίτευξης των στόχων του σχολείου, καθώς και μέσα από την εύκολη λύση της «στοχοποίησης» του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Έτσι, ενώ φαίνεται καταρχάς, τουλάχιστον με βάση τις απαντήσεις τους, να αποδυναμώνεται η πίστη στις προϋπάρχουσες ικανότητες των μαθητών, στην πραγματικότητα, ενδεχομένως χωρίς να το έχουν συνειδητοποιήσει και κάτω από την επίδραση της δικής τους κοινωνικής ανόδου μέσα από την μόρφωση, εξακολουθούν να την διατηρούν σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που αποτυπώνεται κυρίως στον καταλογισμό στους μαθητές τους έλλειψης εργατικότητας και λιγότερο στην αξιολόγηση τους ως κατώτερους πνευματικά. Φωτογραφίζεται, επίσης, έμμεσα, και από τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών ότι τα Τ.Ε.Ε. έχουν παρεκκλίνει από το θεσμικό τους ρόλο και λειτουργούν ουσιαστικά ως μέσο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές περιορισμένων δυνατοτήτων και προοπτικών να αποκτήσουν είτε Απολυτήριο Λυκείου, είτε κάποια αρχικά επαγγελματικά εφόδια.

Η αρνητική αξιολόγηση των μαθητών, ως υστερούντων μαθησιακά και κατάλληλων μόνο για μελλοντική άσκηση κάποιου χειρωνακτικού επαγγέλματος νομιμοποιεί την αξιολογική διάκριση διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας. Η ενοχοποίηση των μαθητών για την έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων και η απουσία επιθυμίας για μάθηση και προσπάθειας, παράλληλα με την επίδραση του χαμηλού οικονομικού, κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, απεμπλέκει τους εκπαιδευτικούς από την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας και έμμεσα ελαφραίνει τις ευθύνες του ίδιου του θεσμού. Η έμμεση, αλλά φανερή, προσπάθεια αποστασιοποίησης από οποιαδήποτε προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών, μεταθέτοντας τις ευθύνες στους ίδιους τους μαθητές ή στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί κατά κάποιο τρόπο το αντίδοτο για την αποδοχή της πιθανής αποτυχίας του έργου τους, χωρίς να πληγεί κατά το δυνατόν η αυτοεκτίμησή τους, υπονοώντας ότι ασκούν το έργο τους κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο κάτω από τις υφιστάμενες -αντικειμενικά κακές- συνθήκες, αφού ούτε η Πολιτεία ούτε οι μαθητές εκδηλώνουν ουσιαστικό ενδιαφέρον. Αποτυπώνει, όμως, και μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα, την αναποτελεσματική λειτουργία

της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ιδιαίτερα, αφού αυτό το στάδιο είναι το πιο βασικό και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα σχολική πορεία του μαθητή και τα οποιαδήποτε μαθησιακά κενά που δύσκολα καλύπτονται στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Καταδεικνύει δε την ανάγκη οι οποιεσδήποτε μεταρρυθμίσεις να ξεκινούν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να μην επικεντρώνονται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σαν να είναι ξεκομμένη από αυτήν.

Ειδικά, η απόδοση ευθυνών στους μαθητές αποτελεί ένδειξη της προσήλωσής τους στις παραδοσιακές και κυρίαρχες αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και τη νομιμοποιητική του λειτουργία, δηλαδή πίστη στον μύθο της ισότητας των ευκαιριών και στην αντικειμενικότητα της επιλεκτικής λειτουργίας του (διάκριση ικανών-ανίκανων, έξυπνων-κουτών) και κατ' επέκταση ένδειξη της λανθάνουσας πίστης τους στην ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος. Υποδηλώνει, επίσης, την καταλυτική δράση της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, δηλαδή της ύπαρξης προκαθορισμένης σχολικής πορείας (επιτυχίας ή αποτυχίας), η οποία πηγάζει από το μορφωτικό/πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών και ενισχύεται αποφασιστικά από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τον σημαίνοντα ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας, συνεπώς και ότι υφίσταται κοινωνικός προκαθορισμός των μαθητών. Από εκεί και πέρα, όμως, προκύπτουν ερωτηματικά, τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, κατά πόσο δύνανται να κατανοήσουν πλήρως τα αίτια και τον βαθμό επίδρασής τους, να αναπτύξουν προβληματισμούς ως προς τί μπορεί να γίνει από το σχολείο και τους ίδιους για τη άρση των δυσμενών επιπτώσεων των ανισοτήτων και να δραστηριοποιηθούν ανάλογα προς αυτή την κατεύθυνση. Εδώ υπεισέρχεται ο ρόλος και η επιτακτική ανάγκη ταυτόχρονα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με την οποία θα τους παρέχονται γνώσεις σχετικά με τις σύγχρονες θεωρίες για την εκπαίδευση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, με νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, καθώς και με θεωρητικά και πρακτικά εφόδια για την διαχείριση της μαθητικής αδιαφορίας και απειθαρχίας, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Εάν τώρα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα κατά πόσο η θεσμική αλλαγή της Δευτεροβάθμιας τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης από Τ.Ε.Λ. σε Τ.Ε.Ε. βελτίωσε την υφιστάμενη κατάσταση, δηλαδή ουσιαστικά κατά πόσο επιτυχημένη κρίνεται η μεταρρύθμιση του 1998 και ο θεσμός των Τ.Ε.Ε., θα δυσκολευτούμε οπωσδήποτε να δώσουμε κατηγορηματική απάντηση. Μπορούμε ωστόσο να σημειώσουμε ότι η μεταρρύθμιση αυτή δεν μετέβαλε ριζικά την υφιστάμενη κατάσταση ως προς τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, που επιτελείται στο σχολείο. Συγκρίνοντας τα Τ.Ε.Ε. με τα προϋπάρχοντα Τ.Ε.Λ., ενδεχομένως με την πρώτη εντύπωση να θεωρηθεί ότι αποτέλεσαν βήμα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της κοινωνικής αναπαραγωγής, αφού, εκτός των άλλων, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε βάρος των γνώσεων γενικής παιδείας και σύμφωνα με κάποιους

ερευνητές προσιδιάζουν σε σύστημα κατάρτισης. Δεν πρέπει να αγνοείται, όμως, το γεγονός ότι μαζί με τα Τ.Ε.Λ. συνυπήρχαν, ως ξεχωριστός τύπος σχολείου, οι Τ.Ε.Σ., στις οποίες ήταν πολύ πιο έντονος ο κοινωνικός διαχωρισμός, με την παροχή ελάχιστων γνώσεων γενικής παιδείας, την υποβάθμιση των τίτλων σπουδών τους, την ύπαρξη ελαχίστων δυνατοτήτων ανέλιξης και γενικότερα την λειτουργία τους περισσότερο ως επαγγελματική κατάρτιση παρά ως εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και κατά την προσωπική μας άποψη, η μεταρρύθμιση του 1997/98 με τον θεσμό των Τ.Ε.Ε., παρ' όλες τις αδυναμίες του (αφού δεν υποστηρίχτηκε ουσιαστικά από την πολιτεία που τον δημιούργησε) αποτέλεσε ένα όχι σπουδαίο, αλλά μάλλον θετικό βήμα. Με τη λειτουργία ενός μόνο σχολείου τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο κύκλους σπουδών θεωρούμε ότι αμβλύνεται ο κοινωνικός καταμερισμός, αφού οι απόφοιτοι του Α΄ κύκλου έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στον Β΄ κύκλο -όπως άλλωστε κάνουν σχεδόν όλοι- και να αποκτήσουν αυξημένα επαγγελματικά δικαιώματα (επιπέδου 3) και ταυτόχρονα τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο του γενικού λυκείου, που τους δίνει τη δυνατότητα εισαγωγής σε στρατιωτικές σχολές, αστυνομία κ.λ.π.

Βέβαια, οι δυνατότητες εισαγωγής στα Τ.Ε.Ι. είναι περιορισμένες σε σχέση με το προηγούμενο σύστημα, με το οποίο παρέχονταν στους αποφοίτους των Τ.Ε.Λ. η επιπλέον δυνατότητα εισαγωγής χωρίς εξετάσεις, μόνο με το βαθμό του απολυτηρίου σε ένα ποσοστό, πράγμα που εκμεταλλεύονταν πολλοί υποψήφιοι, ενώ παράλληλα και οι διαθέσιμες θέσεις εισαγωγής με εξετάσεις ήταν σε αυξημένα ποσοστά. Με το σύστημα των Τ.Ε.Ε. παρέχεται η δυνατότητα εισαγωγής στα Τ.Ε.Ι. μόνο μέσα από εξετάσεις σε τρία μαθήματα (δύο γενικά και ένα ειδικότητας), οι διαθέσιμες θέσεις για τους αποφοίτους της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν περιοριστεί υπέρ των αποφοίτων των γενικών λυκείων, ενώ, επιπροσθέτως, ο περιορισμός της βάσης του 10 στη βαθμολογία των υποψηφίων σε καθένα από αυτά έχει ως αποτέλεσμα τη μη κάλυψη πολλών θέσεων που προορίζονται για τους αποφοίτους των Τ.Ε.Ε. και συνεπώς την εκχώρησή τους σε αποφοίτους της γενικής εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία εκπαιδευτικών της έρευνας ασπάζεται την τεχνικολειτουργική θεωρία ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης της τεχνικής εκπαίδευσης, χωρίς να παραγνωρίζουν τον αναμφισβήτητο κατανεμητικό ρόλο του σχολείου στο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, εκφράσεις του οποίου αποτελούν ο διαχωρισμός και η υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και της χειρωνακτικής εργασίας, που προορίζονται για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, σύμφωνα με την νεομαρξιστική θεωρία ελέγχου των τάξεων. Εξίσου αναμφισβήτητη, όμως, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, προβάλλει η αναγκαιότητα της ύπαρξής της, αφού παρέχει στους αποφοίτους της, τουλάχιστον σε όσους δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πιο κατάλληλα εφόδια και περισσότερες πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση, μέσω βέβαια ενός χειρωνακτικού επαγγέλματος

κατά βάση, που δυστυχώς θεωρείται ακόμη στην Ελλάδα κατώτερο κοινωνικά δηλαδή έχει μικρότερη κοινωνική αναγνώριση. Γενικά τα Τ.Ε.Ε., και παρά τη μειωμένη αποτελεσματικότητα και την απόκλιση από τους στόχους τους, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικότερα, τόσο από τα γενικά λύκεια, όσο και από τα Τ.Ε.Λ. στην σύνδεση και εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, στην παροχή πρακτικών δεξιοτήτων, στην επαγγελματική προετοιμασία και κατ' επέκταση στην ευκολότερη επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους.

Η εκτροπή των στόχων των Τ.Ε.Ε. και η λειτουργία τους τελικά, κυρίως ως μέσου (ευκολότερης) απόκτησης Απολυτηρίου Λυκείου, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συμφωνεί με την θεωρία της πιστοποίησης, και όχι του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Με την τελευταία θεωρία, βέβαια, συμφωνούν οι απόψεις για τη λειτουργία τους με σκοπό την παροχή αρχικών επαγγελματικών εφοδίων σε μαθητές περιορισμένων δυνατοτήτων και προοπτικών και τον εφοδιασμό της αγοράς εργασίας με ειδικευμένο προσωπικό, που ακολουθούν (με αρκετή διαφορά) σε ποσοστά προτιμήσεων των εκπαιδευτικών, δείχνοντας και την περιορισμένη αποτελεσματικότητά τους. Αν δούμε γενικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, θα διαπιστώσουμε ότι αποκλίνει σε μεγάλο βαθμό από αυτήν -άλλωστε οι δαπάνες της πολιτείας για την εκπαίδευση είναι περιορισμένες- επαληθεύοντάς την μόνο ως προς το ότι όσοι συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνουν τις πιθανότητες τους να βρουν κάποια εργασία με καλύτερες συνθήκες (π.χ. γραφείου), όχι όμως απαραίτητα και με καλύτερη αμοιβή, όπως θα αναμένονταν με βάση τη θεωρία αυτή. Η σχέση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας στην Ελλάδα θεωρούμε ότι επαληθεύει κυρίως την θεωρία της πιστοποίησης, αφού τα τυπικά και όχι τα ουσιαστικά προσόντα είναι αυτά τα οποία παίζουν βασικότερο ρόλο στην αρχική είσοδο στην αγορά εργασίας. Αυτό ισχύει, άλλωστε, στους περισσότερες τομείς της καθημερινότητας στη χώρα μας, όπου δίνεται σημασία περισσότερο στον τύπο παρά στην ουσία. Το γεγονός ότι ο κύριος σκοπός της Τ.Ε.Ε. δεν συμπίπτει με την κυρίαρχη άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (παρά μόλις με την τρίτη σε ποσοστά απαντήσεων), είναι αποθαρρυντικό και δείχνει, ότι η Τ.Ε.Ε., όπως λειτουργεί στην Ελλάδα, δεν επιτυγχάνει τους βασικούς σκοπούς της και απαιτείται επανεξέταση και ενδεχομένως επαναπροσανατολισμός της λειτουργίας της.

Αμφισβητείται, επίσης, η επιτυχία του μοντέλου των Τ.Ε.Ε. ως προς την μετάδοση χρήσιμων και επαρκών γνώσεων, τόσο τεχνικών και επαγγελματικών, όσο και γνώσεων γενικής παιδείας (το οποίο μάλλον δεν ήταν και το ζητούμενο), αλλά ούτε και ως προς την παιδαγωγική αποστολή του σχετικά με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την καλλιέργεια κοινωνικών και γενικότερων ικανοτήτων. Από τις απαντήσεις, ωστόσο, των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται η σχετική αποτελεσματικότητα του Β΄ κύκλου, που παρέχει σε ικανοποιητικό βαθμό στους μαθητές του κάποιες βασικές γνώσεις για την άσκηση κάποιου τεχνικού

επαγγέλματος, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύεται και η προβληματική λειτουργία των Τ.Ε.Ε. με τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα ή βιβλία, τις παρωχημένες ειδικότητες, τις ανεπαρκείς υποδομές, ως αποτέλεσμα της έλλειψης υποστήριξης του θεσμού από την πολιτεία. Από τις απαντήσεις προκύπτει η ανάγκη είτε αναβάθμισης του περιεχομένου των σπουδών του Α΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε., είτε κατάργησης του διαχωρισμού με τον Β΄ κύκλο, όπου οι μαθητές αποκτούν περισσότερα επαγγελματικά εφόδια, ώστε να ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Διαφαίνεται, επίσης, ότι ο βαθμός επαγγελματικής ετοιμότητας των αποφοίτων Β΄ κύκλου των Τ.Ε.Ε., μπορεί και χρειάζεται να επαυξηθεί, με τις αναγκαίες ασφαλώς βελτιώσεις και τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα από αυτούς που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική.

Το μοντέλο των Τ.Ε.Ε. δεν φαίνεται να εξυπηρετεί σε ικανοποιητικό βαθμό τις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας με τις ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες λόγω της πρόωρης εξειδίκευσης και της αναντιστοιχίας των ειδικοτήτων με τις ανάγκες της παραγωγής. Αυτό βέβαια είναι εγγενές μειονέκτημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη βραδύτητα ανταπόκρισής του στις οικονομικές και αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας. Οι λειτουργούσες ειδικότητες στα Τ.Ε.Ε. δεν μπορούμε να πούμε ότι παρακολουθούν με ικανοποιητικό ρυθμό τις αλλαγές που συμβαίνουν στην αγορά εργασίας, αφού σε πολλές περιπτώσεις παραμένουν οι ίδιες για αρκετά χρόνια, ενώ παράλληλα λαμβάνουν σπανίως υπόψη τις τοπικές και αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των περιοχών. Αυτό έχει να κάνει τόσο με την βραδύτητα προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και με την απασχόληση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα τελευταία χρόνια, σε περιπτώσεις λειτουργίας νεοεμφανιζόμενων ειδικοτήτων είναι πολύ συχνή η χρησιμοποίηση αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών, για να αποφευχθεί η πρόσληψη μόνιμου προσωπικού, το οποίο δεν θα έχει αντικείμενο σε περίπτωση μελλοντικής κατάργησης των αντίστοιχων ειδικοτήτων από τα Τ.Ε.Ε.. Η χρησιμοποίηση όμως γενικότερα μεγάλου αριθμού αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση εντάσσεται αφενός στα πλαίσια του νεοφορντικού μοντέλου των ευέλικτων και απασχολήσιμων εργαζομένων με περιορισμένα εργασιακά δικαιώματα και αφετέρου στα πλαίσια της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την υποβάθμιση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, την οποία και ανακυκλώνει.

Φαίνεται εξάλλου να απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας το κρίσιμο ερώτημα, ποιο πρέπει να είναι το εύρος του πεδίου εξειδίκευσης, κατά πόσο δηλαδή οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται για συγκεκριμένη ειδικότητα ή η εκπαίδευσή τους να καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα ειδικοτήτων, ώστε με επανακατάρτιση να μπορούν να μεταπηδούν από τη μια στην άλλη, ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας, ακολουθώντας τις νέες τάσεις, που υιοθετούν τα μοντέλα της ευελιξίας ή αλλιώς ευέλικτης εξειδίκευσης του νεοφορντισμού. Αμφιταλαντεύονται μεν, αλλά φαίνονται να συγκλίνουν προς την μεγαλύτερη και αμεσότερη προσαρμογή και συνεργασία ανάμεσα στην εκπαίδευση

και την αγορά εργασίας, όπως δείχνουν οι προτάσεις τους για εναρμόνιση των ειδικοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και για πρακτική άσκηση των μαθητών σε επιχειρήσεις. Το πρώτο ειδικά είναι, βέβαια, σχετικά δύσκολο να επιτευχθεί μέσα από την παραδοσιακή γραφειοκρατική και δυσκίνητη μορφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς τη μετάπτωσή του σε μοντέλο κατάρτισης. Η παροχή στους μαθητές τεχνικοεπαγγελματικών γνώσεων πάνω σε ένα ευρύτερο πεδίο δεν φαίνεται να τους βρίσκει σύμφωνους και οι προτάσεις για μετάθεση της επιλογής τομέα ή ειδικότητας σε μεγαλύτερη τάξη ή προσθήκης μαθημάτων επιλογής συνοδεύονται, αλλά και υπολείπονται κατά πολύ σε ποσοστά από την πρόταση για προσθήκη Δ΄ τάξης για εξειδίκευση των μαθητών, ώστε να μην αποτελούν οι απόφοιτοι βορά των ιδιωτικών συμφερόντων στα Ι.Ε.Κ. και Κ.Ε.Κ., τα οποία, εκτός των άλλων, παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση αμφίβολης ή ανύπαρκτης ποιότητας. Η πρόταση για αύξηση των μαθημάτων ειδικότητας κινείται κάπου ανάμεσα, αφού μπορεί να αφορά είτε εξειδικευμένες είτε γνώσεις σε ένα ευρύτερο πεδίο.

Τελικά το μοντέλο των Τ.Ε.Ε. δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα νεοφορντικά μοντέλα, τα οποία έχουν επικρατήσει στις μέρες μας στο χώρο της εργασίας. Το ζητούμενο είναι η αρχική εκπαίδευση και παραγωγή ευέλικτων και «απασχολήσιμων» εργαζομένων από τους οποίους ζητείται συχνά επανακατάρτιση προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις μιας νέας θέσης εργασίας, την οποία έχει ανάγκη η επιχείρηση. Η ευελιξία όμως αυτή λειτουργεί προς όφελος κυρίως των εργοδοτών και μόνο θεωρητικά των εργαζομένων, αφού σε αυτούς παρέχονται γενικότερες και μη επαρκείς για την άσκηση ενός αυτόνομου επαγγέλματος γνώσεις και τους αναγκάζει, μέσω της κατάρτισης και της δια βίου εκπαίδευσης -με την τελευταία να αποτελεί αναγκαίο μεν, αλλά όχι απαραίτητα κακό - να αποκτούν και να αλλάζουν εξειδικεύσεις, ώστε και αυτοί να βρίσκουν δουλειά και το κυριότερο οι εργοδότες να βρίσκουν άφθονο και φθηνό εργατικό δυναμικό, στα πλαίσια της θεωρίας του πλεονάζοντος ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η νέα μεταρρύθμιση, που μας πρόλαβε πριν ολοκληρωθεί η έρευνα μας, θεωρούμε ότι κινείται με αυξανόμενη ένταση προς αυτή την κατεύθυνση και κατά τη γνώμη μας αποτελεί πισωγύρισμα και κακέκτυπο του συστήματος των Τ.Ε.Λ. και Τ.Ε.Σ., το οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χειρότερο και αναποτελεσματικό, αλλά αυτό ενδεχομένως θα αποτελέσει πρόσφορο πεδίο για μια νέα έρευνα, όταν καταλαγιάσουν τα πράγματα, ξεκαθαρίσει το τοπίο και διαφανούν οι συνέπειές της από την εφαρμογή της. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής εκπαίδευσης, πάντως, αλλιώς αντιλαμβάνονταν την βελτίωση της τεχνικής εκπαίδευσης. Πρότειναν έβλεπαν βελτιώσεις στο υφιστάμενο σύστημα και όχι την εκ βάθρων αλλαγή και ανατροπή του. Δεν φαίνονται να συμφωνούν με την εφαρμογή των νεοφορντικών μοντέλων στην εκπαίδευση, τουλάχιστον όσον αφορά την αποδυνάμωση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών και κεκτημένων. Άλλωστε είναι πικρή η εμπειρία από την συμπεριφορά του επιχειρηματικού κόσμου της χώρας,

που λειτουργεί με μόνο στόχο τη μεγιστοποίηση των κερδών, με την αντίστοιχη μείωση του κόστους παραγωγής μέσα από την φτηνή ανειδίκευτη εργασία, με πρακτικές γνώσεις και μεγάλη κινητικότητα, αδιαφορώντας παντελώς για πολιτικές αντιστοίχισης της προσφοράς και ζήτησης ειδικοτήτων ή βελτίωσης του επιπέδου των γνώσεων των εργαζομένων και γενικότερα για την οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη της χώρας.

Ζούμε σε μια τεχνοκρατική εποχή στην οποία προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για μεσαία στελέχη τεχνικών ειδικοτήτων, τα οποία μπορεί να «προμηθεύσει» η τεχνική εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην αναπτυξιακή πορεία της χώρας. Επιβάλλεται η αναβάθμιση και ο επαναπροσδιορισμός της Τ.Ε.Ε. σε άλλη βάση, ώστε να υπάρχει αρμονική και διαρκής συνεργασία του εκπαιδευτικού και του οικονομικού συστήματος για τον συντονισμό προσφοράς και ζήτησης εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, όχι βέβαια με βάση το στενό συμφέρον και την κερδοσκοπία των επιχειρήσεων, αλλά με βάση τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς και τις προοπτικές των μελλοντικών εργαζομένων. Είναι έντονοι, άλλωστε, οι προβληματισμοί στους κόλπους της Ε.Ε. για την φύση της προσέγγισης εκπαίδευσης - οικονομίας προς την κατεύθυνση, πέρα από την ικανοποίηση των αναγκών των επιχειρήσεων, της εξυπηρέτησης των συμφερόντων των ατόμων και της ενίσχυσης της αυτονομίας και ευελιξίας τους[311]. Σε αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει οδηγό το μοντέλο της Γερμανίας, βασισμένο στο γνωστό δυαδικό σύστημα της τεχνικής εκπαίδευσης και μαθητείας, με τα κοινωνικά πλεονεκτήματα που συνεπάγεται[312]. Στο μοντέλο αυτό οι εταιρείες διατηρούν στενή σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, παρεμβαίνοντας, μαζί με τους «κοινωνικούς εταίρους» στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και ενσωματώνοντας με συστηματικό τρόπο την τεχνική εκπαίδευση στην βιομηχανική εξέλιξη, μέσα από μια διευρυμένη αντιστοιχίας σπουδών και ειδικοτήτων. Επιτυγχάνουν, έτσι, να έχουν κάθε στιγμή στη διάθεσή τους μια εξειδικευμένη εργατική δύναμη, την οποία αμείβουν με υψηλούς μισθούς συνδυάζοντας έτσι τον καταμερισμό της γνώσης με την κοινωνική συναίνεση.

Τελειώνοντας, πρέπει να επισημάνουμε ότι αν και τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της επισκόπησης, η έρευνα αυτή παρουσιάζει ορισμένους άμεσους ή έμμεσους περιορισμούς. Ένας εμφανής περιορισμός σχετίζεται με την δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας (εξωτερικό κύρος της). Το δείγμα που επιλέχθηκε καλύπτει μόνο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας της Ελλάδας, οπότε η έρευνα έχει τοπικό χαρακτήρα και ενδεχομένως να υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των διαφόρων περιοχών. Ακόμη, το ζήτημα των κοινωνικών λειτουργιών των Τ.Ε.Ε., μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών τους δεν εξαντλήθηκε σε όλες του τις διαστάσεις. Υπάρχουν και άλλες όψεις εξίσου σημαντικές

---

[311] ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, *Επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα...*, *ό.π.*, 1994, σσ.28-29

[312] ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, *ό.π.*, 1994, σ.41

που πρέπει να διερευνηθούν, ενδεχομένως δε και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρέασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Απαιτείται, λοιπόν, ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια για να μελετηθεί το αντικείμενο σε όλο του το πλάτος και βάθος, ιδιαίτερα εστιάζοντας πάνω σε κάποια από τα διερευνούμενα ζητήματα, τα οποία χρήζουν βαθύτερης ανάλυσης. Παρά τις παραπάνω αδυναμίες της πάντως, η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι αποτελεί μια όχι αμελητέα συμβολή στην προσπάθεια μελέτης των απόψεων των εκπαιδευτικών της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης για τις λειτουργίες που επιτελούνται στα σχολεία της και των παραγόντων που τις επηρεάζουν και μπορεί να είναι χρήσιμη σε καθένα που ενδιαφέρεται για σοβαρή παρέμβαση στον τομέα αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ Α., *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική. Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα 1980-1990,* Αθήνα, εκδ. Έλλην, 1999
- ALTHUSSER L., *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*, 1977
- ΑΝΔΡΕΟΥ Α., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Γ., *Εξουσία και οργάνωση-Διοίκηση Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα , Εκδόσεις Λιβάνη, 1994
- APPLE , *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη , Παρατηρητής, 1993
- ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΗΣ Α., *Το επίπεδο των μαθητών που επιλέγουν τα ΤΕΛ και λόγοι επιλογής,* Εκπαίδευση και επάγγελμα, τευχ. 2(1), σσ. 57-64, 1989
- BLACKLEDGE D.- HUNT B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μτφρ. Δεληγιάννη Μ., Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση,1995
- ΓΙΑΓΚΟΥΝΙΔΗΣ Π., *Η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρώπη: Η περίπτωση Ελλάδας και Γερμανίας*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 2002
- ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Μ.-Σ., *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα* στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, επιμ. ΚΑΨΑΛΗ Α., Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2005
- ΓΚΑΝΑΚΑΣ Ι., *Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου,* στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων,* επιμ. ΚΑΨΑΛΗ Α., Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2005
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 1992
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 1992
- ΓΛΑΜΠΕΔΑΚΗΣ Μ., *Οικονομία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, χ.ε., 1990
- ΓΝΑΡΔΕΛΛΗΣ Χ., *Ανάλυση δεδομένων με το S.P.S.S. 14.0 for Windows*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, 2006
- COHEN L.- MANYON L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μτφρ. Μητσοπούλου Χ.- Φιλοπούλου Μ., Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση,1997
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ Γ. *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Gutenberg, 1995
- ΔΗΜΑΡΑΣ Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας) Β΄ 1895 – 1967,* Αθήνα, 1986
- ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ Κ., *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1982
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Β., *Απασχόληση αποφοίτων Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων*, Εκπαίδευση και επάγγελμα, τευχ.1(2) ,σσ. 47 – 165, 1988
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1998

- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Β., *Εκπαίδευση – Νέα Τεχνολογία – Απασχόληση: Εκπαίδευση στα Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια και απορρόφηση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας*, (Διδ. Διατριβή) Γενικό Τμήμα- Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και Δικαίου του Ε.Μ.Π., Αθήνα, 1991
- ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ Α. –ΚΑΝΑΤΟΥΛΑΣ Γ.- ΜΕΓΑΡΙΤΗΣ Π. – ΜΙΣΑΗΛΙΔΗΣ Μ.- ΜΠΑΝΤΗΣ Κ. – ΠΑΠΑΔΡΟΣΟΣ Θ., *Μελέτη της επαγγελματικής κατάρτισης του Τεχνικού δυναμικού για Μηχανολογικές εγκαταστάσεις (Αποφοίτων ΤΕΛ-ΤΕΣ-ΕΠΛ)*, Αθήνα, Τ.Ε.Ε., 1989
- ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ Α., *Η επαγγελματική κατάρτιση των Πτυχιούχων της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης (Μηχανολογικών Ειδικοτήτων)*, (Διδ. Διατριβή) Παν/μιο Αθηνών Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα, 1993
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, *Επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα: Προκλήσεις και μελλοντική εμβέλεια, Η συνέχεια που δόθηκε στο υπόμνημα της Επιτροπής για την Επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα στη δεκαετία του 90*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1994
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, *Αριθμοί–κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη- 2005*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005
- EUROPEAN COMMISSION, *White paper on education and training, Teaching and learning: towards the learning society*, European Commission 1995
- EUROPEAN COMMISSION, *Communication from the Commission, Making a European area of lifelong learning a reality*, Brussels, European Commission, November 2001
- EUROPEAN COMMISSION, *Increased Cooperation in European Vocational Education and Training: Recognition, Transparency and Quality*, Brussels 10 & 11 June 2002, Brussels, European Commission, 2002
- EUROPEAN COMMISSION, *Detailed work program on the follow – up on the objectives of education and training systems in Europe: outcome of proceedings*, Brussels, European Commission, 2002
- EUROPEAN COMMISSION, *Education and training 2010 "the success of Lisbon strategy hinges on urgent reforms: joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow – up of the objectives of education and training systems in Europe*, Brussels, European Commission, 2004
- ΖΑΓΚΑ Α., *Ο θεσμός των ΤΕΕ στην Ελληνική Επαγγελματική εκπαίδευση. Εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη, 2003
- ΖΥΓΟΥΡΗ Ε., *Εκπαιδευτικοί και σχολική αποτυχία στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια*, στο *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού συνεδρίου Περιφερειακής Δ/νσης Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης Ηπείρου*, Ιωάννινα, Μάιος 2006
- GIDDENS A., *Κοινωνιολογία*, Μτφρ. Τσαούσης Δ, Αθήνα, Guttenberg, 2002
- HARGREAVES, A. και FULLAN, G. M., *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Μτφ.: Χατζηπαντελή Π., Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 1995
- ΗΛΙΑΔΗΣ Ν. στο *Πρακτικά συνεδρίου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ρόλος και προοπτικές*, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό κέντρο Δελφών 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001

- ΗΛΙΟΥ Μ., *Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,τευχ.28, σελ. 259 – 274, 1976
- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ Χ., *Η Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας:Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Εκδόσεις Γ. Δάρδανος, 1995
- ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., *Εναλασσόμενη Εκπαίδευση (Δυϊκό Σύστημα)*, Αθήνα, Ο.Α.Ε.Δ., 1984
- ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg, 1998
- ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ Γ., *Θεσμοί και πολιτικές της Τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Γερμανίας*, Θεσσαλονίκη, Τζιόλας, 2003
- Ι.Τ.Ε., *Η πορεία σπουδών αποφοίτων ΤΕΛ στα ΤΕΙ*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 1988
- Ι.Τ.Ε., *Ανάλυση τάσεων συμμετοχής των μαθητών στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα,. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 1990
- JAVEAU C., *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Μτφρ. Τζαννόνε – Τζώρτζη Κ., Αθήνα, Τυπωθήτω, 1996
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., *Νέο- Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και Ελληνική Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη "Φαντασιακή Ευρώπη"* στο *ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*, Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αθήνα, Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη -Εκπαιδευτήρια « Κωστέα-Γείτονα», 1993
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο, 1986
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτική Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, 1995
- ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΜΑΥΡΟΜΑΡΑΣ Κ., ΜΗΤΡΑΚΟΣ Ο., *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*, Κέντρο Προγραμματισμού Και Οικονομικών Ερευνών (ΚΕΠΕ) , Αθήνα, 2003
- ΚΑΡΑΦΥΛΛΗ Μ., *Η συμβολή των Τ.Ε.Λ. στην επαγγελματική- εκπαιδευτική σταδιοδρομία και αποκατάσταση των νέων: η περίπτωση του 3ου και 4ου Τ.Ε.Λ. Θεσσαλονίκης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα, Αφοί Κυριακίδη, 1991
- ΚΑΡΩΝΗ Θ., *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Τεχνικών Ειδικοτήτων: Η περίπτωση της ΣΕΛΕΤΕ*, Διδ. Διατριβή Τομέα Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2002
- ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ., *Δομές και Ροές: Το φαινόμενο της κοινωνικής κινητικότητας*, Αθήνα, Guttenberg , 2001
- ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κ. – ΠΙΛΑΦΤΖΟΓΛΟΥ Ζ.- ΤΣΑΚΙΡΗΣ Κ., *Τα κέντρα μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ.*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε., 1984
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Η επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαιδεύσεως σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου της*, Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα, 1981
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της. Μία ερμηνευτική προσέγγιση στο ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α. – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο*, 1986

- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ.- ΘΕΡΙΑΝΟΣ Κ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα, Σαββάλας, 2004
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ.- ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ., *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα. Gutenberg, 2000
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ.- ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ., *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Αθήνα, Gutenberg, 2000
- ΚΑΨΑΛΗΣ Α., *Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου* στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, επιμ. ιδίου, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2005
- ΚΑΨΑΛΗΣ Α. (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2005
- ΚΟΚΟΓΙΑΝΝΗΣ Κ., *Η αντίληψη του λειτουργικού ρόλου της ανθρωπιστικής παιδείας στην Τεχνική Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2004
- ΚΟΚΚΟΣ Α., *Η στροφή στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στο : Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής 1974-1981*, Αθήνα, 1982
- ΚΟΚΚΟΣ Α., *Κοινωνικός ρόλος και λειτουργία των Σχολών Μαθητείας του ΟΑΕΔ*, Αθήνα , Ε.Κ.Κ.Ε., 1982
- ΚΟΚΚΟΣ Α., *Ο κοινωνικός ρόλος του Τεχνικού Λυκείου*, Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας, Αθήνα, 1987
- ΚΟΚΚΟΣ Α., *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών Τεχνικού Λυκείου*, (Διδ. Διατριβή) , Παν. Αθηνών Σχ. Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, Αθήνα, 1991
- ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π., *Ο ρόλος της Παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας*, χ.ε., 1978
- ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ., *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995
- ΚΟΡΙΑ Μ., *Ο εργάτης και το χρονόμετρο*, Μτφρ. Δαγιάντης Γ., Κομμούνα/Θεωρία7, Αθήνα, 1985
- ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ Θ., 1997 και επτά: *Η μεγάλη περιπέτεια της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, 2005
- ΚΡΑΒΒΑΡΙΤΟΥ-ΜΑΝΙΤΑΚΗ Γ., *Ισότητα ευκαιριών και επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, στην Ισπανία και στην Πορτογαλία*, CEDEFOP, Βερολίνο, 1983
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ν., *Η Κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2004
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Αθήνα, 1994
- ΚΩΤΣΙΚΗΣ Β., *Εκπαιδευτικά συστήματα: Οργάνωση και Διοίκηση: συστημική προσέγγιση*, Αθήνα, Έλλην, 1998
- ΚΩΤΣΙΚΗΣ Β., *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, Αθήνα, Έλλην, 2000
- ΚΩΤΤΟΥΛΑ Μ. , *Το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο από την σκοπιά των μαθητών*, Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη, 1991
- ΛΙΝΑΡΔΟΣ- ΡΥΛΜΟΝ Π. κ.ά., *Νέες Τεχνολογίες , Οργάνωση Της Εργασίας και Σχηματισμός των Ειδικοτήτων*, Αθήνα, Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ, 2003

- ΜΑΓΟΥΛΑ Θ. στο *Πρακτικά συνεδρίου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ρόλος και προοπτικές*, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό κέντρο Δελφών 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001
- ΜΑΚΡΑΚΗΣ Β., *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του S.P.S.S.: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 2001
- ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Π., *Η πορεία των αποφοίτων του γεωργικού τομέα των Τεχνικών- Επαγγελματικών Λυκείων*, Εκπαίδευση και επάγγελμα, τευχ. 2(2), σσ. 135 –144, 1989
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, 1992
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., *Εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγικές νομιμοποίησης*, Ιωάννινα, χ.ε., 2003
- ΜΗΛΙΟΣ Γ., *Εκπαίδευση και εξουσία*, Αθήνα, Επιστημονική Βιβλιοθήκη, 1993
- ΜΗΛΙΟΣ Γ., *Ο εκπαιδευτικός στις συμπληγάδες της κυρίαρχης ιδεολογίας και της κρατικής εκπαιδευτικής λειτουργίας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ.71, σσ. 31 – 33, 1993
- ΜΟΣΧΟΝΑ Θ.-Ε., Εργατικό δυναμικό Τεχνολογία και Τεχνική Εκπαίδευση, Διδακτορική διατριβή Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα , 1998
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ Ν. - ΤΣΑΝΤΑΣ Ν., *Η Στατιστική με το S.P.S.S./PC+*, Θεσσαλονίκη, χ.ε., 1993
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1921-1998)*, Αθήνα, Gutenberg, 2002
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, Τόμοι Α΄ και Β΄, Αθήνα, Gutenberg, 2002
- ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς: Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*, Αθήνα, Gutenberg, 1999
- MUHLBAUER K.R., *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα*, Μτφρ. Δημοκίδης Δ., Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1983
- ΝΟΥΤΣΟΣ Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος,(1931-1973)*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1979
- ΝΤΟΥΣΚΟΣ Π., *Εκπαιδευτικό σύστημα και σύστημα αναπαραγωγής της ειδικευμένης εργατικής δύναμης η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg 1998
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα : Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1989
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π., *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα* στο *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, επιμ. ΚΑΨΑΛΗ Α., Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2005
- ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 1995
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Η μεταρρύθμιση της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης*, ΥΠΕΠΘ, Εισηγήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2000
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Παρατηρητήριο μετάβασης στην αγορά εργασίας*, ΥΠΕΠΘ, 2000,

- ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΑΣ Στ., *Απασχόληση, Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*, στο ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτική Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 1995
- ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΑΣ Σ., ΡΟΥΣΕΑΣ Π., ΒΡΕΤΑΚΟΥ Β., *Παρατηρητήριο μετάβασης, έρευνα: εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και χαρακτηριστικά των μαθητών του ναυτικού τομέα των Τ.Ε.Ε.*, Αθήνα, 2001
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι., *Κριτική θεώρηση εσωτερικής δομής των Τ.Ε.Λ. και του αναλυτικού τους προγράμματος*, Τα εκπαιδευτικά ,τευχ.10 ,σελ. 76 – 90, 1988
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Οι εξετάσεις των μαθητών των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων και η σχέση τους με την εσωτερική δομή των Τ.Ε.Λ. , Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ.59, σελ. 50 – 57, 1991
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι., *Η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Εκπαίδευση και επάγγελμα, τομ.4 (1), σελ.13-28, 1993
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Ι., *Γεωγραφία των Εκπαιδευτικών Διαφοροποιήσεων*, Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας, 1993
- ΠΑΠΑΘΕΟΔΟΣΙΟΥ Θ. – ΣΤΑΥΡΟΥ Σ., *Ανάλυση τάσεων συμμετοχής των μαθητών στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση: δεύτερο έτος*, ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Ι.Τ.Ε., Αθήνα, Λύχνος, 1992
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Γ., *Οικονομία και Εκπαίδευση : επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο ή απλή εκπαιδευτική διαδικασία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ.62, σσ. 33 – 45, 1992
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Γ., *Διοίκηση της Εκπαίδευσης : Τάσεις νέο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Διοικητική ενημέρωση, τευχ.41, Απρίλιος – Ιούνιος 2007
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Η ανισότητα στην Ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*, Ο πολίτης, τευχ.44, σσ.46 -51, 1981
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, 1992
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονική έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη*, στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 1992
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π. *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, Έκφραση, 1993
- ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π. και Γ., *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2000
- ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ Σ., *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987
- ΡΟΥΣΣΟΣ Π. – ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ., *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες* , Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2006
- SCHULTZ Th., *Οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως*, μτφρ. Κουτσουμάρης Γ., Αθήνα,1972

- ΣΙΑΝΟΥ-ΚΥΡΓΙΟΥ Ε., *Οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής εκπαίδευσης: Στάσεις και αντιλήψεις για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας*, (Διδ. Διατριβή) Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1991
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., *Ο Προσανατολισμός της Ελληνίδας στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*, (Διδ. Διατριβή), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 1990
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ- ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., *Η στάση των γονέων απέναντι στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τευχ. 18-19, σσ. 67 – 80, 1991
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ- ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., *Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την Τεχνική Εκπαίδευση*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τευχ.26-27, σσ.50 – 77, 1993
- ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ. *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό–Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας, της προσαρμογής, (*Διδ. Διατριβή) , Παν. Αθηνών Τμήμα Εκπ/σης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Αθήνα, 1998
- ΤΖΑΝΗ Ν., Σχολική επιτυχία-Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Αθήνα, 1983
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ., Εξάρτηση και αναπαραγωγή : *Ο κοινωνικός ρόλος των σχολικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987
- *UNESCO, Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21° αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors, 1996, Πρόλογος - επιμέλεια Κασσωτάκης Μ., Αθήνα, 1999
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Εκπαίδευση 2000 - για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, Αθήνα, 1998
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Η μεταρρύθμιση της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Εισηγήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2000
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Πρακτικά συνεδρίου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ρόλος και προοπτικές*, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό κέντρο Δελφών 30-31 Οκτωβρίου 2000,Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Η Τεχνική Εκπαίδευση και η Μυθολογία της*, Περιοδικό ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ, τευχ. 4β, Αθήνα, 1979
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1985
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα, Κέδρος, 1986
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Β., *Η σύνθεσις της ανθρωπιστικής και της τεχνικής παιδείας». Εισαγωγή σε παιδαγωγικό συνέδριο με θέμα «Ανθρωπισμός και Τεχνολογία*, Αθήνα, Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών, 1977
- ΧΑΤΖΗΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Τ., *Το άλλο σχολείο. Πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εναλλακτικές εκδόσεις, 2001

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

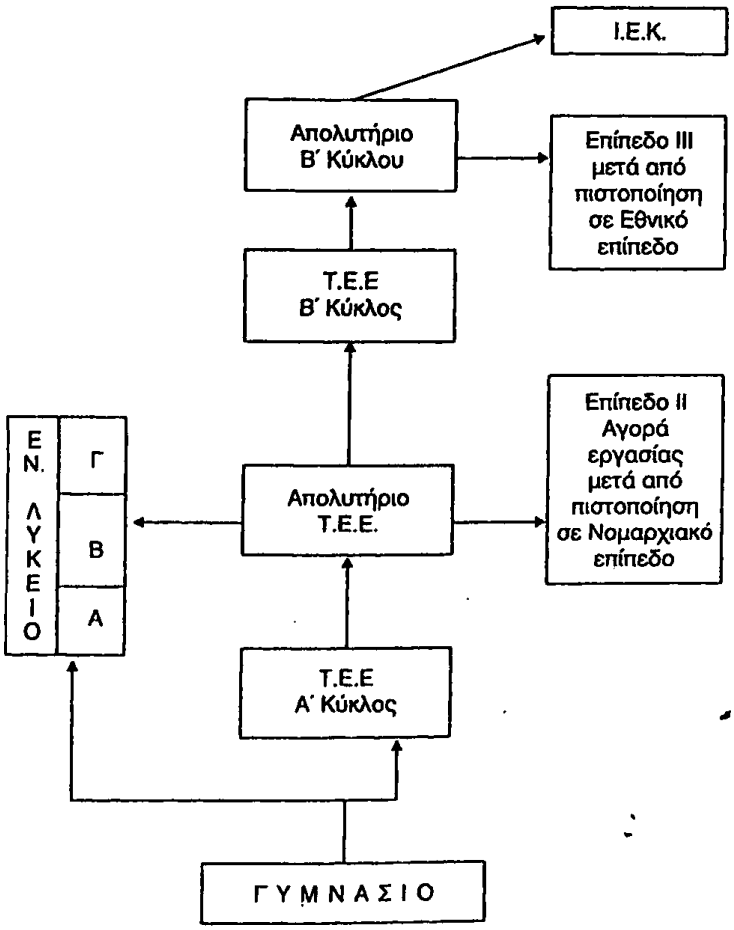
- Ν.Δ. 3971/2-9-1959 «Γενική, Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση»
- Ν.Δ. 3973/2-9-1959 «Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»
- Ν.Δ. 4379/24-10-1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως»
- Νόμος 576/13-4-1977 Φ.Ε.Κ.102 τ. Α΄ με θέμα: «Περί οργανώσεως και διοικήσεως Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως»
- Νόμος 1304/1982 Φ.Ε.Κ. 144 τ. Α΄ με θέμα: «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική, Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 1566/30-9-1985 Φ.Ε.Κ.167 με θέμα: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2525/23-9-1997 Φ.Ε.Κ. 188 τ. Α΄ με θέμα: « Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2640/3-9-1998 Φ.Ε.Κ. 206 τ. Α΄ με θέμα: «Δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2874/29-12-2000 Φ.Ε.Κ. 286 τ. Α' με θέμα: «Προώθηση της απασχόλησης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2909/2-5-2001 Φ.Ε.Κ. 90 τ. Α' με θέμα: «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 3105/10-2-2003 Φ.Ε.Κ. 29 τ. Α' με θέμα: «Τουριστική εκπαίδευση και κατάρτιση, ρυθμίσεις για τον τουρισμό και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 3194/20-11-2-2004 Φ.Ε.Κ. 267 τ. Α' με θέμα: «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

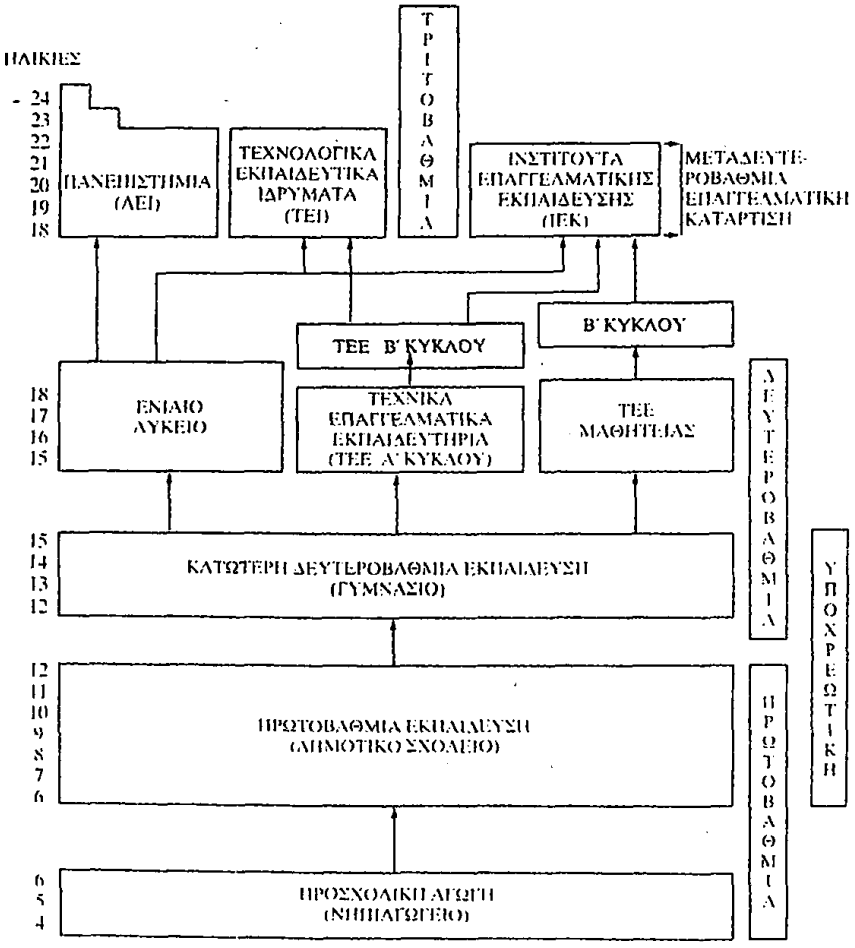
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΠΙΝΑΚΕΣ

ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΓΙΑ ΤΑ Τ.Ε.Ε.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΜΕΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1997/98



Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΔΙΑΡΚΕΙΑ & ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΥΚΛΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΤΕΕ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ
■ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Α κύκλος σπουδών στα ΤΕΕ (Α' και Β 'τάξη)	■ Δύο έτη για ημερήσιο ΤΕΕ ■ Τρία έτη για εσπερινό ΤΕΕ ■Έως και ένα έτος επιπλέον (για ημερήσιο και για εσπερινό ΤΕΕ), αν εφαρμόζονται προγράμματα μαθητείας	■ Χορήγηση πτυχίου επιπέδου 2 (συμφωνά με τις διατάξεις του άρθρου 6 του ν.2009/1992) μετά την αποφοίτηση και κατόπιν εξετάσεων. Οι εξετάσεις ορισμένων βασικών μαθημάτων κάθε ειδικότητας γίνονται με κοινά *θέματα* σε νομαρχιακό επίπεδο. ■ Απόκτηση άδειας άσκησης επαγγέλματος σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. ■ Συνέχιση των σπουδών στο Β κύκλο των ΤΕΕ αντίστοιχης ειδικότητας. ' Εγγραφή στη Β' τάξη του ενιαίου λυκείου.
■ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Β' κύκλος σπουδών στα ΤΕΕ	■ Ένα έτος για ημερήσιο ΤΕΕ ■ Ένα έτος και ένα εξάμηνο για εσπερινό ΤΕΕ	■ Χορήγηση πτυχίου επιπέδου 3 (συμφωνά με τις διατάξεις του άρθρου 6 του ν.2009/1992) μετά την αποφοίτηση και κατόπιν εξετάσεων με κοινά θέματα σε πανελλαδικό επίπεδο. ■ Απόκτηση άδειας άσκησης επαγγέλματος σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. ■ Εγγραφή κατά προτεραιότητα σε αντίστοιχη ειδικότητα των Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) για την απόκτηση διπλώματος μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης. "Πρόσβαση σε τμήματα αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας των ΤΕΙ. ■ Εγγραφή στη Β' τάξη του ενιαίου λυκείου.

Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ Τ.Ε.Ε.

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ Β΄ ΤΑΞΗΣ Α΄ ΚΥΚΛΟΥ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ
ΤΟΜΕΑΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΟΣ	
ΜΗΧΑΝΩΝ & ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ	ΜΗΧΑΝΩΝ & ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ
ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΕΡΓΑΛΕΙΟΜΗΧΑΝΩΝ C.N.C
ΘΕΡΜΙΚΩΝ & ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΣΥΝΤΗΡΗΤΩΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΘΕΡΜΑΝΣΗΣ
ΨΥΚΤΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ & ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	ΨΥΚΤΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ & ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΩΝ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΩΝ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ
ΑΜΑΞΩΜΑΤΩΝ	
ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΣΥΣΚΕΥΩΝ & ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΟΣ	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ	ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ & ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ	ΗΛΕΚΤΡΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ & ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΣΥΝΤΗΡΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΣΥΝΤΗΡΗΣΗΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ - ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
ΕΠΙΠΛΟΠΟΙΪΑΣ	ΕΠΙΠΛΟΠΟΙΪΑΣ
ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ - ΠΗΛΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ	ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ - ΠΗΛΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ
ΨΗΦΙΔΟΓΡΑΦΙΑΣ - ΥΑΛΟΓΡΑΦΙΑΣ	ΨΗΦΙΔΟΓΡΑΦΙΑΣ - ΥΑΛΟΓΡΑΦΙΑΣ
ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ	ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ
ΩΡΟΛΟΓΟΠΟΙΪΑΣ	ΩΡΟΛΟΓΟΠΟΙΪΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΛΩΣΤΟΥΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ - ΕΝΔΥΣΗΣ	
ΥΦΑΣΜΑΤΟΣ & ΕΝΔΥΣΗΣ	ΥΦΑΣΜΑΤΟΣ & ΕΝΔΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	
ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ Η/Υ	ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ - ΧΡΗΣΗΣ Η/Υ
ΚΤΙΡΙΑΚΩΝ ΕΡΓΩΝ	ΚΤΙΡΙΑΚΩΝ ΕΡΓΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	
ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ
ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΑΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΑΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΑΣ	ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
ΦΥΤΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ? ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΤΟΠΙΟΥ	ΚΗΠΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΕΜΠΟΡΙΑΣ (ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ) ΓΕΩΡΓΙΚΩΝ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ & ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΡΟΦΙΜΩΝ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ & ΑΓΡΟΤΟΥΡΙΣΜΟΥ	ΕΠΙΧΕΙΡΙΣΕΩΝ ΑΓΡΟΤΟΥΡΙΣΜΟΥ & ΑΓΡΟΒΙΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ	
ΒΟΗΘΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ	ΒΟΗΘΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ
ΒΟΗΘΩΝ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ	ΒΟΗΘΩΝ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ
ΒΟΗΘΩΝ ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΤΩΝ	ΒΟΗΘΩΝ ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΤΩΝ
ΒΟΗΘΩΝ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ	ΒΟΗΘΩΝ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ
ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ & ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ	ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ - ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΩΝ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΩΝ
ΒΟΗΘΩΝ ΙΑΤΡΙΚΩΝ - ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ - ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΦΑΡΜΑΚΕΙΩΝ	ΒΟΗΘΩΝ ΙΑΤΡΙΚΩΝ & ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
	ΒΟΗΘΩΝ ΦΑΡΜΑΚΕΙΩΝ
	ΒΟΗΘΩΝ ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΧΗΜΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	
ΧΗΜΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ & ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΥΛΙΚΩΝ	ΧΗΜΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ & ΠΟΙΟΤΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΥΛΙΚΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ - ΔΙΚΤΥΩΝ Η/Υ	
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ- ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ& ΔΙΚΤΥΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ - ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ	
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΝΑΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΟΣ	
ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ (ΤΑΞΕΙΣ Α',Β',Γ')	
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ (ΤΑΞΕΙΣ Α',Β',Γ')	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3:ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ – ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ Τ.Ε.Ε.

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ / Υ.Α.	ΣΧ. ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΟΜΕΩΝ		ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ			
				Α΄ ΚΥΚΛΟΣ		Β΄ ΚΥΚΛΟΣ	
		ΙΔΡΥΣΗ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΙΔΡΥΣΗ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΙΔΡΥΣΗ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ
Γ2 4537/3-8-98 *	1998-99	14		55		77	
Υ.Α. Γ2 5316/6-10-98 ΦΕΚ τ.Β 1184/16-11-98	1998-99	17	15	61	44	0	0
Υ.Α. Γ2 3913/8-8-99 ΦΕΚ τ.Β 1717/13-9-99	1999-00	15	15	68	42**	82	40***
Υ.Α. Γ2 2454/30-6-00 & Γ2 2469/7-7-00	2000-01	****	14	****	33	****	33
Γ2 2984/1-9-00	2000-01	****	14	****	38	****	38
Γ2 3214/11-9-00	2000-01	****	14	****	43	****	42
Υ.Α. Γ2 555/ 7-2-01 & Γ2 2183/19-3-01	2001-02	****	13	****	39	****	41
Γ2 3876/22-6-01	2001-02	****	13	****	43	****	41
Υ.Α. Γ2 17981/19-2-02 & Γ2 42132/23-4-02	2002-03	****	13	****	40	****	40

* Η ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ ΑΥΤΗ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΙ ΣΤΟ ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ «ΜΕΤΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΙ;»

** ΟΙ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ ΕΓΙΝΑΝ 43, ΓΙΑΤΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕ ΚΑΙ Η ΩΡΟΛΟΓΟΠΟΙΪΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΠΡΟΒΛΕΠΟΤΑΝ

*** ΟΙ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ ΕΓΙΝΑΝ 41, ΓΙΑΤΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕ ΚΑΙ Η ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΙΪΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΠΡΟΒΛΕΠΟΤΑΝ ΑΡΧΙΚΑ

**** ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΦΑΣΗ ΑΥΤΗ ΔΕΝ ΙΔΡΥΟΝΤΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ Α΄ΤΑΞΗΣ ΛΥΚΕΙΟΥ (ΥΠΕΠΘ)

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ Α΄ΤΑΞΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		ΣΥΝΟΛΑ
		N	%		N	%	N
1997-98	ΤΕΛ-ΤΕΣ	39.000	28,2	Ε.Λ.	99.536	71,8	138.536
1998-99	ΤΕΕ	45.220	32,7	Ε.Λ.	93.037	67,3	138.257
1999-00	ΤΕΕ	60.786	42,3	Ε.Λ.	82.997	57,7	143.783
2000-01	ΤΕΕ	50.263	39,4	Ε.Λ.	77.217	60,6	127.480
2001-02	ΤΕΕ	43.798	37,3	Ε.Λ.	73.625	62,7	117.423
2002-03	ΤΕΕ	40.429	34,9	Ε.Λ.	75.445	65,1	115.874
2003-04	ΤΕΕ	37.718	32,7	Ε.Λ.	77.486	67,3	115.204
2004-05	ΤΕΕ	32.321	30,2	Ε.Λ.	74.538	69,8	106.859
2005-06	ΤΕΕ	30.753	29,0	Ε.Λ.	75.303	71,0	106.056
2006-07	ΕΠΑΛ	21.622	22,4	ΓΕΛ	75.000	77,6	96.622

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ & ΤΜΗΜΑ. Β΄ ΤΕΕ, ΣΤΟΙΧΕΙΑ Α΄Γ.Ε.Λ. ΚΑΤ΄ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Επεξεργασία στοιχείων: ΟΛΜΕ (Θ. Κοτσιφάκης)

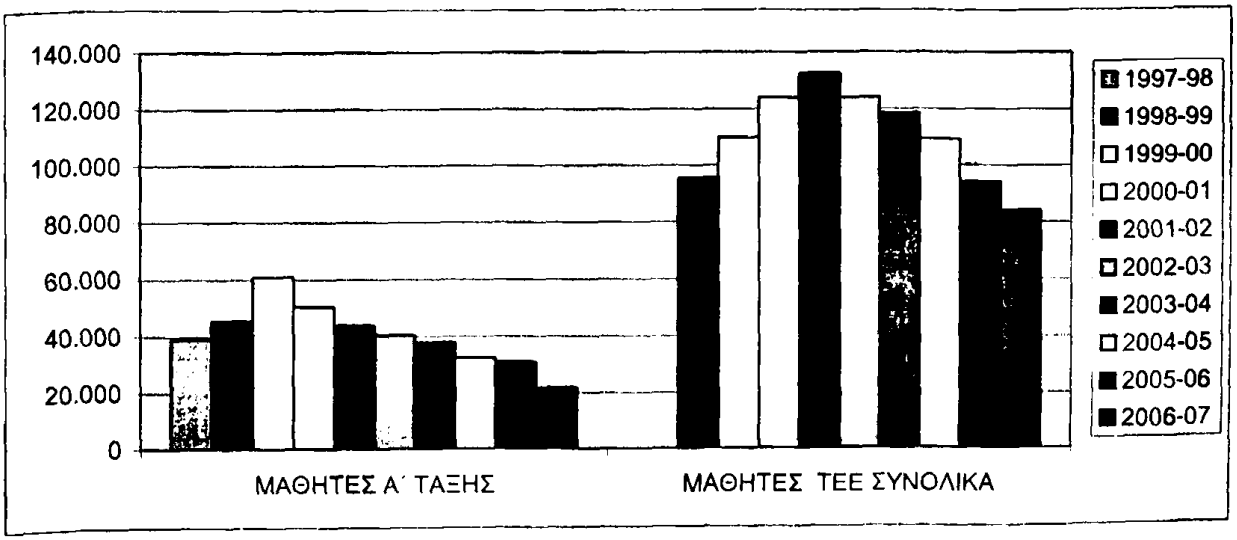
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΤΕΕ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΕΤΗΣΙΑ %	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ 99-00 %	ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΕΕ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΕΤΗΣΙΑ %	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ 01-02 %
1997-98	ΤΕΛ-ΤΕΣ	39.000					
1998-99	ΤΕΛ-ΤΕΕ	45.220	15,9				
1999-00	ΤΕΕ	60.786	34,4		109.741		
2000-01	ΤΕΕ	50.263	-17,3	-17,3	123.835	12,8	
2001-02	ΤΕΕ	43.798	-12,9	-28,0	132.452	7,0	
2002-03	ΤΕΕ	40.429	-7,7	-33,5	124.150	-6,3	-6,3
2003-04	ΤΕΕ	37.718	-6,7	-38,0	118.388	-4,6	-10,6
2004-05	ΤΕΕ	32.321	-14,3	-46,8	109.428	-7,6	-17,4
2005-06	ΤΕΕ	30.753	-4,9	-49,4	94.086	-14,0	-29,0
2006-07	ΕΠΑΛ-ΤΕΕ	21.662	-29,7	-64,4	84.014	-10,7	-36,6

ΣΤΟΙΧΕΙΑ: α) ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ για 1998-99 & 2004-05
β) ΤΜΗΜΑ. Β΄ ΤΕΕ για 1999-00,2000-01,2001-02,2002-03,2003-04,205-06,2006-07

Σημ. Το 1997-98 ήταν η χρονιά συνύπαρξης Τ.Ε.Λ.- Τ.Ε.Ε. και Ενιαίου Λυκείου
Το 2006-07 ήταν η χρονιά συνύπαρξης Τ.Ε.Ε.- ΕΠΑ.Λ. και Γενικού Λυκείου

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΤΕΕ

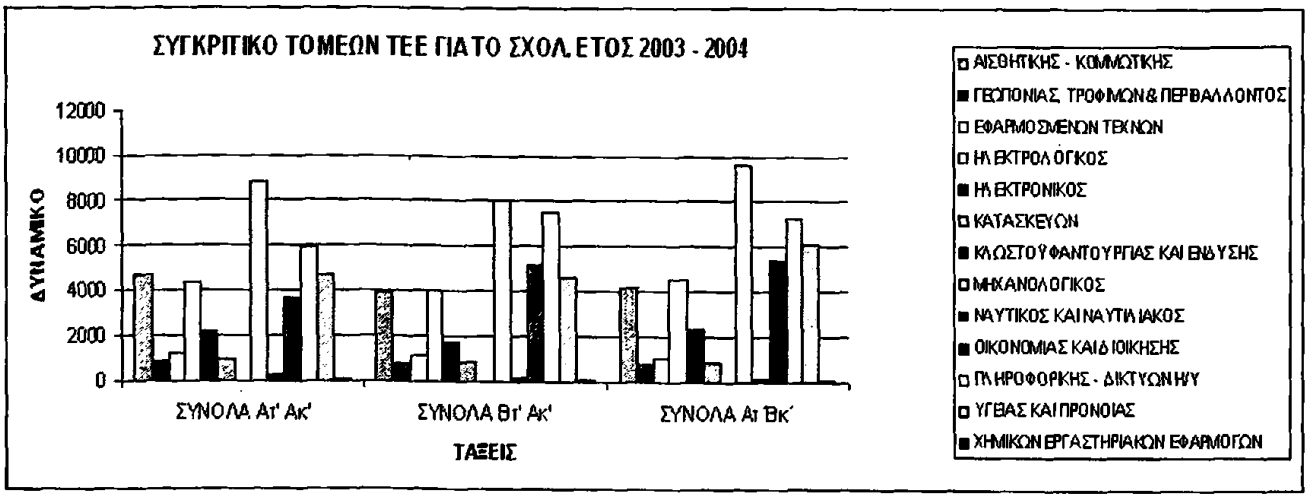


ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΥΣ 2003-04 ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ - ΤΑΞΗ ΤΕΕ

ΤΟΜΕΙΣ	Α΄ ΤΑΞΗ Α΄ΚΥΚΛΟΥ			Β΄ΤΑΞΗ Α΄ΚΥΚΛΟΥ			Α΄ΤΑΞΗ Β΄ΚΥΚΛΟΥ		
	ΑΓΟΡ.	ΚΟΡΙΤ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΓΟΡ.	ΚΟΡΙΤ.	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΓΟΡ.	ΚΟΡΙΤ.	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ - ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ	536	4170	4706	280	3664	3944	305	3927	4232
ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ,ΤΡΟΦΙΜΩΝ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤ.	608	260	868	435	286	721	484	290	774
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	660	566	1226	483	626	1109	489	577	1066
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΟΣ	4308	48	4356	3955	17	3972	4501	15	4516
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ	2108	62	2170	1778	28	1806	2323	26	2349
ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	662	280	942	626	298	924	551	317	868
ΚΛΩΣΤΟΫΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΔΥΣΗΣ	2	29	31	1	23	24	3	19	22
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΟΣ	8723	61	8784	8077	31	8108	9601	45	9646
ΝΑΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΟΣ	192	72	264	117	50	167	130	40	170
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	1534	2074	3608	1922	3295	5217	1904	3522	5426
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ - ΔΙΚΤΥΩΝ Η/Υ	3888	2060	5948	4616	2952	7568	4282	2954	7236
ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ	900	3841	4741	673	3906	4579	787	5345	6132
ΧΗΜΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	39	35	74	22	22	44	23	27	50
ΣΥΝΟΛΟ	**24160**	**13558**	**37718**	**22985**	**15198**	**38183**	**25383**	**17104**	**42487**

ΠΗΓΗ: ΤΜΗΜΑ. Β΄ ΤΕΕ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΤΟΜΕΩΝ ΤΕΕ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΥΣ 2003-04



ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΠΛΗΘΟΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΤΕΕ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΥΡΓΕΙΩΝ

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΑΡΧΗ ΦΟΡΕΑΣ	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 1998-99				ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2001-02				ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2005-06			
	ΑΡΙΘΜ. ΜΑΘΗΤ.	%	ΣΧΟΛ. ΜΟΝΑΔ.	%	ΑΡΙΘΜ. ΜΑΘΗΤ.	%	ΣΧΟΛ. ΜΟΝΑΔ.	%	ΑΡΙΘΜ. ΜΑΘΗΤ.	%	ΣΧΟΛ. ΜΟΝΑΔ.	%
ΥΠΕΠΘ	106.613	83,0	466	79,9	133.634	87,0	454	80,1	101.613	83,9	468	80,8
ΥΠ.ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΟΑΕΔ)	18.275	14,2	47	8,1	16.704	10,9	46	8,1	15.955	13,2	53	9,2
ΥΠ.ΓΕΩΡΓΙΑΣ	604	0,5	9	1,5	420	0,3	13	2,3	153	0,1	3	0,5
ΥΠ.ΥΓΕΙΑΣ&ΠΡΟΝΟΙΑΣ	1.663	1,3	48	8,2	1.833	1,2	46	8,1	2.196	1,8	47	8,1
ΥΠ.ΤΟΥΡ.ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	1.327	1,0	13	2,2	975	0,6	8	1,4	1.129	0,9	8	1,4
ΙΔΙΩΤΙΚΑ	6.753	5,3	79	13,6	6.885	4,5	82	14,5	3.095	2,6	49	8,5
ΣΥΝΟΛΟ	**128.482**	**100**	**583**	**100**	**153.566**	**100**	**567**	**100**	**121.046**	**100**	**579**	**100**

ΠΗΓΗ: Ε.Σ.Υ.Ε.

ΣΗΜ.

1. ΣΤΟ ΥΠΕΠΘ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΚΑΙ 1 ΝΑΥΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ/ ΤΕΕ, ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΤΟ 1998-99 ΥΠΑΓΟΤΑΝ ΣΤΟ ΥΠ. ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ
2. ΤΑ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΤΕΕ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ ΠΛΗΝ 1 ΠΟΥ ΑΝΗΚΕΙ ΣΤΟ ΥΠ. ΥΓΕΙΑΣ, ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ 3 ΤΕΕ (ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΤΟ 1998-99) ΠΟΥ ΥΠΑΓΟΤΑΝ ΣΤΟ ΥΠ. ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΤΕΕ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ Α΄ ΤΕΕ	ΜΑΘΗΤΕΣ Β΄ ΤΕΕ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΑΠΌ Α΄ΠΡΟΣ Β΄		ΜΑΘΗΤΕΣ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΑΠΟ Α΄ΤΑΞΗ ΠΡΟΣ Β΄ ΚΥΚΛΟ		ΣΥΝΟΛΑ
	N	N	N	%	N	N	%	N
1997-98	39.000							
1998-99	45.220	26.275	12.725	32,63				
1999-00	60.786	32.939	12.281	27,16	16.016	22.984	58,93	109.741
2000-01	50.263	46.897	13.889	22,85	26.675	18.545	41,01	123.835
2001-02	43.798	43.459	6.804	13,54	45.195	15.591	25,65	132.452
2002-03	40.429	39.884	3.914	8,94	43.837	6.426	12,78	124.150
2003-04	37.718	38.183	2.246	5,56	42.487	1.311	2,99	118.388

ΠΗΓΗ: α) ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ για 1998-99 & 2004-05
β) ΤΜΗΜΑ. Β΄ ΤΕΕ για 1999-00,2000-01,2001-02,2002-03,2003-04,205-06,2006-07

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΤΑ ΤΕΕ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΥΣ 2000-01 ΑΠΟ 66 ΔΗΜΟΣΙΑ ΤΕΕ

	ΦΟΙΤΗΣΑΝΤΕΣ		ΠΑΡΑΠΕΜΠΟΜΕΝΟΙ		ΑΠΟΡΡΙΦΘΕΝΤΕΣ		ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ
	N	%	N	%	N	%	%
Α΄ ΤΕΕ	7.076		2081	29,4	997	14,1	43,5
Β΄ ΤΕΕ	7.148		2046	28,6	301	4,2	32,8
Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΤΕΕ	4.336		748	17,3	218	5,0	22,3

ΣΟΙΧΕΙΑ: Θ. ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ ΤΕΕ ΕΠΙΤΥΧΟΝΤΕΣ ΣΤΑ ΤΕΙ

	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2000-01				ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2001-02			
	ΑΡΙΘΜ. ΜΑΘΗΤ.	Α %	Β %	Γ %	ΑΡΙΘΜ. ΜΑΘΗΤ.	Α %	Β %	Γ %
ΜΑΘΗΤΕΣ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ ΗΜΕΡΗΣ. ΤΕΕ	26.675				45.195			
ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ	14.597	54,7			29.492	65,3		
ΕΓΡΑΨΑΝ ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ	4.500	16,9	30,8		9.892	21,9	33,5	
ΕΙΣΗΧΘΗΣΑΝ ΣΤΑ ΤΕΙ	2.717	10,2	18,6	60,4	5.459	12,1	18,5	55,2

ΣΤΗΛΗ Α: ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΠΙ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΣΑΝΤΩΝ ΣΤΟΝ Β΄ΚΥΚΛΟ ΤΩΝ ΤΕΕ

ΣΤΗΛΗ Β: ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΠΙ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΤΕΙ

ΣΤΗΛΗ Γ: ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΠΙ ΑΥΤΩΝ ΠΟΥ ΠΕΡΑΣΝ ΤΗ ΒΑΣΗ ΣΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΤΩΝ ΤΕΕ

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΕΠΙΤΥΧΟΝΤΩΝ ΣΕ ΑΕΙ –ΤΕΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2003-04)

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ	ΕΠΙΤΥΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ%
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ	83.249	67.455	81,0
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ 10%	16.789	8.040	47,9
ΣΥΝΟΛΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ	**100.038**	**75.495**	**75,5**
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΛΥΚΕΙΟ	756	468	61,9
ΣΥΝΟΛΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ	**100.794**	**75.963**	**75,4**
ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΤΕΕ	26.308	5.240	19,9
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΤΕΕ	482	143	29,7
ΣΥΝΟΛΟ ΤΕΕ	26.790	5.383	20,1
ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	**127.584**	**81.346**	**63,8**
ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΕΕ Β΄ΚΥΚΛΟΥ	44.534	5.383	12,1
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ	**145.328**	**81.346**	**56,0**

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ Δελτίο τύπου 24/8/2004 και στατιστικό δελτίο ΥΠΕΠΘ /ΔΙΠΕΕ

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ Β΄ ΚΥΚΛΟΥ ΤΕΕ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΤΕΙ

ΜΑΘΗΜΑ	ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΓΙΑ ΤΕΙ 2003-04					ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΓΙΑ ΤΕΙ 2004-05				
	ΣΥΝΟΛΟ ΕΞΕΤΑΣ.	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ				ΣΥΝΟΛΟ ΕΞΕΤΑΣ.	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ			
		00 –10		10 – 20			00 –10		10 – 20	
		N	%	N	%		N	%	N	%
ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	26.351	18.363	69,7	7988	30,3	24.098	17.588	73,0	6510	27,0
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	26.796	16.754	62,5	10042	37,5	24.615	13.587	55,2	11028	44,8
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ	2.992	2.375	79,4	617	20,6	2.922	2.267	77,6	655	22,4
ΔΟΜΗ & ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΜΙΚΡΟΥΠΟΛΟΓ.	848	463	54,6	385	45,4	874	524	60,0	350	40,0
ΕΚΠΟΜΠΗ & ΛΗΨΗ ΡΑΔΙΟΦ. ΣΗΜΑΤΟΣ	815	569	69,8	246	30,2	673	478	71,0	195	29,0
ΗΛ/ΚΑ & ΗΛ/ΝΙΚΑ ΣΥΤΗΜ. ΑΥΤΟΚΙΝ.	144	100	69,4	44	30,6	181	128	70,7	53	29,3
ΕΙΔΙΚΕΣ ΗΛΕΚΤΡ. ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ	1.735	1.382	79,7	353	20,3	1.668	1.309	78,5	359	21,5
ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΕΧΝΗΣ. ΕΡΓΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓ. ΙΙ	768	524	68,2	244	31,8	660	384	58,2	276	41,8
ΠΟΙΟΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΦΑΣΜΑΤΟΣ	7	3	42,9	4	57,1	23	15	65,2	8	34,8
ΟΙΚΟΔΟΜΙΚΗ	292	180	61,6	112	38,4	348	242	69,5	106	30,5
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ	381	137	36,0	244	64,0	333	128	38,4	205	61,6
ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ	4.309	2.620	60,8	1.689	39,2	3.731	2.470	66,2	1.261	33,8
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΓΕΩΡΓΙΚΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡ.	519	345	66,5	174	33,5	543	369	68,0	174	32,0
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΝΟΣΟΛΟΓΙΑΣ-ΠΡΟΛΗΨΗ	4.935	2.823	57,2	2.112	42,8	4.480	2.337	52,2	2.143	47,8
ΠΟΙΟΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	34	17	50,0	17	50,0	33	21	63,6	12	36,4
ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΔΕΔΟΜ. & ΔΙΚΤΥΑ Η/Υ	5.738	4.232	73,8	1.506	26,2	5.342	3.873	72,5	1.469	27,5
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	1.226	854	69,7	372	30,3	1.117	681	61,0	436	39,0
ΝΑΥΣΙΠΛΟΪΑ	122	33	27,0	89	73,0	116	44	37,9	72	62,1
ΜΗΧΑΝΕΣ ΠΛΟΙΟΥ Ι	17	11	64,7	6	35,3	14	8	57,1	6	42,9
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	**24.882**	**16.668**	**67,0**	**8.214**	**33,0**	**23.058**	**15.278**	**66,3**	**7.780**	**33,7**

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΕΕ ΠΟΥ ΑΓΟΡΑΣΤΗΚΑΝ ΑΠΟ ΕΜΠΟΡΙΟ
Α) ΓΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΥΠΗΡΧΑΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΩΗΝ Τ.Ε.Λ. – Ε.Π.Λ.
Β) ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ	ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΚΟΣΤΟΣ
ΜΗΧΑΝΕΣ ΕΣΩΤ. ΚΑΥΣΗΣ	ΜΗΧΑΝΕΣ ΕΣΩΤ. ΚΑΥΣΗΣ	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤ. ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ	20.417.280
ΣΥΤΗΜΑΤΑ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ	ΛΕΙΤ. ΣΥΤΗΜ. ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤ. ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ	23.462.400
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΥΓΙΕΙΝΗΣ *	ΥΓΙΕΙΝΗ & ΑΣΦΑΛΕΙΑ	ΑΙΣΘΗΤ.-ΚΟΜΜΩΤΙΚΗ	11.044.800
ΑΝΟΣΟΛΟΓΙΑ	ΑΝΟΣΟΛΟΓΙΑ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	3.931.200
ΠΡΑΚΤ. ΕΓΧ. ΕΡΓ. ΑΙΜΑΤΟΛΟΓ. **	ΒΙΟΧΗΜ. ΕΡΓΑΣΤ. ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	13.759.200
ΑΙΜΟΔΟΣΙΑ	ΑΙΜΑΤΟΛΟΓΙΑ-ΑΙΜΟΔΟΣΙΑ Ι	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	12.405.120
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ Α			**85.020.000**
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑ	5.472.532
ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΣΤΗΝ ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ	ΣΥΝΤΑΞΗ& ΑΝΑΛ. ΔΙΑΙΤΟΛΟΓ.	ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑ	5.555.524
ΚΛΙΝΙΚΗ ΒΙΟΧΗΜΕΙΑ	ΚΛΙΝΙΚΗ ΒΙΟΧΗΜΕΙΑ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	5.907.200
ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ	ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	5.241.600
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΙΣΤΟΛΟΓΙΑΣ	ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	6.115.200
ΑΝΟΣΟΛΟΓΙΑ	ΑΝΟΣΟΛΟΓΙΑ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	3.931.200
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΑΙΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ **	ΒΙΟΧΗΜ. ΕΡΓΑΣΤ. ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	13.759.200
ΑΙΜΟΔΟΣΙΑ	ΑΙΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	ΒΟΗΘ. ΙΑΤΡ. ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	12.405.120
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ. Β΄			**58.387.576**

*ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΙΝΟΥΡΙΟ ΒΙΒΛΙΟ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΥΓΕΙΑΣ – ΠΡΟΝΟΙΑΣ
** ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΕΙΝΑΙ ΑΣΧΕΤΑ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

ΠΗΓΗ: Υ.Α. Γ2 2960/29-8-00 Β 12 ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ: ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ ΘΕΜΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 14 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ & ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΤΕΕ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΕΕ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΕΕ	ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
1998-99	13.763	106.613	1:7,7
2000-01	17.073	125.837	1:7,4
2001-02	19.200	133.634	1:7,0
2002-03	18.356	125.347	1:6,8
2003-04	18.806	118.826	1:6,3
2004-05	18.156	109.362	1:6,0
2005-06	18.177	101.613	1:5,6

ΠΗΓΗ: Ε.Σ.Υ.Ε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Η ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΤΕΕ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ. ΤΑ ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 2005-06 & 2006-07

	ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2005-06				ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2006-07	
ΚΛΑΔΟΣ	ΜΟΝΙΜΟΙ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	ΣΥΝΟΛΟ	%	ΣΥΝΟΛΟ	%
ΠΕ 01	116	5	121	0,80	92	0,64
ΠΕ 02	878	63	941	6,19	975	6,77
ΠΕ 03	886	51	937	6,17	947	6,57
ΠΕ 04	708	92	800	5,27	751	5,21
ΠΕ 05	92	3	95	0,63	92	0,64
ΠΕ 06	456	31	487	3,21	498	3,46
ΠΕ 07	2	1	3	0,02	2	0,01
ΠΕ 08	128	6	134	0,88	112	0,78
ΠΕ 09	625	11	636	4,19	641	4,45
ΠΕ 10	24	1	25	0,16	32	0,22
ΠΕ 11	285	7	292	1,92	295	2,05
ΠΕ 12	897	16	913	6,01	892	6,19
ΠΕ 13	180	0	180	1,18	183	1,27
ΠΕ 14	451	37	488	3,21	487	3,38
ΠΕ 15	2	0	2	0,01	6	0,04
ΠΕ 16	36	13	49	0,32	38	0,26
ΠΕ 17	2.937	186	3.123	20,56	2.934	20,37
ΠΕ 18	1.944	247	2.191	14,42	2.060	14,30
ΠΕ 19	1.544	9	1.553	10,22	1.406	9,76
ΠΕ 20	592	3	595	3,92	575	3,99
ΙΤΑΛΙΚΗΣ	1	0	1	0,01	16	0,11
ΤΕ	989	251	1.240	8,16	1.085	7,53
ΔΕ	289	96	385	2,53	285	1,98
ΣΥΝΟΛΟ	**14.062**	**1.129**	**15.191**	**100**	**14.404**	**100**

ΠΗΓΗ: Ε.Σ.Υ.Ε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Η ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΤΕΕ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ. ΤΟ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 1998-99

ΚΛΑΔΟΣ	ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΠΛΗΘΟΣ
ΠΕ12	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ- ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΕΣ -ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ.	284
ΠΕ12	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ-ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ - ΝΑΥΠΗΓΟΙ	218
ΠΕ12	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	294
ΠΕ12	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ - ΦΥΣ. ΡΑΔΙΟΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	184
ΠΕ12	ΧΗΜΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ-ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ	80
ΠΕ12	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΚΛΩΣΤΟΫΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ	53
ΠΕ13	ΝΟΜΙΚΗΣ-ΠΟΛΙΤ. ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	-
ΠΕ14	ΙΑΤΡΟΙ-ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΟΙ- ΦΑΡΜΑΚΟΠΟΙΟΙ -ΝΟΣΗΛΕΥΤΕΣ	164
ΠΕ14	ΓΕΩΠΟΝΟΙ-ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ & ΦΥΣ. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	530
ΠΕ15	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	-
ΠΕ19	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΕΙ	1866
	ΣΥΝΟΛΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	**3673**
ΠΕ17	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ-ΤΟΠΟΓΡΑΦΟΙ ΑΣΕΤΕΜ-ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	470
ΠΕ17	ΜΗΧ/ΛΟΓΟΙ-ΝΑΥΤ.ΕΜΠ.Ν. ΑΣΕΤΕΜ-ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ-ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΕΝΕΡΓ. ΤΕΧΝΙΚΗΣ	1052
ΠΕ17	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ-ΗΛΕΚΤΡΟΥΡΓΟΙ-ΜΗΧΑΝΟΥΡΓΟΙ ΑΣΕΤΕΜ-ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	872
ΠΕ17	ΗΛΕΚΡΟΝΙΚΟΙ ΑΣΕΤΕΜ-ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ-ΤΕΧΝΙΚΟΙ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ	702
ΠΕ18	ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ	19
ΠΕ18	ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ ΥΓΕΙΑΣ	-
ΠΕ18	ΕΜΠΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ (MARKETING)	-
ΠΕ18	ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ-ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗΣ-ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗΣ-ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ ΕΡΓ. ΤΕΧΝΗΣ & ΑΡΧ. ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	70
ΠΕ18	ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ-ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ-ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	391
ΠΕ18	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	-
ΠΕ18	ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	122
ΠΕ18	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	18
ΠΕ18	ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΜΑΙΕΥΤΙΚΗΣ	111
ΠΕ18	ΦΥΤΙΚΗΣ/ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ-ΙΧΘΥΟΚΟΜΙΑΣ-ΑΛΙΕΙΑΣ-ΓΕΩΡΓ.ΜΗΧΑΝΩΝ & ΑΡΔΕΥΣ. - ΔΑΣΟΠΟΝΙΑΣ-ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΓΕΩΡΓ. ΕΚΜΕΤΑΛ-ΘΕΡΜΟΚΗΠ. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΩΝ & ΑΝΘ/ΜΙΑΣ	294
ΠΕ18	ΟΧΗΜΑΤΩΝ ΤΕΙ	90
ΠΕ18	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ	1
ΠΕ18	ΚΛΩΣΤΟΫΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ	-
ΠΕ18	ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ-ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΑΣ	8
ΠΕ18	ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ	-
ΠΕ18	ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ (ΠΛΟΙΑΡΧΟΙ)	21
ΠΕ18	ΕΡΓΑΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ- ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ	24
ΠΕ18	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ	1
ΠΕ18	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΚΟΥ	7
ΠΕ18	ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΩΝ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	3
ΠΕ18	ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΟΙ	115
ΠΕ18	ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	7
ΠΕ18	ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ	5
ΠΕ20	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ	133
	ΣΥΝΟΛΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΜΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	**4536**

ΚΛΑΔΟΣ	ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΠΛΗΘΟΣ
ΤΕ01	ΧΗΜΙΚΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ-ΜΕΤΑΛΛΕΙΟΛΟΓΟΙ	21
ΤΕ01	ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ	-
ΤΕ01	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	-
ΤΕ01	ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗΣ-ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ-ΨΗΦΙΔΟΓΡΑΦΟΙ-ΥΑΛΟΓΡΑΦΟΙ-ΣΥΝΤΗΡΗΤΕΣ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	10
ΤΕ01	ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ	2
ΤΕ01	ΚΛΩΣΤΟΫΦΑΝΤΟΥΡΓΙΑΣ	4
ΤΕ01	ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ	141
ΤΕ01	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	405
ΤΕ01	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ	68
ΤΕ01	ΨΥΚΤΙΚΟΙ	61
ΤΕ01	ΔΟΜΙΚΟΙ	89
ΤΕ01	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	294
ΤΕ01	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	60
ΤΕ01	ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ ΕΜΠΟΡ. ΝΑΥΤΙΚΟΥ	7
ΤΕ01	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΓΡΑΦΕΙΟΥ	9
ΤΕ01	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΛΟΓΙΣΤΗΡΙΟΥ	11
ΤΕ01	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ Η/Υ	16
ΤΕ01	ΩΡΟΛΟΓΟΠΟΙΙΑΣ	-
ΤΕ01	ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ	13
ΤΕ01	ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΕΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ	4
ΤΕ01	ΒΟΗΘΟΙ ΠΑΙΔΟΚΟΜΟΙ - ΒΡΕΦΟΚΟΜΟΙ	3
ΤΕ01	ΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ	1
ΤΕ01	ΑΝΘΟΚΟΜΙΑΣ & ΚΗΠΟΤΕΧΝΙΑΣ	2
ΤΕ01	ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	2
ΤΕ01	ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	1
ΤΕ01	ΒΟΗΘΟΙ ΙΑΤΡΙΚΩΝ & ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	15
	ΣΥΝΟΛΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	**1239**
ΔΕ01	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ	-
ΔΕ01	ΗΛΕΚΤΡΟΤΕΧΝΙΤΕΣ	78
ΔΕ01	ΜΗΧΑΝΟΤΕΧΝΙΤΕΣ	100
ΔΕ01	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	
ΔΕ01	ΟΙΚΟΔΟΜΟΙ	4
ΔΕ01	ΗΛΕΚΤΡΟΣΥΓΚΟΛΛΗΤΕΣ	1
ΔΕ01	ΒΟΗΘΟΙ ΧΗΜΙΚΟΥ	1
ΔΕ01	ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ	32
ΔΕ01	ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΨΥΞΕΩΣ (ΨΥΚΤΙΚΟΙ)	10
ΔΕ01	ΥΔΡΑΥΛΙΚΟΙ	8
ΔΕ01	ΞΥΛΟΥΡΓΟΙ	-
ΔΕ01	ΚΟΠΤΙΚΗΣ ΡΑΠΤΙΚΗΣ	3
ΔΕ01	ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ	11
ΔΕ01	ΤΕΧΝΙΤΕΣ ΑΜΑΞΩΜΑΤΩΝ	3
ΔΕ01	ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ	--
	ΣΥΝΟΛΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	**251**

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ /ΔΙΠΕΕ

ΠΙΝΑΚΑΣ 17 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΩΝ ΤΕΕ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ ΜΕ ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ (ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2005-06)

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, ΠΑΤΕΣ, ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ, Κ.Λ.Π.)	ΑΛΛΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
5.364	698	923	151	7.136

ΠΗΓΗ: Ε.Σ.Υ.Ε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ (ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2001-02)

	ΧΡΟΝΟΣ	ΜΟΝΙ-ΜΟΙ	ΑΝΑΠΛΗ-ΡΩΤΕΣ	%	ΩΡΟΜΙ-ΣΘΙΟΙ	%	ΑΝΑΠΛΗΡ.+ ΩΡΟΜΙΣΘ	%	ΣΥΝΟΛΟ
Β/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	Δεκέμβριος 2001	72.173	9.732	11,3	4.011	4,7	13.743	16,0	85.916
ΤΕΕ	Απρίλιος 2002	10.503	4.311	25,6	2.015	12,0	6.326	37,6	16.829
ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ. ΤΕΕ	Απρίλιος 2002	8.760	4.311	28,6	2.015	13,4	6.326	41,9	15.086

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ & ΜΕΛΕΤΗ ACTION PLAN ΓΙΑ ΤΕΕ

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ: ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ ΘΕΜΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 19 : ΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΕΝΑ ΣΤΑ ΤΕΕ (ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2001-02)

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ (έως 2/2002)	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΟΡΙΣΜΩΝ	ΚΕΝΑ ΤΕΧΝ. ΕΙΔΙΚΟΤ.	ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	ΧΑΜΕΝΕΣ ΩΡΕΣ
5/10/2001	164	3.397	4	285.348
19/10/2001	65	3.233	2	135.786
29/10/2001	604	3.168	1	66.528
31/10/2001	815	2.564	1	53.844
8/11/2001	10	1.749	1	36.729
22/11/2001	654	1.739	2	73.038
30/11/2001	107	1.085	1	22.785
13/12/2001	182	978	2	41.076
28/12/2001	22	796	1	16.716
29/1/2002	51	774	4	65.016
30/1/2002	256	723	4	60.732
9/2/2002	225	467	1	9.807
12/2/2002	242	242	1	5.082
ΣΥΝΟΛΟ	**3.397**			**872.487**

ΣΤΟΙΧΕΙΑ: Θ. ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ

ΣΗΜ. 1) Οι διορισμοί στις 22/11, 13/12 και 28/12 αφορούν μονίμους εκπαιδευτικούς

2) Οι διορισμοί αφορούν μόνο αναπληρωτές ειδικοτήτων ΠΕ12, 14, 17, 18, ΤΕ & ΔΕ. Τα κενά ήταν πολύ περισσότερα αν συνυπολογιστούν οι καθηγητές γενικών μαθημάτων, πληροφορικής, καθώς και τους ωρομίσθιους που προσλαμβάνονται συνέχεια

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΠΡΟΣΘΕΤΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας 1: Ταξινόμηση επαγγελμάτων που χρησιμοποιήθηκε για το δείγμα

α/α	ΟΜΑΔΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ
1	Οικιακά-Ανεπάγγελτος
2	Αγρότης- Κτηνοτρόφος-Ψαράς –Υλοτόμος-Ανειδίκευτος Εργάτης
3	Ειδικευμένος /Βιομηχανικός Εργάτης- Τεχνίτης- Χειριστής- Κατώτερος υπάλληλος
4	Εμπορος- Παροχή υπηρεσιών (Μαγαζάτορας- Αυτοκινητιστής - Παραϊατρικά επαγγέλματα - Αισθητικός – Κομμώτρια) -Τεχνολόγος- Σώματα ασφαλείας - Στρατιωτικός-Κληρικός
5	Υπάλληλος γραφείου – Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας- Οικονομολόγος - Λογιστής
6	Επιστήμονας (Γιατρός -Μηχανικός- Δικηγόρος- Καθηγητής Πανεπιστημίου) -Ανώτερο διευθυντικό Στέλεχος- Μεγαλοβιοτέχνης- Βιομήχανος

Πίνακας 2: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ου λόγου επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Παράγοντες που δηλώθηκαν		Φύλο		Ηλικία		Έτη υπηρεσίας		Επάγγελμα πατέρα		Επάγγελμα μητέρας		Μόρφωση πατέρα		Μόρφωση μητέρας		Τόπος διαμονής	
α/α	Λόγος επιλογής	p	φ	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V
1	Ασχολία με παιδιά	0,052	0,132	0,618	0,091	0,610	0,091	0,757	0,093	0,599	0,130	0,573	0,116	0,766	0,092	0,752	0,094
2	Κοινων. καταξίωση	0,203	0,086	0,323	0,126	0,762	0,073	0,808	0,086	0,014	0,256	0,816	0,085	0,956	0,055	0,013	0,241
3	Επαγγ. ασφάλεια	0,052	0,132	0,027	0,205	0,047	0,191	0,921	0,065	0,775	0,107	0,812	0,085	0,831	0,082	0,692	0,101
4	Σχετική αυτονομία	0,559	0,040	0,482	0,106	0,511	0,103	0,738	0,095	0,981	0,058	0,537	0,120	0,886	0,073	0,687	0,102
5	Συνθήκες εργασίας	0,281	0,073	0,122	0,163	0,043	0,193	0,630	0,109	0,303	0,166	0,776	0,090	0,428	0,133	0,247	0,158
6	Οικονομικοί λόγοι	0,203	0,086	0,493	0,105	0,591	0,094	0,808	0,086	0,709	0,116	0,816	0,085	0,956	0,055	0,393	0,137
7	Άλλοι	0,875	0,011	0,323	0,126	0,591	0,094	0,808	0,086	0,001	0,367	0,658	0,105	0,519	0,122	0,901	0,070

Πίνακας 3: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ης σε προτίμηση Μεθόδου διδασκαλίας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

		Κατηγορία μαθημάτων		Κλάδος/ κατηγορία		Ηλικία		Έτη υπηρεσίας		Παιδαγωγικές Σπουδές		Παιδαγωγική Επιμόρφωση	
α/α	ΜΕΘΟΔΟΣ	p	φ	p	V	p	V	p	V	p	φ	p	φ
1	Διάλεξη	0,814	0,016	0,453	0,109	0,613	0,091	0,959	0,037	0,792	0,018	0,485	0,047
2	Διάλεξη με ερωτήσεις	0,080	0,118	0,001	0,273	0,698	0,081	0,661	0,085	0,178	0,091	0,959	0,003
3	Επίδειξη	0,149	0,097	0,081	0,175	0,780	0,070	0,087	0,173	0,213	0,084	0,515	0,044
4	Πειραματική	0,476	0,048	0,094	0,171	0,889	0,054	0,587	0,094	0,933	0,006	0,089	0,115
5	Ομάδες εργασίας	0,148	0,098	0,001	0,431	0,441	0,111	0,970	0,034	0,372	0,060	0,346	0,064
6	Project	0,564	0,039	0,698	0,081	0,680	0,083	0,659	0,086	0,493	0,046	0,783	0,019
7	Κατευθ. διερεύνηση	0,001	0,230	0,007	0,235	0,007	0,234	0,608	0,091	0,161	0,095	0,967	0,003
8	Αναλυτική	0,001	0,265	0,001	0,266	0,428	0,113	0,185	0,148	0,071	0,122	0,197	0,087
9	Συνθετική	0,615	0,034	0,784	0,070	0,677	0,083	0,346	0,123	0,345	0,064	0,230	0,081
10	Μελέτη περίπτωσης	0,615	0,034	0,784	0,070	0,677	0,083	0,811	0,066	0,287	0,072	0,230	0,081
11	Παιχνίδι ρόλων	0,046	0,135	0,262	0,135	0,677	0,083	0,346	0,123	0,287	0,072	0,230	0,081

Πίνακας 4: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ου σε αξιολόγηση προσόντος για εκπαιδευτικό Τ.Ε.Ε. με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ		Κατηγορία μαθημάτων		Κλάδος/ κατηγορία		Ηλικία		Προϋπηρεσία σε Γενική Εκπ/ση		Παιδαγωγικές Σπουδές	
α/α		p	φ	p	V	p	V	p	φ	p	φ
1	Παιδαγωγική κατάρτιση	0,213	0,084	0,048	0,190	0,005	0,241	0,044	0,137	0,010	0,175
2	Διδακτική επάρκεια	0,667	0,029	0,617	0,091	0,120	0,164	0,846	0,013	0,038	0,141
3	Επιστημονική κατάρτιση	0,010	0,174	0,063	0,183	0,524	0,101	0,506	0,045	0,672	0,029
4	Αποδοχή στόχων Τ.Ε.Ε.	0,058	0,128	0,143	0,158	0,200	0,146	0,186	0,090	0,134	0,101
5	Γνώση ιδιαιτεροτήτων	0,023	0,154	0,016	0,217	0,842	0,062	0,079	0,119	0,715	0,025
6	Άλλο	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 5: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ου σε βαρύτητα κριτηρίου αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Κλάδος/ κατηγορία		Ηλικία		Έτη υπηρεσίας	
α/α		p	V	p	V	p	V
1	Βελτίωση Μ.Ο. μαθητών	0,194	0,148	0,002	0,262	0,001	0,311
2	Βελτίωση αδυνάτων	0,131	0,161	0,479	0,107	0,092	0,173
3	επαγγελματικά εφόδια	0,026	0,207	0,355	0,123	0,503	0,104
4	κριτική σκέψη	0,010	0,229	0,266	0,135	0,113	0,166
5	κοινωνική ωριμότητα	0,885	0,055	0,718	0,079	0,956	0,039
6	συνεργατικό κλίμα	0,256	0,137	0,390	0,118	0,192	0,148

Πίνακας 6: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ου σε βαρύτητα μαθητικού κριτηρίου επιλογής ειδικότητας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ		Κλάδος/ κατηγορία		Παιδαγωγική Επιμόρφωση	
α/α	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	p	V	p	Φ
1	Ενδιαφέροντα – κλίσεις	0,012	0,226	0,368	0,061
2	Ιδιαίτερες ικανότητες	0,659	0,086	0,120	0,106
3	Δυσκολία ειδικότητας	0,497	0,105	0,625	0,033
4	Προηγούμενη βαθμολογία	0,001	0,280	0,038	0,141
5	Ανάγκες αγοράς εργασίας	0,293	0,131	0,356	0,063
6	Κοινων. κύρος ειδικότητας	0,786	0,070	0,231	0,081
7	Επίδραση οικογένειας	0,916	0,049	0,586	0,037
8	Επίδραση φίλων	0,229	0,141	0,236	0,081
9	Καθοδήγηση καθηγητών	0,537	0,100	0,718	0,025
10	Ειδικότητες σχολείου	0,108	0,168	0,609	0,035

Πίνακας 7: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ης σε επίδραση αιτίας μείωσης του μαθητικού πληθυσμού των Τ.Ε.Ε. με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

	ΑΙΤΙΑ ΜΕΙΩΣΗΣ ΑΡΙΘΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ	Έτη υπηρεσίας		Επάγγελμα πατέρα		Επάγγελμα μητέρας	
α/α		p	V	p	V	p	V
1	Κοινωνική απαξίωση Τ.Ε.Ε.	0,082	0,160	0,882	0,092	0,494	0,147
2	Ανεπάρκεια ειδικοτήτων	0,057	0,167	0,714	0,111	0,897	0,106
3	Οχι Επαγγ. Δικαιώματα	0,069	0,163	0,830	0,099	0,948	0,095
4	Μη επαγγ. αποκατάσταση	0,055	0,188	0,057	0,206	0,046	0,229
5	Πειραματισμοί Πολιτείας	0,051	0,169	0,275	0,150	0,342	0,160
6	Ελλιπής χρηματοδότηση	0,065	0,165	0,787	0,104	0,557	0,141
7	Ελλείψεις σε εκπ/κούς	0,065	0,165	0,818	0,100	0,258	0,168

Πίνακας 8: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ου σε αξιολόγηση σκοπού λειτουργίας της τεχνικής εκπαίδευσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

ΣΚΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ Τ.Ε.Ε.	Κλάδος/ κατηγορία		Προϋπηρεσία σε Γενική εκπ/ση		Επάγγελμα πατέρα		Επάγγελμα μητέρας		Μόρφωση πατέρα		Μόρφωση μητέρας	
α/α	p	V	p	Φ	p	V	p	V	p	V	p	V
1 Ειδικευμένο προσωπικό για αγορά εργασίας	0,307	0,131	0,017	0,164	0,143	0,180	0,066	0,221	0,625	0,111	0,606	0,113
2 Απολυτήριο Λυκείου "αδύνατων" μαθητών	0,002	0,264	0,023	0,156	0,017	0,239	0,241	0,178	0,029	0,226	0,230	0,163
3 Μείωση υποψηφίων Γ/βάθμιας εκπ/σης	0,365	0,122	0,387	0,059	0,557	0,119	0,003	0,293	0,058	0,208	0,483	0,128
4 Αρχικά επαγγ. εφόδια "αδύνατων" μαθητών	0,561	0,098	0,710	0,026	0,277	0,155	0,126	0,201	0,129	0,183	0,263	0,157
5 Εφόδια επαγγελματικής αποκατάστασης αποφοίτων	0,001	0,372	0,340	0,066	0,594	0,115	0,283	0,172	0,815	0,086	0,081	0,198

Πίνακας 9: Συνοπτικός πίνακας σχέσεων 1ης σε σειρά προτίμησης πρότασης των εκπαιδευτικών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Προτάσεις των εκπαιδευτικών	Κατηγορία μαθημάτων		Κλάδος/ κατηγορία		Επάγγελμα πατέρα		Επάγγελμα μητέρας		Μόρφωση πατέρα		Μόρφωση μητέρας	
α/α	p	φ	p	V	p	V	p	V	p	V	p	V
1 Αύξηση μαθημάτων Γενικής Παιδείας	0,069	0,126	0,246	0,140	0,307	0,151	0,971	0,065	0,288	0,154	0,119	0,187
2 Αύξηση μαθημάτων Ειδικότητας	0,068	0,126	0,012	0,228	0,624	0,112	0,404	0,156	0,866	0,078	0,812	0,087
3 Προσθήκη μαθημάτων Επιλογής	0,868	0,030	0,427	0,115	0,113	0,189	0,712	0,118	0,357	0,144	0,812	0,087
4 Τομέας & Ειδικότητα Β΄τάξη	0,163	0,096	0,312	0,130	0,002	0,285	0,732	0,115	0,051	0,212	0,057	0,209
5 Τομέας Β΄τάξη-Ειδικότ. Γ΄τάξη	0,042	0,140	0,032	0,205	0,624	0,112	0,809	0,104	0,622	0,112	0,910	0,069
6 Προσθήκη Δ΄τάξης	0,757	0,021	0,037	0,201	0,045	0,215	0,011	0,265	0,010	0,251	0,015	0,242
7 Εναρμόνιση ειδικοτ.-αγοράς εργασίας	0,848	0,031	0,772	0,073	0,008	0,256	0,051	0,229	0,104	0,191	0,321	0,149
8 Πρακτική άσκηση	0,502	0,046	0,793	0,070	0,513	0,125	0,882	0,091	0,751	0,095	0,413	0,137
9 Άλλο	0,407	0,057	0,721	0,080	0,210	0,167	0,748	0,113	0,613	0,113	0,822	0,085

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α/Α Ερωτηματολογίου.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
(Ανώνυμο)

Αγαπητέ (-ή) συνάδελφε,

ζητούμε τη βοήθειά σου, στα πλαίσια μίας εμπειρικής έρευνας, που διεξάγεται στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τον θεσμό των Τ.Ε.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της έρευνάς μας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης σχετικά με την θέση των Τ.Ε.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα, την λειτουργία τους, καθώς και τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά. Για την πραγματοποίηση της έρευνας και την επίτευξη των στόχων της κρίνεται απαραίτητη η συμβολή σας.

Αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα του έργου σας, καθώς και την ιδιαίτερη ευαισθητοποίησή σας, σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε προσεκτικά το ΑΝΩΝΥΜΟ αυτό ερωτηματολόγιο αποτυπώνοντας αυθεντικά τις απόψεις σας.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

1. Όπου ζητάμε μία απάντηση, σημειώστε Χ στο τετράγωνο ή στην οριζόντια γραμμή, που αντιστοιχεί στην απάντηση της επιλογής σας.

2. Όπου ζητάμε περισσότερες από μία απαντήσεις κατά σειρά αξιολόγησης, σημειώστε μέσα σε όσα τετράγωνα αντιστοιχούν σε απαντήσεις της επιλογής σας, αριθμούς (1,2,3...), ξεκινώντας από το 1 για την σημαντικότερη απάντηση.

Αφού απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, σας παρακαλούμε να παραδώσετε το ερωτηματολόγιο στο αρμόδιο άτομο ή στο προκαθορισμένο σημείο συγκέντρωσής τους.

Σας ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας

1. Φύλο: άνδρας ☐ γυναίκα ☐

2. Ηλικία: Έως 29 ετών ☐ 30-39 ετών ☐ 40-49 ετών ☐ 50 ετών και πάνω ☐

3. Κλάδος: ΠΕ 1 ☐ ΠΕ 2 ☐ ΠΕ 3 ☐ ΠΕ 4 ☐ ΠΕ 5 ☐ ΠΕ 6 ☐ ΠΕ 11 ☐

ΠΕ 9 ☐ ΠΕ 10 ☐ ΠΕ 12 ☐ ΠΕ 13 ☐ ΠΕ 14 ☐ ΠΕ 19 ☐

ΠΕ 15 ☐ ΠΕ 17 ☐ ΠΕ18 ☐ ΠΕ 20 ☐ ΤΕ1 ☐ ΔΕ1 ☐

Ειδικότητα (περιγραφή): ……..

4. Σχέση εργασίας: ΜΌΝΙΜΟΣ ☐ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ☐ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ ☐

5. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

α) Συνολικά αναγνωρισμένα: ……

β) Σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης: ……

γ) Σε σχολεία Τεχνικής Εκπαίδευσης: ……

δ) Προϋπηρεσία πριν τον διορισμό σας:

- στην ιδιωτική εκπαίδευση: ……
- στην δημόσια εκπαίδευση: ……

6. Επάγγελμα (συγκεκριμένο), που άσκησαν ή ασκούν οι γονείς σας:

- πατέρας: .....

(Περιγράψτε την θέση εργασίας: .....)

- μητέρα: .....

(Περιγράψτε την θέση εργασίας: .....)

7. Γραμματικές γνώσεις των γονιών σας: ***(Σημειώστε Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο)***

πατέρας	μητέρα	
		Αναλφάβητος
		Μερικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου
		Απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου
		Απολυτήριο 3τάξιου Γυμνασίου ή ισότιμης Τεχνικής Σχολής
		Απολυτήριο 6τάξιου Γυμνασίου ή Λυκείου ή ισότιμης Τεχνικής Σχολής
		Πτυχίο Ανώτερης Σχολής (ΚΑΤΕΕ - ΤΕΙ)
		Πτυχίο Ανώτατης Σχολής (ΑΕΙ)
		Μεταπτυχιακό

8. Τόπος διαμονής κατά τα περισσότερα χρόνια της ζωής σας:

Χωριό έως 2.000 κατοίκους	Κωμόπολη έως 10.000 κατοίκους	Πόλη έως 50.000 κατοίκους	Αστικό κέντρο έως 500.000 κατοίκους	Αθήνα ή Θεσσαλονίκη

9. Άλλα προσόντα: Μεταπτυχιακός Τίτλος ειδίκευσης (π.χ. Master) ☐ Διδακτορικό ☐ Παιδαγωγικές σπουδές (Πτυχίο ΠΑΤΕΣ- ΑΣΠΑΙΤΕ) ☐

Άλλοι Τίτλοι σπουδών ☐

(Περιγράψτε: .....)

10. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, εκτός από την υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση (ΠΕΚ) των νεοδιόριστων;

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ☐ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ☐ ΚΑΝΕΝΑ ☐

Εάν ναι,

α) Ποιό; ΣΕΛΜΕ (Ετήσιας διάρκειας) ☐ ΠΕΚ (Προγράμματα) ☐ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ☐ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ☐ ΑΛΛΟ ☐

β) Πότε, σε σχέση με τον διορισμό σας: Πριν ☐ Μετά ☐ και πριν και μετά ☐

11. Σε ποιούς τομείς θεωρείτε ότι σας ωφέλησαν γενικότερα οι Παιδαγωγικές σπουδές (π.χ. στην ΠΑΤΕΣ-ΑΣΠΑΙΤΕ ή η όποια επιμόρφωση): ***(κατά σειρά σπουδαιότητας)***

- Στην παιδαγωγική σας κατάρτιση ☐
- Στην ανανέωση των διδακτικών μεθόδων σας ☐
- Στον συντομότερο διορισμό σας ☐
- Στη μισθολογική ή /και βαθμολογική σας προαγωγή ☐
- Σε κάτι άλλο (προσδιορίστε:.....) ☐
- Σε τίποτε ☐

12. Θα επιθυμούσατε επιμόρφωση ανά τακτά χρονικά διαστήματα;

α) Σε παιδαγωγικά θέματα και διδακτική μεθοδολογία; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

β) Σχετικά με το αντικείμενο της ειδικότητας; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

13. Ασκήσατε κάποιο άλλο επάγγελμα πριν το διορισμό σας στην εκπαίδευση:

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Εάν ναι,

α) Ποιό ή ποιά ..... ΕΤΗ.....

..... ΕΤΗ.....

..... ΕΤΗ.....

β) Λόγοι για τους οποίους το (τα) εγκαταλείψατε: .....

.....

.....

14. Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού: ***(κατά σειρά προτεραιότητας)***

- Ενασχόληση με παιδιά – Λειτούργημα ☐
- Κοινωνική καταξίωση ☐
- Επαγγελματική αποκατάσταση – ασφάλεια ☐
- Σχετική αυτονομία στην άσκησή του ☐
- Συνθήκες εργασίας (Ωράριο – διακοπές κ.λ.π.) ☐
- Οικονομικοί λόγοι ☐
- Άλλοι (προσδιορίστε:.....) ☐

15. Αισθάνεστε ικανοποιημένος(-η) από το βαθμό ανταπόκρισης της επιλογής αυτής ως προς τις προσδοκίες σας;

ΑΠΟΛΥΤΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
☐	☐	☐	☐	☐

16. Το κλίμα που συναντήσατε κατά την υποδοχή σας στο σχολείο ως νεοδιόριστος(-η) από τους συναδέλφους σας θα το χαρακτηρίζατε:

ΠΟΛΥ ΦΙΛΙΚΟ	ΦΙΛΙΚΟ	ΑΔΙΑΦΟΡΟ	ΨΥΧΡΟ	ΠΟΛΥ ΨΥΧΡΟ
☐	☐	☐	☐	☐

17. Οι πρώτες εμπειρίες από την επαφή σας με την σχολική τάξη των Τ.Ε.Ε. ήταν:

ΠΟΛΥ ΕΥΧΑΡΙΣΤΕΣ	ΕΥΧΑΡΙΣΤΕΣ	ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ	ΔΥΣΑΡΕΣΤΕΣ	ΠΟΛΥ ΔΥΣΑΡΕΣΤΕΣ
☐	☐	☐	☐	☐

18. Υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους σας εκτός της τάξης για παιδαγωγικά, διδακτικά και άλλα θέματα, που αφορούν την γενικότερη λειτουργία του σχολείου σας;

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
☐	☐	☐	☐	☐

19. Πόσο συχνά έρχεστε σε επαφή / επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών;

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
☐	☐	☐	☐	☐

20. Νομίζετε ότι το έργο του εκπαιδευτικού στα Τ.Ε.Ε. είναι σε σχέση με το Γενικό Λύκειο:
(σημειώστε ένα Χ σε κάθε οριζόντια γραμμή)

	Ευκολότερο	*Το ίδιο*	*Δυσκολότερο*	*Δεν έχω γνώμη*
Ως προς τις απαιτήσεις σχετικά με το αντικείμενο				
Ως προς την διαχείριση της σχολικής τάξης				
Ως προς την διαδικασία της διδασκαλίας				

21. Αν σας δοθεί η δυνατότητα να εγκαταλείψετε την Τεχνική Εκπαίδευση για ένα Γυμνάσιο ή Λύκειο της Γενικής Εκπαίδευσης, θα το κάνετε;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐ ΔΕΝ ΞΕΡΩ ☐

22. Ποιές μεθόδους διδασκαλίας εφαρμόζετε συνήθως; ***(με σειρά προτεραιότητας)***

- διάλεξη ☐
- διάλεξη με ερωτήσεις – διαλογική συζήτηση ☐
- επίδειξη ☐
- πειραματική ☐
- ανάθεση εργασίας σε ομάδες ☐
- παρουσίαση σχεδίων εργασίας (project) ☐
- κατευθυνόμενη διερεύνηση ☐
- αναλυτική ☐
- συνθετική ☐
- μελέτη περίπτωσης ☐
- προσομοίωση – παιχνίδι ρόλων ☐

23. Ποιά κυρίως προσόντα θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε.Ε.; ***(με σειρά σπουδαιότητας)***

- Παιδαγωγική κατάρτιση και γνώσεις επιστημών της αγωγής ☐
- γνώσεις πάνω στα νέα αντικείμενα και τις νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας ☐
- επιστημονική κατάρτιση και ενημέρωση για τις τεχνολογικές εξελίξεις ☐
- ενστερνισμό της φιλοσοφίας και των στόχων των Τ.Ε.Ε. ☐
- συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών τους ☐
- άλλο (προσδιορίστε:.....) ☐

24. Ποιές από τις παρακάτω προτάσεις νομίζετε ότι χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο; ***(κατά σειρά σπουδαιότητας)***

- η άνοδος του μέσου όρου επίδοσης των μαθητών ☐
- η άνοδος επίδοσης των αδυνάτων μαθητών ☐
- η απόκτηση επαγγελματικών εφοδίων από τους μαθητές ☐
- η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του τρόπου να μαθαίνουν ☐
- η κοινωνική ωριμότητα που αποκτούν οι μαθητές ☐
- το συνεργατικό κλίμα στην τάξη ☐

25. Διερευνάτε (άμεσα ή έμμεσα) την γνώμη των μαθητών σας για την αυτοαξιολόγηση – βελτίωση της διδασκαλίας σας;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

26. Πότε πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός αποδίδει καλύτερα στο έργο του; ***(μία απάντηση)***

- όταν δεν ελέγχεται καθόλου από τους ανωτέρους του ☐
- όταν έχει αρκετά περιθώρια αυτονομίας στο έργο του ☐
- όταν τηρεί αυστηρά τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα και τις άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις και εγκυκλίους ☐
- όταν ακολουθεί την πολιτική, που επικρατεί, και έχει διαμορφωθεί από τους παλαιότερους συναδέλφους του στο σχολείο του ☐

27. Πιστεύετε ότι πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό τους έργο; ***(μία απάντηση)***

- Μόνο οι νεοδιοριζόμενοι ☐
- Όλοι ανεπιφύλακτα, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ☐
- Όλοι, αλλά κάτω από καθορισμένες τυπικές προϋποθέσεις (προδιαγραφές) ☐
- Μόνο όσοι επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης ☐
- Όχι, κανείς ☐
- Δεν έχω γνώμη ☐

28. Με ποιά κριτήρια επιλέγουν οι μαθητές των Τ.Ε.Ε. την ειδικότητά τους; ***(με σειρά αξιολόγησης)***

- σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους και τις κλίσεις τους ☐
- σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες ικανότητες τους ☐
- ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας κάθε ειδικότητας ☐
- ανάλογα με την προηγούμενη βαθμολογία τους ☐
- ανάλογα με τις ανάγκες και την ζήτηση στην αγορά εργασίας ☐
- ανάλογα με το αναμενόμενο κοινωνικό κύρος της ειδικότητας ☐
- ανάλογα με την επίδραση της οικογενείας ☐
- ανάλογα με την επίδραση του φιλικού περιβάλλοντος ☐
- ανάλογα με τη συμβουλευτική καθοδήγηση των καθηγητών ☐
- ανάλογα με τις διαθέσιμες από το σχολείο επιλογές ☐
- άλλο (προσδιορίστε:.....) ☐

29. Πώς θα χαρακτηρίζατε την πλειοψηφία των μαθητών σας,

α) για την σχολική τους επίδοση:

ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ	ΚΑΛΗ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΚΗ	ΠΟΛΥ ΚΑΚΗ
☐	☐	☐	☐	☐

β) για την ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα:

ΜΕΓΑΛΗ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	ΜΕΤΡΙΑ	ΜΙΚΡΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ
☐	☐	☐	☐	☐

30. Σημειώστε τις βασικότερες αιτίες, στις οποίες οφείλεται κατά τη γνώμη σας η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών σας: ***(κατά σειρά προτεραιότητας)***

- τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα. ☐
- τα ακατάλληλα βιβλία ☐
- οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο ☐
- το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών ☐
- η απουσία βάσεων από τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες ☐
- οι μειωμένες πνευματικές ικανότητες των μαθητών ☐
- η έλλειψη εργατικότητας – ενδιαφέροντος των μαθητών ☐
- άλλο (προσδιορίστε:.....) ☐

31. Σε ποιές αιτίες κυρίως θεωρείτε ότι οφείλεται η μείωση του αριθμού των μαθητών των Τ.Ε.Ε. χρόνο με τον χρόνο; ***(με αξιολογική σειρά)***

- κοινωνική απαξίωση χειρωνακτικής εργασίας & τεχνικής εκπαίδευσης ☐
- ανεπάρκεια - αναντιστοιχία ειδικοτήτων με ανάγκες αγοράς εργασίας ☐
- μη κατοχυρωμένα επαγγελματικά δικαιώματα ☐
- μη εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης ☐
- πειραματισμοί της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής ☐
- ελλιπής χρηματοδότηση από την Πολιτεία ☐
- ανεπαρκής στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό ☐

32. Πιστεύετε ότι τα Τ.Ε.Ε. με τις υφιστάμενες ειδικότητες και τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα, εξασφαλίζουν στους απόφοιτους τους τα αναγκαία εφόδια για την αγορά εργασίας; ***(μία απάντηση Χ για κάθε υποερώτημα)***

α) στους απόφοιτους του Α΄ Κύκλου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
☐	☐	☐	☐	☐

β) στους απόφοιτους του Β΄ Κύκλου

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
☐	☐	☐	☐	☐

33. Σε ποιόν τύπο Λυκείου επιτυγχάνονται περισσότερο, κατά τη γνώμη σας, τα παρακάτω: ***(σημειώστε ένα Χ σε κάθε οριζόντια γραμμή)***

	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Ε.	Δεν έχω άποψη
σύζευξη θεωρίας-πράξης			
προετοιμασία για τα επαγγέλματα			
επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων			
δυνατότητα εισαγωγής στα Τ. Ε. Ι.			

34. Συγκρίνετε αντίστοιχα, εφόσον γνωρίζετε, τα Τ.Ε.Ε. με τα Τ.Ε.Λ., ως προς την επίτευξη των παρακάτω στόχων: ***(σημειώστε ένα Χ σε κάθε οριζόντια γραμμή)***

	Τ.Ε.Λ.	Τ.Ε.Ε.	Δεν έχω άποψη
σύζευξη θεωρίας-πράξης			
προετοιμασία για τα επαγγέλματα			
επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων			
δυνατότητα εισαγωγής στα Τ. Ε. Ι.			

35. Ποιούς σκοπούς θεωρείτε ότι εξυπηρετεί η λειτουργία των Τ.Ε.Ε. στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; ***(κατά σειρά αξιολόγησης)***

- Καλύπτουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας με ειδικευμένο προσωπικό, που καταρτίζεται αρχικά στα Τ.Ε.Ε. ☐
- Λειτουργούν ως σχολεία «δεύτερης ευκαιρίας παρέχοντας τη δυνατότητα απόκτησης Απολυτηρίου Λυκείου σε «αδύνατους» μαθητές ☐
- Αποτελούν τεχνητή μέθοδο μείωσης του ποσοστού αποτυχίας των αποφοίτων της Γενικής Εκπαίδευσης στις εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☐
- Παρέχουν τα αρχικά εφόδια στη ζήτηση απασχόλησης σε μαθητές, που δεν έχουν άλλες προοπτικές ☐
- Παρέχουν επαρκή εφόδια για γρήγορη και ικανοποιητική επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους ☐

36. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη λειτουργία των Τ.Ε.Ε. σήμερα;

ΑΠΑΡΑΔΕΚΤΗ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ	ΑΝΕΚΤΗ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ
☐	☐	☐	☐	☐

37. Ποια από τα παρακάτω προβλήματα αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας και θεωρείτε ότι δρουν ανασταλτικά στην υλοποίηση των στόχων των Τ.Ε.Ε.; ***(με σειρά αξιολόγησης <u>ανά κατηγορία</u>)***

α) ***Από την πλευρά της Πολιτείας***

- ακαταλληλότητα- αναντιστοιχία ειδικοτήτων με ανάγκες αγοράς εργασίας ☐
- ακατάλληλα βιβλία & αναλυτικά προγράμματα για το επίπεδο των μαθητών ☐
- ελλείψεις κτιριακής υποδομής ☐
- ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής - εργαστηριακού εξοπλισμού ☐
- ελλείψεις σε μόνιμο προσωπικό – πληθώρα αναπληρωτών & ωρομισθίων ☐
- ποικιλία διδακτικών αντικειμένων - αναθέσεων μαθημάτων των εκπαιδευτικών ☐
- απουσία ουσιαστικού μηχανισμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ☐
- έλλειψη αυτόνομης διοικητικής οργάνωσης ☐
- γενικότερη αδιαφορία για το θεσμό ☐
- έλλειψη υποστήριξης από την Τοπική Αυτοδιοίκηση ☐

β) ***Από την πλευρά των Εκπαιδευτικών***

- απροθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους καθηγητές – ευελιξία ☐
- έλλειψη πνεύματος συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων ☐
- παιδαγωγικές ελλείψεις ☐
- παράλειψη ενημέρωσης για τις εξελίξεις στον τομέα της ειδικότητάς του ☐
- συντεχνιακές αγκυλώσεις - πιέσεις από φορείς και συνδικαλιστικές οργανώσεις ☐

γ) ***Από την πλευρά των Μαθητών***

- χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών ☐
- έλλειψη προσπάθειας ☐
- το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους ☐
- αδιαφορία γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους ☐

δ) ***Άλλο (τί;)*** .....

38. Πέρα από την εξάλειψη των παραπάνω προβλημάτων, ποιες προτάσεις πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλλουν στην βελτίωση της λειτουργίας και επίτευξης των στόχων της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης; ***(με σειρά αξιολόγησης)***

- αύξηση των μαθημάτων γενικής παιδείας ☐
- αύξηση των μαθημάτων ειδικότητας ☐
- διδασκαλία μαθημάτων επιλογής ☐
- μετάθεση της επιλογής τομέα & ειδικότητας στη Β΄ τάξη ☐
- μετάθεση της επιλογής τομέα στη Β΄ τάξη & ειδικότητας στην Γ΄ τάξη ☐
- παροχή ευρύτερων γνώσεων (γενικής παιδείας & ειδικότητας) στις 2 πρώτες τάξεις και προσθήκη Δ΄ τάξης για ειδίκευση ☐
- εναρμόνιση ειδικοτήτων με αγορά εργασίας ☐
- πρακτική άσκηση των μαθητών σε επιχειρήσεις ☐
- άλλο (προσδιορίστε:.....) ☐

39. Στην διδασκαλία ποιών μαθημάτων θεωρείτε ότι πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης; ***(σημειώστε ένα Χ σε κάθε οριζόντια στήλη)***

	Γενικής παιδείας	Ειδικότητας	Εξίσου	Δεν έχω άποψη
Στην Α΄ τάξη				
Στην Β΄ τάξη				
Στην Γ΄ τάξη				

Σας ευχαριστούμε για την συμβολή σας
στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας