ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI
ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΕΤΕΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο διαπιστώσαμε ότι οι σκοποί και το πρόγραμμα των ΕΤΕΕ θέτουν εμπόδια στην κοινωνική ανέλιξη των μαθητών τους και επιτρέπουν την άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Εξάλλου, η εξομοίωσή των ΕΤΕΕ με τα συστήματα κατάρτισης δε συνιστά αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης, στο βαθμό που την υποβιβάζει σε μορφή κατάρτισης. Επίσης, ο άκαμπτος χαρακτήρας του προγράμματος και οι θεσμικοί περιορισμοί που επιβάλλονται στην υλοποίησή του εμποδίζουν τους διδάσκοντες να το προσαρμόσουν στις ειδικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.

Με βάση τους στόχους που εκθέσαμε στην εισαγωγή του προηγούμενου κεφαλαίου τα ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια είναι: Ποιες είναι οι ειδικές συνθήκες λειτουργίας των ΕΤΕΕ μέσα στις οποίες υλοποιείται το πρόγραμμα; Κατά πόσο οι συνθήκες αυτές βοηθούν στην αναβάθμιση των σπουδών και στην κοινωνική ανέλιξη των μαθητών με δεδομένο τον κεντρικό σχεδιασμό του προγράμματος και την ομοιόμορφη εφαρμογή του σε όλα τα ΤΕΕ ημερήσια και εσπερινά; Με την απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα είμαστε σε θέση να αναδείξουμε τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου σχολείου ως εσπερινού και ως τεχνικού και με αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του, να θέσουμε τα προβλήματα που αναφύονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Έτσι, θα μπορέσουμε να εκτιμήσουμε συνολικά αν η εσπερινή τεχνική εκπαίδευση αναβαθμίστηκε με τη δημιουργία των ΕΤΕΕ και παράλληλα να αναδείξουμε τα διαφορετικά επίπεδα στα οποία συντελείται η κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο.

Μεθοδολογικά η έρευνα διεξάγεται σε δύο επίπεδα που παρουσιάζονται σε δύο μέρη: Στο πρώτο εξετάζουμε την επαγγελματική ανάπτυξη και την επάρκεια του διδακτικού προσωπικού, τη συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου, τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται και τα βοηθητικά μέσα διδασκαλίας που είναι διαθέσιμα (βιβλία, εποπτικά μέσα) με αναφορά στις υποδείξεις του προγράμματος, την υλική υποδομή σε ότι αφορά στην επάρκεια των κτιριακών εγκαταστάσεων και του υλικού εξοπλισμού, κυρίως των εργαστηρίων καθώς και τα προβλήματα που δημιουργεί η οργάνωσή τους σε ΣΕΚ.

Στο δεύτερο επίπεδο η διερεύνηση των ειδικών συνθηκών λειτουργίας των ΕΤΕΕ στρέφεται προς ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, στάσεις και απόψεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο οποίο διεξάγεται η ζωντανή διδακτική πράξη. Από την άποψη αυτή εξετάζονται η υποχρέωση των μαθητών να παρακολουθούν τα μαθήματα, οι απαιτήσεις των καθηγητών, οι στάσεις των μαθητών σε σχέση με τη σχολική εργασία, οι απόψεις τους για τα μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί τους στόχοι, οι σχέσεις καθηγητών και μαθητών. Τέλος, εξετάζονται και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όπως τίθενται από τους ίδιους.

Εξάλλου, το εμπειρικό υλικό που χρησιμοποιείται στο κεφάλαιο αυτό βασίζεται κατά κύριο λόγο στις συνεντεύξεις με καθηγητές και μαθητές και λιγότερο στα ερωτηματολόγια. Επίσης, τα ποσοτικά δεδομένα που αφορούν στο διδακτικό προσωπικό προέρχονται από στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από το κάθε σχολείο, στο οποίο έγινε η έρευνα και αναφέρονται στην περίοδο διεξαγωγής της. Τέλος, σε ότι αφορά στις κτιριακές εγκαταστάσεις εκτός των συνεντεύξεων υπήρξε και προσωπική προφορική επικοινωνία με όλους τους διευθυντές των σχολείων, που συμμετέχουν στην έρευνα.

Α. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

1. Διδακτικό Προσωπικό

1.1. Επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού

Από τη διερεύνηση του σχολικού προγράμματος προέκυψε ότι η κατάτμηση της σχολικής γνώσης σε πολλά αντικείμενα και η γνώση των περιορισμών που θέτει το πρόγραμμα στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής, καθιστά τον καθηγητή τον πιο ειδικό για να τη διδάξει (Κεφ. V, ενότ. 3). Σε κάθε σχολείο δημιουργούνται ομάδες καθηγητών της ίδιας ειδικότητας μεταξύ των οποίων γίνεται η κατανομή των επιμέρους μαθημάτων και εντάσσονται σε άτυπες ιεραρχίες με βάση το κύρος της γνώσης της οποίας είναι φορείς. Επιπλέον, καθώς κατατάσσονται στη διοικητική ιεραρχία στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Διευθυντής, έχει διασφαλιστεί ο έλεγχος της εφαρμογής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Διευθυντής είναι ο διοικητικά αλλά και επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνος στο

σχολείο. Είναι επίσης υπεύθυνος για την τήρηση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του και ελέγχει τους διδάσκοντες στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους.

Οι Καθηγητές των ΕΤΕΕ καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών ειδικοτήτων και κατηγοριών, που προέρχονται απ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτή η επαγγελματική και εκπαιδευτική πολυσυλλεκτικότητα κάνει και τη διαφορά με τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, στα οποία το διδακτικό προσωπικό είναι σχετικά ομοιογενές (προέρχεται κυρίως από καθηγητικές σχολές). Η πολυμορφία του διδακτικού προσωπικού στα επαγγελματικά σχολεία ανταποκρίνεται πλήρως στη βασική ιεράρχηση που διακρίνει τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας με τις υψηλότερες θέσεις να κατέχονται από μηχανικούς, δικηγόρους, γιατρούς, οικονομολόγους, γεωπόνους, φιλόλογους, φυσικομαθηματικούς κ.λ,π. (απόφοιτους ΑΕΙ), τις μεσαίες από τεχνολόγους (απόφοιτους ΤΕΙ) και τις χαμηλότερες από εργοδηγούς και τεχνίτες (απόφοιτους δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης). Ανάλογα διαμορφώνονται και οι σχέσεις στο διδακτικό προσωπικό όπως θα εξετάσουμε σε άλλη ενότητα του ίδιου κεφαλαίου.

Απαραίτητο τυπικό προσόν διορισμού είναι το πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ ανάλογα με την ειδικότητα (κατηγορία ΠΕ)[662] ή προκειμένου για τους εργαστηριακούς καθηγητές (κατηγορία ΤΕ) το πτυχίο Δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΛ, ΕΠΛ, ΤΕΕ) και για τους τεχνίτες (ΔΕ) πτυχίο Κατώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ή ΤΕΣ. Επιπλέον, για όλες τις κατηγορίες των καθηγητών που δεν έχουν αποφοιτήσει από παιδαγωγικά τμήματα, εκτός από τους ΔΕ για τους οποίους απαιτείται μόνο τριετής προϋπηρεσία,[663] είναι απαραίτητο και το πτυχίο παιδαγωγικής επιμόρφωσης της ΑΣΠΑΙΤΕ.[664] Μέχρι το 1997 οι διορισμοί γίνονταν από την επετηρίδα με βάση τη χρονολογία αποφοίτησης από τα ΑΕΙ ή τα ΤΕΙ. Από το 1998 και μετά οι διορισμοί βασίζονται στη σειρά επιτυχίας των υποψηφίων σε διαγωνισμό που διεξάγεται από το ΑΣΕΠ και μόνο μικρό ποσοστό διορίζεται από αυτούς που έχουν υπηρετήσει ως αναπληρωτές.[665]

---

[662] Από την Απόφ. Δ2 2697/ΔΔΕ/9-2-99 προκύπτει ότι μόνο το 20% του εκπαιδευτικού προσωπικού των τεχνολογικών μαθημάτων είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου. **Ηλιάδη, Ν.,** Οι σύγχρονες τάσεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 148

[663] Άρθρο 14, **Ν. 1566/1985**, ΦΕΚ 167/30-9-1985

[664] Πρόκειται για την Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑΤΕΣ) της ΣΕΛΕΤΕ η οποία μετονομάσθηκε σε ΑΣΠΑΙΤΕ, Άρθρο 4 παρ. 6^{α} του **Ν. 3027 / 2002**, ΦΕΚ 152 / 28-6-2002

[665] Άρθρο 6 του **Ν. 2525/97**, ΦΕΚ 188 / 23-9-1997. Με το άρθρο 7 του Νόμου **3027** ΦΕΚ 152 / 28-6-2002 τα ποσοστά αυτά ορίζονται αντίστοιχα σε 75% και 25% αντίστοιχα.

Ωστόσο τα προβλήματα της ποιότητας της εκπαίδευσης και της πολύχρονης αναμονής των εκπαιδευτικών για διορισμό[666] δεν επιλύθηκαν με την αλλαγή του τρόπου πρόσληψης μια και ανάγονται σε άλλα αίτια. Γιατί ακόμα και αν παραβλέψουμε το ρόλο των εξετάσεων ως νομιμοποιητικών διαδικασιών, στην πραγματικότητα πρόκειται για επιφανειακό έλεγχο γνώσεων που στηρίζεται στην απομνημόνευση. Αυτό προκύπτει από τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στα Παιδαγωγικά και στη Διδακτική που στηρίζονται λιγότερο στην αποστήθιση παρά στο γνωστικό αντικείμενο.[667] Ακόμα περισσότερο δεν είναι δυνατό να ελεγχθεί μέσω διαγωνισμού η παιδαγωγική ικανότητα, η οποία συναρτάται με καταστάσεις που βιώνονται από τον εκπαιδευτικό σε πραγματικές συνθήκες μέσα στην τάξη και *«δεν μετουσιώνονται σε απλές ασκήσεις επί χάρτου».*[668] Η ποιότητα της διδασκαλίας βρίσκεται σε άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα των σπουδών των εκπαιδευτικών στα ΑΕΙ, στην οποία θα πρέπει να εστιαστεί η προσπάθεια αναβάθμισης.[669] Στο βαθμό όμως που *«στην Ελλάδα η βασική ακαδημαϊκή εκπαίδευση είναι ελλιπής, ή ανεπαρκής, η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει και ως είδος συμπληρωματικής εκπαίδευσης ή «επανεκπαίδευσης»»,*[670] γιατί *«η παιδαγωγική πράξη είναι περισσότερο επιστήμη παρά χαρισματική ικανότητα ή «τέχνη».*[671] Αντίθετα, με το διαγωνισμό το μόνο που επιτυγχάνεται είναι να ακυρωθεί η αξία του πτυχίου *«ως κοινωνική απόδειξη για την ικανότητα άσκησης ενός επαγγέλματος».*[672]

---

[666] Σύμφωνα με έντυπο του ΥΠΕΠΘ που μοιράστηκε με εφημερίδες «Για την αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και για τη διευκόλυνση αυτών που πραγματικά έχουν την όρεξη για διδασκαλία, αλλά και την υψηλή γνώση, που απαιτεί το εκπαιδευτικό έργο, διεξάγεται κάθε δύο χρόνια διαγωνισμός για να επιλεγούν οι καλύτεροι που θα διδάξουν τα παιδιά μας.» **ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ**, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Το έργο μιας τριετίας, Αθήνα

[667] **Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ.**, (1998), Οι Εξετάσεις υποταγής και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 101, Ιούλιος, Αύγουστος, σ. 26-28

[668] **Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ.**, (2000), «Σχολικά Κέντρα»: Μια πρόταση λύση για τους αδιόριστους αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 112, Μάιος , Ιούνιος, σ. 25-30

[669] Υπάρχει η άποψη ότι παρατηρείται διάσταση κύρους στην ακαδημαϊκή κοινότητα ως προς το τι θεωρείται *«επιστημονική κατάρτιση»* και *«επαγγελματική προετοιμασία». «Η πανεπιστημιακή παράδοση έχει προσδώσει σημαντικό κύρος στο πρώτο και έχει υποβαθμίσει το δεύτερο».* Αυτό συνεπάγεται την υποτίμηση της πρακτικής άσκησης του διδακτικού προσωπικού. **Καζαμία Α., Κασσωτάκη, Μ., Κλάδη, Δ.**, Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στο **Καζαμία Α., Κασσωτάκη, Μ.**, (1995), Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, Αθήνα, σ.σ. 446-447

[670] **Μαυρογιώργου, Γ.**, Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακνωσταντίνου, Π.**, (1986), Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, σ. 87

[671] **Landsheere, De G.**, (1975), Introduction a la Recherché en Education, Liege, G. Thone 4eme edition, σ. 403, στο **Παπακωνσταντίνου, Π.**, Ο Εκπαιδευτικός και η Παιδαγωγική Γνώση, στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακνωσταντίνου, Π.**, (1986), ό.π., σ. 18

[672] **Νούτσου, Χ.**, (1986),Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Θεμέλιο, Αθήνα, σ.60

Οι αδυναμίες εξάλλου της βασικής εκπαίδευσης δεν είναι δυνατό να συμπληρωθούν με την ολιγοήμερη εισαγωγική επιμόρφωση που προβλέπεται ως υποχρεωτική,[673] στο βαθμό που αναγνωρίζεται σιωπηρά ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές δεν επαρκούν για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.[674] Το ερώτημα είναι γιατί επιλέγεται η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσα από μια ολιγοήμερη ενημέρωση στα ΠΕΚ ή στον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών[675] και όχι μέσα από την πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών με συστηματικό τρόπο, όπως η καθιέρωση της υποχρεωτικής περιοδικής μετεκπαίδευσης σε πανεπιστημιακά ιδρύματα; Μήπως η απάντηση έχει σχέση με το στόχο της επιμόρφωσης που ενδιαφέρει τον κεντρικό φορέα εποπτείας καθώς σχετίζεται άμεσα με τον έλεγχο που μέσα από αυτή ασκείται στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο που θα εφαρμόσει γνώσεις προαποφασισμένες από την πολιτική ηγεσία,[676] σε συνδυασμό και με την επιλογή των φορέων διαχείρισης των τεράστιων κονδυλίων που δαπανώνται για την επιμόρφωση χωρίς αποτέλεσμα;

Τις διδακτικές ανάγκες δεν είναι σε θέση να τις γνωρίζει κανένας καλύτερα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, *«επειδή ο δάσκαλος γνωρίζει τις αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον τύπο της κοινωνίας και της κουλτούρας που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές.»*[677]Ο εκπαιδευτικός όμως κρατιέται έξω από την παραγωγή της γνώσης και η επιμόρφωση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία μέσα από την οποία θα εφαρμόσει καλύτερα[678] τη γνώση που έχει επιλεγεί ερήμην του. Η επιμόρφωση στη σωστή της βάση με πολύ διαφορετική οπτική από εκείνη που την προσεγγίζει η πολιτική ηγεσία δε θέτει μόνο ζητήματα χωροχρονικής διάστασης αλλά εγείρει προβληματισμούς και

---

[673] Άρθρο 28, **Ν. 1566/1985**, ΦΕΚ 167/30-9-1985, Άρθρο 12, **Ν. 1824/1988**, ΦΕΚ 296 Άρθρο 17, **Ν. 2009/1992**, ΦΕΚ 92 / 14 – 2 – 1992, **ΠΔ 145/1997**, ΦΕΚ 127 και **ΠΔ 45/1999**, ΦΕΚ 46/11-3-1999

[674] **Νούτσου, Χ.**, (1986), ό.π., σ. 90. Βλ. και **Νούτσου, Χ.**, (1990), Συγκυρία και Εκπαίδευση, Ο Πολίτης, σ.80

[675] Ο Οργανισμός αυτός μέχρι τη χρονιά που έγινε η έρευνα (2004-2005) δεν είχε λειτουργήσει. Να σημειώσουμε ότι πρόκειται για ένα γραφειοκρατικό οργανισμό με τη μορφή του Ν.Π.Ι.Δ. που εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ, που έχει σκοπούς επιμορφωτικούς, μεταξύ των οποίων την *«ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς αλλά και την σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων»* και την *«πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών»*. **Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ.**, (2001), Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την Αξιολόγηση και την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.119, Ιούλιος, Αύγουστος, τ. 20-29

[676] **Νούτσου, Χ.**, (1990), ό.π., σ.84

[677] **Gramci, A.**, (1955), Gli intellettuali e l organizzatione della cultura, Einaudi, Τορίνο, σ. 108, στο Lombardi, F., Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι, Μετ. Δαρβέρη, Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ.62

[678] Με την έννοια της ομοιόμορφης εφαρμογής των προγραμμάτων για την εξυπηρέτηση των σκοπών της εκπαίδευσης με τη χρησιμοποίηση των ενδεδειγμένων μεθόδων. **Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου Κ.**, (2001), Για την επιμόρφωση: Μια άποψη, μια πρόταση …, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.116, Ιανουάριος, Φεβρουάριος, σ.σ. 7-12

ως προς τη βασική φιλοσοφία της. Βασικό ζητούμενο είναι η δυνατότητα αμφισβήτησης του κυρίαρχου λόγου μέσα από την καλλιέργεια κριτικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς για τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και *«οριοθέτηση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη»*.[679]

Η έλλειψη όμως επιμόρφωσης είναι υπαρκτή[680] ακόμα και αν αποδεχτούμε τον προσανατολισμό που έχει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.[681] Όπως διαπιστώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα προγράμματα σπουδών του ΕΤΕΕ έχουν ανανεωθεί. Η εφαρμογή κάθε νέου προγράμματος προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε η εφαρμογή του να κατευθύνεται στους στόχους που έχουν τεθεί και όχι σε άλλους.[682] Σε μεγαλύτερο βαθμό είναι αναγκαία όχι απλώς η ενημέρωση αλλά η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών όταν εισάγονται νέα γνωστικά αντικείμενα ή νέες μέθοδοι διδασκαλίας ή αξιολόγησης. Παρόλο που δαπανήθηκαν τεράστια κονδύλια από το ΕΠΕΑΕΚ[683] στο πλαίσιο του οποίου οργανώθηκαν ευέλικτα, ταχύρρυθμα, προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα, αυτά σημαδεύτηκαν από τον ευκαιριακό τους χαρακτήρα, την προχειρότητα και την έλλειψη συντονισμού,[684] που αφήνουν ερωτηματικά για την αποτελεσματικότητα[685] και τους στόχους τους. Ενδεικτικό της σημασίας του προβλήματος της ανανέωσης των γνώσεων για τους ίδιους τους

---

[679] Στο ίδιο, (2001), ό.π.

[680] Σε έρευνα που διεξήγαγε ο ηλεκτρολογικός τομέας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το σχολικό έτος 2002-2003 στα ημερήσια ΤΕΕ με αντικείμενο την αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, εργαστηριακού εξοπλισμού και την καταγραφή των αναγκών επιμόρφωσης, υποστήριξης με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, πολυμέσα) το 81% των καθηγητών επιθυμεί επιμόρφωση και ο μέσος όρος του αριθμού των μαθημάτων που ζητά να επιμορφωθεί είναι 8,5.

[681] Για περισσότερα βλ. **Ανδρέου, Α.**, (1982), Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα διαλόγου, Σύγχρονη εκπαίδευση, τ. 8, σ. 102, **Γκότοβου, Α.**, (1985), Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 22, σσ. 29-39, **Giroux, H & McLaren P.**,(1986), Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling, Harvard Educational Review, 56 (3), σ.σ. 213-238, **Νόβα – Καλτσούνη, Χ.**, (2000), Η Εκπαίδευση στο νέο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον και το μέλλον των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων (Απόψεις και Προτάσεις), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 112, σ.σ. 109-115, **Ηλιού, Μ.**, (2002), Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: δεοντολογία και εκπαιδευτική πράξη Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 124, σ.σ 23-25.

[682] **Μαρμαρινού, Ι.**, (2000), Το Σχολικό Πρόγραμμα, Αθήνα, σ. 181

[683] 24 δις δραχμές ή κατ' άλλους 56 δις δραχμές προέβλεπε το 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τρία χρόνια και εύλογα τέθηκε το ερώτημα γιατί την ίδια περίοδο σημειώνεται ανεπάρκεια χρηματοδότησης της βασικής εκπαίδευσης; **Μαυρογιώργου, Γ.**, (1996), Το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (1996-2000): ένα στοίχημα..., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος, τ. 90-91, σ.σ. 21-28 και **Αθανασιάδη, Χ.**, (1997), Η Επιμόρφωση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Μάιος-Ιούνιος, τ. 94, σ.σ 84-85.

[684] **ΟΛΜΕ**, Έκτακτο Τεύχος Απριλίου 2005, σ. 14

[685] **Γκόλιαρη, Χ.**, 1998, Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης (έρευνα), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.101, Ιούλιος-Αύγουστος, σ. 83-88

εκπαιδευτικούς είναι ότι η ΟΛΜΕ σε κάθε περίπτωση κατάθεσης υπομνήματος προς την πολιτική ηγεσία του υπουργείου σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, διατυπώνει επιτακτικά το αίτημα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.[686] [687]

Σοβαρότερο πρόβλημα προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς των ΕΤΕΕ που ανήκουν στις τεχνολογικές ειδικότητες, στο βαθμό που πολύ γρήγορα η γνώση απαξιώνεται, καθώς οι μεταβολές είναι ραγδαίες. Έτσι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιμορφώνεται σε τακτά διαστήματα, για να μπορεί να παρακολουθεί τις αλλαγές στην επιστήμη του και στην παιδαγωγική. Στην Εισήγηση του Δ. Σ. της ΟΛΜΕ στο 12ο Συνέδριο της Ομοσπονδίας γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην *«υποβάθμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ».*

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί στα ΕΤΕΕ που σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους δεν είχαν καμία επιμόρφωση. Αλλά και όσοι έχουν επιμορφωθεί, το έκαναν με δική τους πρωτοβουλία, από τον προσωπικό τους χρόνο. Εξάλλου, ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων και ο προαιρετικός χαρακτήρας των σεμιναρίων συνετέλεσε ώστε ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι του διδακτικού προσωπικού των ΕΤΕΕ να μη λάβει μέρος ποτέ στη διαδικασία. Είναι προφανές ότι από τη στιγμή που τα σεμινάρια διεξάγονται εκτός ωραρίου απασχόλησης και δεν προβλέπεται πρόσθετη αμοιβή ή άλλο κίνητρο για την παρακολούθηση όπως η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν.

---

[686] Ενδεικτικά αναφέρουμε τα Υπομνήματα του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ προς την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ με ημερομηνίες 8-10-1999, 18-4-2000, 22-3-2004, 2 και 19-9-2004, (**ΟΛΜΕ**, Πληροφοριακό Δελτίο, τ. 662, Δεκέμβριος 1999, Ιανουάριος, Φεβρουάριος 2000 σ. 4, τ. 663 Μάρτιος – Μάιος 2000, σ.19 και 29, τ. 679, Μάρτιος-Μάιος 2004, σ. 6, τ. 680, Ιούνιος – Αύγουστος 2004, σ. 6 και 8 αντίστοιχα). Στα υπομνήματα αναφέρεται ότι για τρεις συνεχόμενες χρονιές ανακοινώθηκε ότι πρόκειται να αρχίσουν σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μακράς και μεσαίας διάρκειας αλλά δεν πραγματοποιήθηκαν. Μάλιστα στις δύο τελευταίες, ενώ κλήθηκαν οι ενδιαφερόμενοι να υποβάλουν αίτηση και έγινε η επιλογή, ματαιώθηκαν την πρώτη φορά χωρίς αιτιολογία και τη δεύτερη γιατί κρίθηκε από τον Υπουργό ότι προκαλούσαν αναστάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά διαφημιστικό φυλλάδιο του ΥΠΕΠΘ διατυμπάνιζε ότι *«2000 περίπου εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα εξάμηνης διάρκειας».* **ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ**, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Το έργο μιας τριετίας, Αθήνα.

[687] Στο 12ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ (28 Ιουνίου – 1η Ιουλίου 2005) ανάμεσα στις εισηγήσεις του Δ.Σ. κατατέθηκε και συνολική πρόταση για την *«Αρχική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση»* και τη *«Διδακτική και Παιδαγωγική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».* Συγκεκριμένα προτείνεται ετήσια επιμόρφωση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα και οργάνωση Κέντρων στήριξης του εκπαιδευτικού έργου σε πανελλήνια κλίμακα με τη συμμετοχή της ΟΛΜΕ. (**ΟΛΜΕ**, Πληροφοριακό Δελτίο, Έκτακτο τεύχος Απρίλιος 2005, σ.σ. 14-16). Βεβαίως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών έχει νόημα μόνο κάτω από την προϋπόθεση της ενεργοποίησής τους και της εξασφάλισης των προϋποθέσεων της εμπλοκής τους στην παραγωγή της γνώσης. Πολύ σωστά γράφτηκε ότι *«το ζητούμενο λοιπόν, νομίζουμε ότι δεν είναι η «τυποποίηση» της συμμετοχής, αλλά η ανάδειξη μιας διαδικασίας που θα οδηγεί στη συμμετοχή.»* **Σ.Ε,** (1993), Για τη «συμμετοχή», την επιμόρφωση, την προσπάθεια ελέγχου των εκπαιδευτικών και άλλες μυθολογίες. Μια άποψη, τίποτε περισσότερο, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 73/1993, σ. 5-6

Επιπλέον, ο θεσμός της επιμόρφωσης έχει απαξιωθεί λόγω του αποσπασματικού, πρόχειρου, ανοργάνωτου χαρακτήρα του και των σκοπιμοτήτων που εξυπηρετεί με συνέπεια να υπάρχει δυσπιστία τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματά του, όσο και από κάποιους διευθυντές που παραμένουν προσκολλημένοι στη φορμαλιστική λογική της διδασκαλίας, λέγοντας ότι το μόνο που καταφέρνουν οι επιμορφώσεις είναι να αναστατώνεται το σχολείο γιατί οι μαθητές χάνουν το μάθημα. Με άλλα λόγια αυτό που θεωρεί σημαντικότερο στην καθημερινή πράξη ένα κομμάτι στελεχών της εκπαίδευσης είναι να βρίσκονται οι μαθητές στην τάξη τους ανεξάρτητα από τις συνθήκες. Μια τέτοια λογική αντιμετωπίζει το ζήτημα της ουσιαστικής μάθησης αυτών των μαθητών που παρακάμπτουν εξαιρετικές δυσκολίες για να βρεθούν στο σχολείο, ως δευτερεύον.

Καθηγητές με προϋπηρεσία ως είκοσι χρόνια ανέφεραν ότι δεν έχουν πάρει σε όλη τη διαδρομή τους καμιά επιμόρφωση και κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα μόνοι τους:

> *«Δώδεκα χρόνια που είμαι καθηγητής, δε με έχουν καλέσει ούτε μια ώρα για επιμόρφωση. «Στον πατριωτισμό των Ελλήνων δασκάλων» στηρίζονται. Αυτοσχεδιάζομε...»* (φιλόλογος).
> *«(...) υπάρχουν πολλά μαθήματα με αυξημένες απαιτήσεις γνώσεων. Οι καθηγητές μέχρι να τα δουλέψουν μες την τάξη κάποιοι μαθητές έγιναν πειραματόζωα..»* (Διευθυντής ΕΤΕΕ, Καθηγητής Πληροφορικής)

Υπάρχουν βασικές παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα σε ένα σχολείο με μαθητές εργαζόμενους και ενήλικες για να μπορέσει να ξεπεράσει τα εμπόδια που δημιουργούν οι αντίξοες συχνά συνθήκες λειτουργίας του (κούραση, νυκτερινή ώρα κ.λ.π). Ωστόσο σε πολλούς καθηγητές φαίνεται να είναι άγνωστες. Υποστηρίζεται[688] εξάλλου, ότι ο εκπαιδευτικός σε μια αγωνιώδη προσπάθεια κάλυψης των κενών της κατάρτισής του ζήτησε διέξοδο στον *«παιδαγωγικό εμπειρισμό»*:

> *«Ο έλληνας εκπαιδευτικός δείχνει ακόμα και σήμερα μια ιδιαίτερη αδυναμία, ένα ξεχωριστό θαυμασμό και προσήλωση στην «εμπειρία». Η σχολική πράξη*

[688] **Παπακωνσταντίνου, Π.**, Ο Εκπαιδευτικός και η Παιδαγωγική Γνώση, στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακωνσταντίνου, Π.**, (1986), ό.π., σ.σ. 19, 20. Κατά την άποψη αυτή *«Η εμπειρική γνώση δεν έχει τίποτε το κριτικό, ορθολογικό, μεθοδικό και ελεγχόμενο.»* Αντίθετα, η εμμονή του εκπαιδευτικού *«σε καθιερωμένα και παραδοσιακά μοντέλα παιδαγωγικής, ο εγκλωβισμός του στην προσωπική του εμπειρία και ο περιορισμός των δυνατοτήτων παρέμβασής του στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις»* έχουν ως αποτέλεσμα να *«λειτουργεί ως τροχοπέδη των κοινωνικών μετασχηματισμών και αποτελεί τον κυριότερο ίσως λόγο και παράγοντα που το σχολικό σύστημα θεωρείται ως ο συντηρητικότερος κοινωνικός θεσμός.»* **Παπακωνσταντίνου, Π.**, Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακωνσταντίνου, Π.**, (1986), ό.π., σ. 76

θεμελιώνεται στον (....) υποκειμενισμό, τον ερασιτεχνισμό και τις αυθαίρετες γενικεύσεις».

Ο «εμπειρισμός» των Καθηγητών επιβεβαιώνεται από τα λόγια Διευθυντή, ο οποίος αναφερόμενος στα παράπονα που διατυπώνουν οι μαθητές ισχυρίσθηκε ότι δεν έχουν σχέση πάντα με την επιστημονική επάρκεια των καθηγητών,

«αλλά και με το πώς αντιμετωπίζει κάποιος τους ενήλικες μαθητές. Παιδαγωγική. Ας πούμε, υπάρχουν καθηγητές που λένε «πού είναι τα βιβλία σου;» και απαντάει [ο μαθητής], *«ήλθα απευθείας από τη δουλειά και δεν τα ΄φερα». Και ο καθηγητής λέει: «πήγαινε έξω»».*

Τα προγράμματα όμως δεν εφαρμόζονται με τους μαθητές έξω από την τάξη αλλά μέσα σ' αυτήν. Αρκεί ο δάσκαλος να επιλέξει τη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης που θα ενεργοποιήσει το μαθητή ώστε να ωφεληθεί όσο γίνεται περισσότερο από την παρουσία του στην τάξη. Η άποψη ότι *«ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δε γίνεται»* έχει ξεπεραστεί προ πολλού. Όπως ισχυρίζεται ο Sheffler η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και τη διδασκαλία είναι ανάλογη με τη σχέση ανάμεσα στην ιατρική έρευνα και στην κλινική πράξη. Και όπως καλός γιατρός δε γίνεται χωρίς ιατρική έρευνα, έτσι και καλός δάσκαλος δε μπορεί να γίνει χωρίς γνώσεις της παιδαγωγικής έρευνας. [689]

Και οι δύο εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών (της ΟΛΜΕ και ΟΛΤΕΕ) συμφώνησαν ότι στην τεχνική εκπαίδευση το πρόβλημα εμφανίζεται εντονότερο: *«Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών δεν έχει επιμορφωθεί».* Το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα ΕΤΕΕ τίθεται από τους ίδιους τους μαθητές τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στις συνεντεύξεις. Ιδιαίτερα τονίζουν την ανάγκη να είναι οι καθηγητές των επαγγελματικών μαθημάτων ενημερωμένοι. Η απασχόληση των μαθητών στο ίδιο αντικείμενο με τις σπουδές τους καθιστά συχνά πιο ειδικούς και δημιουργεί προβλήματα στον καθηγητή που έχει απόσταση από τη νέα γνώση. Δεν είναι λοιπόν παράξενο που οι μαθητές των εσπερινών σχολείων έχουν πολλές απουσίες, γιατί εκτιμούν ότι δεν αξίζει μετά την πολύωρη εργασία να παραμένουν στο σχολείο μόνο για να ακούσουν πράγματα που μπορούν να τα προσεγγίσουν απευθείας από το βιβλίο. Το τελευταίο απασχολεί αρκετούς μαθητές στο ερωτηματολόγιο και στις συνεντεύξεις που αναφέρουν:

- *«Μερικοί καθηγητές μαθαίνουν από το βιβλίο και όχι με τα δικά τους λόγια»* (μαθητής ηλεκτρολόγος)

---

[689] **Sheffler, I.**, (1968), The Language of Education, Thomas, Ch..C, Springfield, σ. 72-75 στο Μαρμαρινού, Ι, (2000), σ. 167

- «Εγώ τα βρήκα πολύ ικανοποιητικά [τα βιβλία]. *Και ο καθηγητής από κει τα μάθαινε και μας τά΄λεγε. Αν έριχνες μια ματιά και άκουγες τον καθηγητή ήταν πολύ εύκολο να το καταλάβεις.»* (μαθητής Πληροφορικής)

Το πρόβλημα ξεκινά από την ίδια τη δομή του προγράμματος και συνδέεται με τη διαδικασία αξιολόγησης. Όπως προέκυψε από το προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφ. V, ενότ. 2.1 και 2.2), η ιεραρχική μορφή οργάνωσης της σχολικής γνώσης που διαπιστώσαμε στα ΕΤΕΕ, συνδυάζεται με ένα σύστημα αξιολόγησης που *«δίνει έμφαση στην επίτευξη καταστάσεων γνώσης μάλλον παρά τρόπων γνώσης.»*[690] Γι' αυτό η μέθοδος μετάδοσης γνώσης είναι κυρίως η διδακτική.[691] Για να παραδοθεί λοιπόν η γνώση στο μαθητή πρέπει να κατακτηθεί ατομικά και ο πιο έγκυρος τρόπος για τον έλεγχο της κατάκτησης της γνώσης είναι η γραπτή εξέταση με ερωτήσεις που αναπαράγουν το περιεχόμενο του εγχειριδίου. Έτσι εξηγείται η έμφαση στη μηχανική απομνημόνευση και την αποκλειστική χρήση του ενός και μοναδικού βιβλίου και ο φετιχισμός με τον οποίο περιβάλλεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σ' αυτό λοιπόν το πλαίσιο πρέπει καταρχάς να ερμηνεύσουμε την προσκόλληση των καθηγητών στο βιβλίο. Αλλά η προσήλωση στην «κατά λέξη» διδασκαλία από το βιβλίο μπορεί να περιορίζει την ανασφάλεια του καθηγητή κάτω από τον έλεγχο που του ασκείται, ωστόσο, όχι μόνο δε βοηθά το μαθητή στην κατανόηση και κριτική στάση απέναντι στη γνώση, αλλά επιπλέον στερεί τη διδασκαλία νοήματος και τη μετατρέπει σε βαρετή, τυπική διαδικασία σωματικής παρουσίας του μαθητή, επειδή είναι υποχρεωτική.

Το ζήτημα της ποιότητας της διδασκαλίας σχετίζεται και με τις αναθέσεις διδασκαλίας των μαθημάτων σε καθηγητές συναφών ειδικοτήτων. Είναι δυνατή η διδασκαλία μαθήματος σε πρώτη ανάθεση από καθηγητή που η ειδικότητά του εντάσσεται στη γνωστική περιοχή του μαθήματος, οπότε αυτός θεωρείται και ο πιο

---

[690] **Bernstein B.**, (1991), Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, μετ. Σολομών Ι., Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 83

[691] Αν και η εικόνα στα σχολεία τείνει να αλλάξει, ωστόσο σε κάποιο βαθμό εξακολουθεί να θυμίζει την παιδαγωγική αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού που κυριαρχεί στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα. Του αποδίδονται χαρακτηριστικά όπως *«φωτοδότης»*, *«μεταλαμπαδευτής»*, *«σμιλευτής ψυχών»* *«λαξευτής χαρακτήρων»* *«ιεροφάντης»*, που αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένη στάση και αντίληψη για το δάσκαλο και το μαθητή. **(Παππά, Α.**, (1988), Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 241.) Μεταλαμπαδεύει τη σοφία του στο κεφάλι του μαθητή που μοιάζει με «κενό δοχείο». **Freire, P.**, (1974), Η Αγωγή του καταπιεζόμενου, Ράππας, Αθήνα, σ. 78 και 87. Η ιδεαλιστική αναπαράσταση του δασκάλου υποδηλώνεται με την αναγνώριση της «αυθεντίας» του, του αλάθητου της άποψής του, το δόγμα της επιστημονικής αρμοδιότητας που μόνο αυτός έχει το προνόμιο να κατέχει. **Τσαρδάκη, Δ.**, (1992), Η κοινωνική θεωρία των ρόλων, με ιδιαίτερη αναφορά στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού, Σκαραβαίος, Αθήνα, σ. 113

ειδικός. Μπορεί όμως να διδαχθεί και από καθηγητή παρεμφερούς ειδικότητας σε δεύτερη ή και τρίτη ανάθεση. Το κριτήριο μιας τέτοιας κατανομής, που είναι και ο κανόνας, είναι η αξιοποίηση όλου του δυναμικού του σχολείου χωρίς να δημιουργούνται μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο. Κάθε χρόνο στέλνονται στα σχολεία εγκύκλιοι που ζητούν από τους διευθυντές να αξιοποιούν όλο το προσωπικό που διαθέτουν πριν ζητήσουν άλλο. Μια τέτοια διευθέτηση μπορεί να επιλύει προβλήματα οργανωτικά, λογιστικά ή ακόμα και προσωπικής εξυπηρέτησης των διδασκόντων, αλλά δεν είναι η πιο κατάλληλη παιδαγωγικά. Η πρακτική αυτή εκτός των άλλων αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα ισορροπίας μεταξύ των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι μέχρι την κατάργηση των ΕΤΕΕ[692] αν και στο πρόγραμμα προστέθηκαν νέα αντικείμενα δεν είχε θεσπιστεί απόφαση για το ποιος διδάσκει, τι.[693] Έτσι, κάθε σύλλογος διδασκόντων με βάση το προσωπικό που διέθετε, έκανε τις αναθέσεις. Κατά πόσο η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται από τον καταλληλότερο καθηγητή είναι ερώτημα προς απάντηση.

Ο προβληματισμός αυτός διατυπώθηκε και από Διευθυντή στη συνέντευξη:

«Μπήκε ένα μάθημα «Σχεδιασμός βιομηχανικού αντικειμένου», ποιος θα το κάνει αυτό; Το κάνει η Καλλιτεχνικών, αλλά από πού και ως πού; Οι αρχιτέκτονες δεν το 'χουν κάνει. Βέβαια, είναι ένα μάθημα που ψάχνονται να δουν, ποιος θα πάρει τι; Μαθαίνουν από τα βιβλία. Φέρε το βιβλίο, να δούμε τι λέει.»

Για άλλη μια φορά προκύπτει το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από τη στιγμή που για διάφορους λόγους προκρίνεται η διδασκαλία των μαθημάτων από παρεμφερείς ειδικότητες, τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων που καταρτίζουν τους καθηγητές, θα πρέπει να προσανατολιστούν σε μια τέτοια προοπτική.[694] Άλλωστε κάτι τέτοιο γίνεται σε άλλες χώρες που ο εκπαιδευτικός εκτός του βασικού γνωστικού αντικειμένου θα πρέπει να έχει αποκτήσει μια σφαιρική γνώση των συγγενών περιοχών.

1.2. Επάρκεια διδακτικού προσωπικού

Εξίσου σημαντική προϋπόθεση για την υλοποίηση του προγράμματος είναι η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού. Αυτό σημαίνει ότι με την έναρξη της

[692] Σχολικό έτος 2006-2007.

[693] Είναι συνηθισμένο φαινόμενο να διαγκωνίζονται οι συντεχνίες των καθηγητών προκειμένου να επιτύχουν την ευνοϊκή για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου τους ρύθμιση ως προς την προτεραιότητα διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων.

[694] Βλ. και **Νούτσου, Χ.**, (1990), ό.π., σ. 30

σχολικής χρονιάς το σχολείο πρέπει να διαθέτει τον αριθμό των καθηγητών που έχει ανάγκη σε κάθε ειδικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται να υπάρχει τέτοιος κεντρικός συντονισμός, ώστε ο προγραμματισμός των τμημάτων που πρόκειται να λειτουργήσουν το επόμενο σχολικό έτος να έχει ολοκληρωθεί πριν να τελειώσει το προηγούμενο. Τα σχολεία λοιπόν θα πρέπει έγκαιρα να εγγράψουν τους μαθητές τους στην επόμενη τάξη και να προωθήσουν τυχόν μετεγγραφές, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις ανάγκες τους. Με βάση τον αριθμό των ωρών που απαιτούνται κατά ειδικότητα θα υπολογιστούν οι κενές θέσεις και οι υπεράριθμοι εκπαιδευτικοί. Όλη αυτή η προεργασία είναι απαραίτητο να έχει ολοκληρωθεί στο τέλος Ιουνίου, που λήγει το σχολικό έτος, έτσι ώστε το Υπουργείο Παιδείας κατά τη διάρκεια των θερινών μηνών να έχει τοποθετήσει τους απαιτούμενους σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικούς από τους πίνακες μεταθετέων και διοριστέων. Μόνο τότε, ο κάθε εκπαιδευτικός θα είναι στη θέση του την πρώτη Σεπτεμβρίου, που αρχίζει η νέα σχολική χρονιά. Με το τέλος των επαναληπτικών εξετάσεων του Σεπτεμβρίου με βάση τον αριθμό των τμημάτων θα οριστικοποιηθούν οι θέσεις και θα πληρωθούν οι επιπλέον με τοποθέτηση των υπεράριθμων εκπαιδευτικών και με αποσπάσεις εντός των ορίων της εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Στην ελληνική πραγματικότητα, ωστόσο, είναι σπάνιο να επιτευχθεί ο συντονισμός που περιγράψαμε. Καθυστερήσεις από τη μια στην αποτύπωση των αναγκών των ΕΤΕΕ σε διδακτικό προσωπικό μέχρι το τέλος του Σεπτεμβρίου, που εκδίδονται τα αποτελέσματα των επαναληπτικών εξετάσεων στα Γυμνάσια και στα Λύκεια, καθώς μεγάλο ποσοστό από τους μαθητές τους ανήκουν στην κατηγορία αυτή, από την άλλη στην ολοκλήρωση της διαδικασίας μεταθέσεων, διορισμών, τοποθετήσεων είναι το συνηθισμένο. Μόνο ελάχιστες σχολικές χρονιές ξεκίνησαν με τους εκπαιδευτικούς στις θέσεις τους. Χιλιάδες διδακτικές ώρες χάνονται κάθε χρόνο μέχρι τα Χριστούγεννα. Ένα παράδοξο σκηνικό ξετυλίγεται με την ΟΛΜΕ να κατηγορεί την εκάστοτε Κυβέρνηση για ολιγωρία και αυτή να καταγγέλλει τους εκπαιδευτικούς για συντεχνιακές μικροκομματικές σκοπιμότητες. Το χειρότερο βέβαια είναι ότι όλο αυτό το σκηνικό στήνεται στις πλάτες των μαθητών.[695]

---

[695] Στις 10 - 10 – 2000, ένα μήνα μετά την έναρξη των μαθημάτων το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ σε συνέντευξη τύπου έδωσε στη δημοσιότητα κατάσταση που εμφάνιζε 3. 500 κενές θέσεις καθηγητών από τις οποίες οι 2. 000 αφορούσαν τα ΤΕΕ. (**Κοτσιφάκη, Θ.**, (2005), 1997 και επτά, Η Μεγάλη περιπέτεια της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, εκδ. Έλλην, Αθήνα, σ. 85). Στο ίδιο (σ. 134) δημοσιεύεται πίνακας που αφορά στο σχολικό έτος 2001 – 2002, σύμφωνα με τον οποίο από τις 5 / 10 / 2001 – 12 / 2 / 2002 είχαν διοριστεί συνολικά 3. 397 καθηγητές τεχνικών ειδικοτήτων από τους οποίους μόνο οι 858 ήταν μόνιμοι. Όλοι οι υπόλοιποι δηλαδή ήταν αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Συνέπεια αυτής της

Για τους μαθητές των ΕΤΕΕ στην προκειμένη περίπτωση με τις ιδιαιτερότητες που τους χαρακτηρίζουν (έχουν απομακρυνθεί πολλά χρόνια από την υποχρεωτική εκπαίδευση, έχουν κενά γνώσεων, παρακολουθούν πρόγραμμα με μικρές διδακτικές ώρες, δε διαθέτουν χρόνο για διάβασμα), οι συνέπειες από την έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού είναι επαχθέστερες, καθώς λειτουργούν σε δύο επίπεδα.

- *Πρώτον* στο επίπεδο του σχολικού προγράμματος ως μείωση του χρόνου διδασκαλίας, που συνοδεύεται με μια γενικότερη χαλάρωση λόγω των κενών που δημιουργούνται στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

- *Δεύτερο*, στο επίπεδο της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό, που καλείται να πληρώσει τις θέσεις αυτές, εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με άνισους όρους, ως αναπληρωτές ή ακόμα χειρότερα ως ωρομίσθιοι. Οι καθηγητές της δεύτερης αυτής ταχύτητας, ιδίως οι ωρομίσθιοι, αισθάνονται ανασφαλείς, επειδή δεν έχουν τα ίδια επαγγελματικά δικαιώματα με τους υπόλοιπους, αμείβονται καθυστερημένα, έρχονται μόνο για λίγες ώρες στο σχολείο (μέχρι το πολύ έντεκα ώρες την εβδομάδα) και συχνά δε διαθέτουν καθόλου ή έχουν ελάχιστη διδακτική εμπειρία, γι' αυτό και χρειάζονται ικανό χρονικό διάστημα για να εγκλιματιστούν στο νέο κάθε φορά σχολικό περιβάλλον, πράγμα που αντανακλάται στη διδασκαλία. Στις δυσκολίες ενσωμάτωσής τους περιλαμβάνεται και η πρακτική που ακολουθείται κατά την κατανομή των ωρών διδασκαλίας. Καθώς η τοποθέτησή τους καθυστερεί, συνήθως αναλαμβάνουν να διδάξουν σε τμήματα με μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα και τα οποία αποφεύγουν οι μόνιμοι καθηγητές του σχολείου.[696]

Οι μαθητές επισημαίνουν στις συνεντεύξεις ότι η διδασκαλία έχει αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν ακολουθεί τις ανάγκες της τάξης, όταν γίνεται από καθηγητή που πρόκειται να μείνει στο σχολείο για περιορισμένο διάστημα. Έτσι,

> *«μπορεί κάποιος να έτρεχε πολύ την ύλη και να την ξεπέταγε γρήγορα, ενώ άλλος να αργούσε και να μην τελείωνε».*(μαθητής ηλεκτρολόγος)

αργοπορίας στους διορισμούς ήταν να χαθούν 872. 487 ώρες διδασκαλίας. Και το ερώτημα είναι, γιατί διορίζονται τόσο πολλοί μη μόνιμοι καθηγητές αφού εκκρεμούν διορισμοί από πίνακες επιτυχόντων στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ; Επίσης, ποια ήταν τα αίτια των καθυστερήσεων στους διορισμούς των μονίμων εκπαιδευτικών από τη στιγμή που οι πίνακες διοριστέων ισχύουν για δύο χρόνια και υπήρχαν πριν την έναρξη του σχολικού έτους;

[696] Όπως έδειξε έρευνα σε νεοδιόριστους καθηγητές *«Δεν υπάρχει επίσημα οργανωμένη φάση ένταξης, ενσωμάτωσης ή δοκιμασίας που να στηρίζεται σε προηγούμενη θεσμοθετημένη παιδαγωγική κατάρτιση. Η επαφή του νεοδιόριστου με την τάξη δεν είναι στην πράξη ευθύνη του σχολείου, της διοίκησης, ή του συνδικάτου: είναι μάλλον μια «ιδιωτική» υπόθεση του νεοδιόριστου.»* **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ.**, Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανία στην έδρα, **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακνωσταντίνου, Π.**, (1986), ό.π., σ. 109

Προβλήματα εντοπίζουν επίσης στη προσαρμογή των προσωρινών καθηγητών στις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, που έχει συνέπειες στη σχέση τους με τους μαθητές.αφετέρου στην αλλαγή καθηγητή κάθε χρόνο.

Η απώλεια, όμως, πολλών διδακτικών ωρών λόγω της έλλειψης διδακτικού προσωπικού σε συνδυασμό με την αλλαγή καθηγητών κάθε χρόνο έχει και μακροπρόθεσμες συνέπειες, στο βαθμό που η συσσώρευση αδυναμιών και ο προσωρινός χαρακτήρας της τοποθέτησης του καθηγητή εμποδίζουν τη συστηματική προσπάθεια συμπλήρωσης των γνωστικών «κενών» των μαθητών. Αυτή την πλευρά των συνεπειών τόνισαν αρκετοί μαθητές:

- *«Στα Μαθηματικά, που τα δίναμε πανελλήνια είχαμε τη μεγαλύτερη έλλειψη. Ξεκινάγαμε κάθε χρόνο να κάνουμε μάθημα μετά τον Οκτώβρη. Και συνεχώς ήμασταν πίσω από την πρώτη χρονιά. Στο τέλος είχαμε ένα καθηγητή, που τι να «πρωτο-μπαλώσει» για τις πανελλήνιες;»* (μαθήτρια Πληροφορικής)
- *«Για δύο συγκεκριμένες χρονιές με δύο διαφορετικούς καθηγητές πάνω που αρχίζαμε να μπαίνουμε στο νόημα σε ένα μάθημα ειδικότητας ο καθηγητής έφευγε. Ο επόμενος δεν συνέχιζε από κει που μας άφησε ο προηγούμενος και ξεχνάγαμε αυτό που ξέραμε. Κάποια πράγματα δεν ολοκληρώθηκαν.»* (μαθητής ηλεκτρολόγος)

Η χρονιά που έγινε η έρευνα ήταν από τις ελάχιστες που δε διορίστηκαν πολλοί ωρομίσθιοι αλλά σύμφωνα με τον εκπρόσωπο της ΟΛΜΕ εκείνο το σχολικό έτος οι διορισμοί εκπαιδευτικών γενικά ήταν μειωμένοι:

«Οι ωρομίσθιοι ήταν λιγότεροι σαφώς. Το ένα τέταρτο των διορισμών ήταν ωρομίσθιοι. Και οι περισσότεροι ήταν στην τεχνική εκπαίδευση. Από πέρσι μέχρι φέτος είχαμε 32% μείωση.»

Την πληροφορία επιβεβαιώσαμε και από τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε ανά σχολείο. Σε σύνολο 555 Καθηγητών που υπηρετούσαν στα δεκατρία σχολεία, που περιέλαβε η έρευνα, το σχολικό έτος 2004-2005 ως αναπληρωτές είχαν τοποθετηθεί 65 (12%) και ως ωρομίσθιοι μόνο 13 (2%). **(Πίν. 12)**

Ποιοι όμως είναι οι λόγοι πρόσληψης ωρομίσθιου προσωπικού; Υπάρχουν διάφορες εκδοχές που εξηγούν την τάση αυτή τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με μια άποψη, στα ΤΕΕ αυτή η πρακτική συνδέεται με συγκεκριμένες ειδικότητες, για τις οποίες δεν προβλέπεται μόνιμο προσωπικό, όπως η Κομμωτική. Αντίθετα σε άλλες ειδικότητες διδακτικού προσωπικού, όπως φιλόλογοι, υπάρχει πλεόνασμα εκπαιδευτικών, που προέκυψε από τη μείωση του μαθητικού δυναμικού και ωρών διδασκαλίας των φιλογογικών μαθημάτων. Διατυπώνεται, επίσης, ο ισχυρισμός ότι ο

θεσμικός περιορισμός αφορά στους εργοδηγούς και τεχνίτες (ΤΕ, ΔΕ) που προσλαμβάνονται σε όλες τις ειδικότητες και όχι μόνο στις τεχνικές.

Πίν. 12. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των καθηγητών του ΕΤΕΕ ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη σχέση εργασίας

Κατηγορίες διδακτικού προσωπικού		Μόνιμοι	%	Αναπληρωτές	%	Ωρομίσθιοι	%	**Σύνολο**	%
ΠΕ	f	414	87,7	48	10,2	10	2,1	472	100,0
	%	**86,8**		**73,8**		**76,9**		**85,1**	
ΤΕ	f	48	75,1	15	23,4	1	1,5	64	100,0
	%	**10,1**		**23,1**		**7,7**		**11,5**	
ΔΕ	f	15	79	2	10,5	2	10,5	19	100,0
	%	**3,1**		**3,1**		**15,4**		**3,4**	
Σύνολο	f	477	85,9	65	11,7	13	2,4	555	100,0
	%	**100,0**		**100,0**		**100,0**		**100,0**	

ΠΕ=Με πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ, ΤΕ= Με πτυχίο ΤΕΛ, ΤΕΣ, ΤΕΕ, ΔΕ= Κατώτερη ΤΕΕ

Και οι δύο όμως ερμηνείες είναι μερικές γιατί δεν παίρνουν υπόψη ότι ωρομίσθιοι προσλαμβάνονται σε όλες τις ειδικότητες και στα λύκεια, άρα δεν αφορούν τις ειδικές κατηγορίες που διδάσκουν μόνο σε ΤΕΕ. Από τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε στα σχολεία προέκυψε ότι από τους 13 καθηγητές που προσλήφθηκαν ως ωρομίσθιοι για το 2004-2005, μόνο τρεις ανήκουν στην κατηγορίες ΤΕ και ΔΕ (**Πίν 12**). Οι υπόλοιποι είναι καθηγητές γενικών μαθημάτων φιλόλογοι, θεολόγοι, φυσικοί, αγγλικής φιλολογίας.

Από την έρευνα προέκυψαν δύο επισημάνσεις.

- *Πρώτον* σε σχέση με τους εργοδηγούς και τεχνίτες συχνά γίνονται προσλήψεις και σε ειδικότητες, που δεν είναι απαραίτητη η παρουσία τους. Σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας

> *«Στα εργαστήρια για την υποβοήθηση, την προετοιμασία και διεξαγωγή των εργαστηριακών ασκήσεων, θα διατίθεται επί πλέον ένας εκπαιδευτικός του κλάδου ΔΕ1 αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας (...) μόνο για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου μόνιμων εκπαιδευτικών του κλάδου ΔΕ1 και όχι για την πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων»* [697]

Ωστόσο, αυτό δεν τηρείται. Προσλαμβάνονται και ως ωρομίσθιοι.

Η συμμετοχή στο διδακτικό προσωπικό των εργαστηρίων ως βοηθών των εργοδηγών και τεχνιτών (ΔΕ και ΤΕ), είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία

[697] Υπ' αρίθμ. **Γ2/49265/15-5-2002** του ΥΠΕΠΘ

συγκεκριμένων δεξιοτήτων (όπως οξυγονοκόλληση), που δεν μπορούν να διδαχθούν παρά μόνο από εμπειροτέχνες. Κανονικά λοιπόν σ' αυτές τις περιπτώσεις μόνο πρέπει να περιορίζονται οι προσλήψεις αυτής της κατηγορίας διδακτικού προσωπικού, αλλά αυτό δεν τηρείται:

«... επεκτείναμε αυτές τις ειδικότητες και εκεί που δε χρειαζόταν π. χ. δεν είναι απαραίτητος ο απόφοιτος Πληροφορικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο εργαστήριο, γιατί μπορεί να τα κάνει κάποιος απόφοιτος τριτοβάθμιας. Δηλαδή, επειδή έχουμε κάποιους γνωστούς, που θέλουμε να τους εξυπηρετήσουμε και αφού υπάρχουν σε άλλες ειδικότητες, βάζουμε και αυτούς. Έτσι ξεκινά. Το μεγάλο πρόβλημα βέβαια είναι η Κομματική (...)» (εκπρόσωπος ΟΛΤΕΕ)

Εξάλλου, από τα στοιχεία, που συγκεντρώσαμε από τα σχολεία που πραγματοποιήσαμε την έρευνα, προκύπτει ότι επί συνόλου 555 καθηγητών, που δίδασκαν σ' αυτά, 64 (12%), ανήκουν στην κατηγορία εργοδηγών (ΤΕ) και 19 (3%) τεχνιτών (ΔΕ). (**Πίν. 12**) και αυτοί είναι διεσπαρμένοι σε όλα τα σχολεία ανεξαρτήτως των προσφερομένων ειδικοτήτων.[698]

Το σημαντικό λοιπόν ποσοστό διδακτικού προσωπικού στα ΕΤΕΕ εξηγείται σε μικρό μόνο βαθμό από τη δυνατότητα που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο για προσλήψεις βοηθών στα εργαστήρια σε όλες τις ειδικότητες, χωρίς να υπάρχει διαφάνεια στον τρόπο που γίνονται αυτές.

- *Δεύτερο*, η γενική πολιτική των προσλήψεων αναπληρωτών και ωρομισθίων οφείλεται στην πολιτική βούληση των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής και λιγότερο στην κάλυψη εκτάκτων αναγκών. Συνήθως αυτές οι προσλήψεις καλύπτουν κενά που προκύπτουν από μεταθέσεις ή αποσπάσεις εκπαιδευτικών, καθώς και από ελλιπή υπολογισμό των ωρών διδασκαλίας εκ των προτέρων. Μάλιστα, οι αποσπάσεις κατά καιρούς, ιδίως σε υπηρεσίες που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διδακτική απασχόληση, όπως η κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα πολιτικά γραφεία βουλευτών κ.λ,π. έχουν πάρει τόσο μεγάλες διαστάσεις, ώστε να προκαλέσουν επικριτικά σχόλια από τον τύπο για τον προσωπικό και ρουσφετολογικό χαρακτήρα τους. Σε μια προσπάθεια μείωσης των δαπανών τέθηκε κάποιο περιοριστικό πλαίσιο έτσι ώστε να μην εγκρίνονται

---

[698] Το ποσοστό αυτό συμφωνεί με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ (ΑΠ. Δ22697/9-2-99). Σύμφωνα με αυτά από τους 10.000 εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ (που ανήκουν σε ειδικότητες μηχανικών νομικών, γεωπόνων, γιατρών, τεχνολόγων και πληροφορικής) το 37% είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το 47% διπλωματούχοι ΤΕΙ και άλλων μετα-δευτεροβάθμιων σχολών (το υπάρχον νομικό πλαίσιο δεν κάνει διάκριση μεταξύ ΤΕΙ και άλλων) το 13% ΤΕ1 απόφοιτοι τεχνικού λυκείου και 3% ΔΕ1 απόφοιτοι κατώτερων τεχνικών σχολών. **Μιχαηλίδη, Π.**, Εργαστήρια Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), ό.π., σ. 95

αποσπάσεις σε θέσεις που οι εκπαιδευτικοί δε θα έχουν πλήρη διδακτικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα.[699]

Αρκετές από τις θέσεις που προσλαμβάνεται μη μόνιμο προσωπικό θα μπορούσαν να πληρωθούν από μόνιμους. Οι διορισμοί όμως μονίμων περιορίζονται στην κάλυψη όσο το δυνατό μικρότερου αριθμού από τις θέσεις που κενώνονται λόγω αποχώρησης από την υπηρεσία την προηγούμενη χρονιά. Άλλωστε, δε διακρίνονται για τον ορθολογισμό τους γιατί δεν ανταποκρίνονται πάντα σε πραγματικές ανάγκες, καθώς συμβαίνει κάποτε το παράδοξο να διορίζονται εκπαιδευτικοί σε ειδικότητες που ο αριθμός των μαθητών έχει συρρικνωθεί ή που ο χρόνος διδασκαλίας των μαθημάτων που διδάσκουν έχει περιοριστεί, οπότε πλεονάζουν,[700] ενώ σε άλλες ειδικότητες ελλείπουν. Συμπληρωματικοί διορισμοί μονίμων γίνονται βέβαια, αλλά όχι στην έκταση που χρειάζεται. Ένας λόγος που μπορεί να δικαιολογήσει διορισμούς αναπληρωτών στα ΕΤΕΕ ως ένα σημείο, είναι η αστάθεια στη ζήτηση κάποιων ειδικοτήτων, προκειμένου να αποφευχθεί το κόστος μόνιμου προσωπικού που πιθανόν σε επόμενη χρονιά να είναι υπεράριθμο.[701] Η τακτική αυτή ευνοείται από τον ιδρυτικό νόμο που προβλέπει την κατάργηση ειδικοτήτων αν σε τοπικό επίπεδο δεν υπάρχει ζήτηση των αποφοίτων της από την αγορά εργασίας και τη δημιουργία νέων. Στην εκπαίδευση όμως που λειτουργεί κυρίως με μόνιμο προσωπικό η ευελιξία αυτή εμφανίζει δυσλειτουργίες καθώς από τη μια πλεονάζει κάποιο προσωπικό και από την άλλη ελλείπει.

Σε γενικές γραμμές πάντως, η διαδικασία προσλήψεων εκπαιδευτικού προσωπικού ως αναπληρωτών ή ωρομισθίων ακολουθείται επειδή εξυπηρετεί τη δημοσιονομική πολιτική της εκάστοτε Κυβέρνησης. Οι αναπληρωτές αμείβονται για λιγότερο χρόνο. Όσο για τους ωρομίσθιους πρόκειται για νέους συνήθως, κακοπληρωμένους εργαζόμενους, που έχουν ελάχιστα επαγγελματικά και ασφαλιστικά δικαιώματα και είναι ευάλωτοι στις αποφάσεις της διοίκησης από τις οποίες εξαρτάται η επαναπρόσληψή τους. Δεν είναι υπερβολή να τους χαρακτηρίσουμε ανέστιο πνευματικό προλεταριάτο, που νιώθουν ως ξένο σώμα σε

---

[699] Άρθρο 6 παρ. 4 **Ν. 2469**, ΦΕΚ 38/14-3-1997

[700] Κάτι τέτοιο συνέβη στο Λύκειο όταν καταργήθηκε το μάθημα της Κοινωνιολογίας από υποχρεωτικό και ενώ η διοίκηση δεν ήξερε πού να απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς του αντίστοιχου κλάδου, εξακολουθούσε να προσλαμβάνει νέους. Η επόμενη βέβαια κίνηση ήταν να προσπαθήσει να εισάγει άλλο μάθημα στη θεωρητική κατεύθυνση για να μειώσει την υπεραριθμία.

[701] Στην εξήγηση αυτή κατέληξε και παλιότερη έρευνα που έγινε σε ΤΕΛ και Γενικά Λύκεια στην οποία βρέθηκε ότι στα ΤΕΛ το 20% του διδακτικού προσωπικού ήταν αναπληρωτές έναντι του 3% των ΓΕΛ. **Κωστάκη, Α.**, (1989), Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια και γενικά Λύκεια: Μια συγκριτική ανάλυση κόστους, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 2, Αριθ, 2, Οκτώβριος, σ. σ. 119-127

κάθε σχολείο. Δεν εξασφαλίζεται λοιπόν μόνο η εξοικονόμηση κονδυλίων με την απασχόληση μη μόνιμου προσωπικού, αλλά και η ελαχιστοποίηση των αντιδράσεων στην εκπαιδευτική πολιτική, μια που ένα κομμάτι του διδακτικού προσωπικού είναι υποχρεωμένο να υπακούει αναντίρρητα. Ως εκ τούτου, η μείωση προσλήψεων της κατηγορίας αυτής την συγκεκριμένη χρονιά μπορεί να ερμηνευτεί ως ένα βαθμό ως συμβολική ανταπόκριση της νέας κυβέρνησης στο πάγιο σχετικό αίτημα της ΟΛΜΕ σε μια προσπάθεια να φανεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει.

Ενώ, όμως, το πρόβλημα της καθυστέρησης διορισμού εκπαιδευτικών είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των τύπων σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πρωτιά ανήκει στα ΤΕΕ. Ήδη αναφέραμε παραπάνω κάποιους λόγους που εξηγούν συμπληρωματικά αυτού του τύπου την ανισότητα. Ότι δηλαδή τα ΤΕΕ, επειδή συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό μαθητών επανεξεταστέων το Σεπτέμβριο, καθυστερεί η οριστικοποίηση του αριθμού των τμημάτων.

Ο βασικός, πάντως, λόγος πρέπει να αναζητηθεί στην υποβαθμισμένη θέση, που κατέχει η ΤΕΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της οποίας οι ανάγκες της ιεραρχούνται ως κατώτερες των αναγκών των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης. Ο εκπρόσωπος της ΟΛΤΕΕ προσεγγίζει τη διάσταση αυτή, αλλά χωρίς να την κατονομάζει:

> *«Οι τοποθετήσεις των καθηγητών είτε είναι μόνιμοι είτε αναπληρωτές γίνονται από τα περιφερειακά συμβούλια, στα οποία σπάνια συμμετέχει εκπρόσωπος της τεχνικής εκπαίδευσης. Όλοι είναι της γενικής και καθένας κοιτάζει να βολέψει τα δικά του σχολεία. Και στο τέλος αφήνουν και ορισμένους και για τα ΤΕΕ.»*

Αυτό φαίνεται εντονότερα στην ειδικότητα της Πληροφορικής που διδάσκονται μαθήματα περισσότερα και πιο δύσκολα απ' ότι στα Λύκεια και θα έπρεπε οι θέσεις να πληρώνονται από καθηγητές που διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία.

> *«Φτάνουν στο σημείο να καλύπτουν πρώτα τις θέσεις των Λυκείων και των Γυμνασίων, που είναι πιο εύκολες και στα ΤΕΕ, που απαιτούν και περισσότερες γνώσεις, να φτάνουν άνθρωποι, οι οποίοι μερικές φορές δεν γνωρίζουν καν τα αντικείμενα.»*

Το ερώτημα βέβαια είναι αν πράγματι σκόπιμα δεν ορίζονται στα περιφερειακά συμβούλια εκπρόσωποι της τεχνικής εκπαίδευσης, σε ποιους λόγους οφείλεται αυτή η διάκριση και δεύτερο ανεξάρτητα από τη σκοπιμότητα στους διορισμούς των υπηρεσιακών συμβουλίων, εφόσον η δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί ως ενιαία βαθμίδα, ποιοι είναι οι πραγματικοί λόγοι που οι υπεύθυνοι θεωρούν ότι δε είναι τόσο

σημαντικό αν καθυστερούν τα μαθήματα στα ΤΕΕ, σε σχέση με τα λύκεια ή τα γυμνάσια, ή με ποιο κριτήριο ο πιο έμπειρος καθηγητής πηγαίνει στο Λύκειο;

Σίγουρα για να απαντήσει κάποιος στα ερωτήματα αυτά χρειάζεται συστηματική έρευνα επικεντρωμένη στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτό. Ωστόσο, από τη σειρά που ακολουθείται στις τοποθετήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού φαίνονται ξεκάθαρα οι προτεραιότητες που θέτουν τα περιφερειακά όργανα του Υπουργείου στην πλήρωση των κενών θέσεων. Η πλήρωση των θέσεων στα Λύκεια κατά προτεραιότητα ερμηνεύεται από τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι υπεύθυνοι στην προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, έπονται τα Γυμνάσια ως σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τελευταία κατατάσσουν τα ΤΕΕ, τα οποία έτσι και αλλιώς παρακολουθούν μαθητές «που δεν παίρνουν τα γράμματα».

Η αναγνώριση της υποβαθμισμένης θέσης της ΤΕΕ κρύβεται κάτω από το μανδύα της συντεχνιακής καχυποψίας στα λόγια του εκπροσώπου της ΟΛΤΕΕ. Την άποψη αυτή εκφράζει και ο εκπρόσωπος της ΟΛΜΕ:

> *«είναι χαρακτηριστικό ότι ο μεγάλος αριθμός αναπληρωτών συνήθως είναι τεχνικοί».*

Και για του λόγου το αληθές ανέφερε ότι η ΟΛΜΕ διαθέτει στοιχεία του 2002 που δείχνουν

> *«ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό στους αναπληρωτές, ενώ στο σύνολο της εκπαίδευσης ήταν 16%, στην τεχνική ήταν 40%. Και γενικότερα στις υποδομές. Ό, τι κακό υπάρχει στην υποδομή στην γενική εκπαίδευση στην πιο κακή του μορφή είναι στην τεχνική. Όταν πρέπει να πάρουν προσωπικό πρώτα γεμίζουν τα λύκεια, μετά τα γυμνάσια και μετά τα ΤΕΕ».*

Και όμως ο Υφυπουργός Παιδείας υποστήριξε στη Βουλή ότι τα ΤΕΛ έπρεπε να καταργηθούν γιατί

> *«αποτέλεσαν ένα ιδιότυπο μοντέλο υποβαθμισμένης τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (..) Και αυτό το φαινόμενο είχε δύο βασικά χαρακτηριστικά – και δεν μπορούσε να έχει και άλλα- δηλαδή χαμηλού επιπέδου διδάσκοντες και χαμηλού επιπέδου διδασκόμενους.»*[702]

Ωστόσο, η υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης έχει τη ρίζα της στην αντιμετώπισή της ως κατώτερης βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος στο βαθμό που σ' αυτήν καταλήγουν παιδιά μόνο από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα που

---

[702] **Πρακτικά Βουλής** στη Συνεδρίαση της 9 – 1 – 1998, στο **Κοτσιφάκη, Θ.**, (2005), ό.π. σ. 151

προορίζονται για χαμηλού κοινωνικού κύρους θέσεις εργατοτεχνιτών και η στάση αυτή δεν αλλάζει.

1.3. Συμβουλευτική και καθοδηγητική στήριξη των διδασκόντων

Υπάρχουν θεσμοθετημένες θέσεις σχολικών συμβούλων με υποχρέωση να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν συμβουλευτικά το καθημερινό έργο των διδασκόντων, με κατάρτιση προγραμμάτων εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών, επισκέψεις, οδηγίες, υποδειγματικές διδασκαλίες, διοργάνωση σεμιναρίων κ.λ.π.[703] Στην πράξη όμως όλα αυτά μεταφράζονται σε μοναδική πρόνοια για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ύλης μέσα στα δεδομένα χρονικά πλαίσια και ιδιαίτερα όταν προβλέπονται εξετάσεις πανελλήνιες. Εκείνο που δείχνει και το μέγεθος του παραλογισμού είναι ότι ενώ συνήθως ο έλεγχος της εφαρμογής των χρονικών πλαισίων του προγράμματος, περιορίζεται στην καταγραφή στο βιβλίο ύλης που ελέγχεται από το διευθυντή του σχολείου και από το σχολικό σύμβουλο μόνο αν επισκεφθεί το σχολείο, αντίθετα στις τάξεις που οι εξετάσεις πραγματοποιούνται πανελλαδικά ο έλεγχος είναι ασφυκτικός με γραπτές αναφορές σε τακτά χρονικά διαστήματα. Με την εξέταση των μαθητών στη διδακτέα ύλη που είναι κοινή σε όλους, θεωρείται ότι διασφαλίζεται η ισότητα των ευκαιριών που αποτελεί προϋπόθεση για τη νομιμοποίηση των εξετάσεων ως αξιοκρατικών διαδικασιών. Έτσι, ενώ ο ρόλος των συμβούλων θα έπρεπε να είναι συμβουλευτικός με έμφαση στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης σε μαθητές διαφορετικούς, ώστε να αποφεύγεται η σχολική αποτυχία, ο ρόλος αυτός αναιρείται από το στόχο της ομοιόμορφης εφαρμογής του προγράμματος σε όλους τους μαθητές και σε όλα τα σχολεία. Το αποτέλεσμα είναι το ασφυκτικό χρονοδιάγραμμα να κυνηγά τους εκπαιδευτικούς που είναι υποχρεωμένοι να στέκονται στον τύπο και όχι την ουσία, διαδικασία που έχει συνέπειες για τους μαθητές.

Γενικότερα καταγράψαμε μια αρνητική διάθεση και στάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για το ρόλο των συμβούλων[704] ακόμα και αν μέχρι σήμερα δεν έχει ενεργοποιηθεί ο ρόλος τους στο πλαίσιο της αξιολόγησης. Ίσως μάλιστα μόνο σε

---

[703] **Υ.Α.** Φ. 353. 1. / 324 / 105657 / Δ1, ΦΕΚ 1340 / 16 – 10 – 2002, Άρθρα 7 - 13

[704] Την εκτίμηση αυτή αποδίδει το ρητορικό ερώτημα που έθεσε σχολικός σύμβουλος: *«Είναι τυχαίο ότι υπάρχουν σχολικοί σύμβουλοι με τους οποίους γελάει και το παρδαλό κατσίκι;»* **Μαυροσκούφη, Δ.**, Ελευθεροτυπία, 24/10/1999, στο Ομάδα εργασίας για την αξιολόγηση, (2003), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 129, Μάρτιος-Απρίλιος, σ.σ. 33-38

σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να έχουν λόγο ύπαρξης, αν και ο τίτλος του λειτουργήματος που εξασκούν σημαίνει υποστήριξη του διδακτικού έργου με την έννοια της παροχής κάθε δυνατής συνδρομής με την υπόδειξη καινοτομικών παιδαγωγικών μεθόδων που θα είναι εφαρμόσιμες, με ενθάρρυνση για την ενεργοποίηση του διδάσκοντος στην κατεύθυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών, οι οποίες θα εγκαινίαζαν μια παιδαγωγική σχέση που θα είχε στο επίκεντρό της το γόνιμο προβληματισμό και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και θα καθιστούσε τη γνώση προσιτή σε όλους.[705]

Στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των ΕΤΕΕ τα θετικά σχόλια είναι ελάχιστα. Αντίθετα ακούστηκαν και βαρύτατοι χαρακτηρισμοί, όπως *«κηφήνες της εκπαίδευσης»*. Εκτιμούμε, λοιπόν, ότι θα έπρεπε να γίνει ξεχωριστή και σε βάθος έρευνα για το ρόλο τους στην εκπαίδευση, γιατί στην περιορισμένη έκταση που προσεγγίζουμε τη λειτουργία τους, δεν είναι δυνατό να ελέγξουμε το βαθμό ευθύνης της πολιτείας για το θεσμικό πλαίσιο που την προδιαγράφει, των ίδιων των συμβούλων για τις ανεπάρκειες ή παραλείψεις τους, αλλά και των εκπαιδευτικών για την τυχόν υποτίμηση της δουλειά τους. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να δώσουμε μια αίσθηση της αποτίμησης του έργου τους, έτσι όπως αποτυπώνεται στις συνεντεύξεις όλων των παραγόντων, καθηγητών, στελεχών εκπαίδευσης, συνδικαλιστών.

Η αρνητική αξιολόγηση, αν και προσωποποιείται από τους εκπαιδευτικούς, στην ουσία αφορά στις διαδικασίες επιλογής των συγκεκριμένων προσώπων και στις δυσλειτουργίες του θεσμού. Οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούνται ανεπαρκείς είτε γιατί έχουν στην ευθύνη τους μεγάλο αριθμό σχολείων, όπως στην περίπτωση των ειδικοτήτων που διαθέτουν ένα ή δύο συμβούλους για όλη την Ελλάδα είτε γιατί ως πρόσωπα δε διαθέτουν τις ικανότητες που προαπαιτεί η θέση τους. Κυρίως όμως θεωρείται αν-ούσιος με την κυριολεκτική έννοια και περιττός ο ρόλος που εξασκούν.

Η εκτίμηση των καθηγητών συμπυκνώνεται στη φράση:

«Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι ανύπαρκτοι».

---

[705] Η γενική εκτίμηση είναι ότι ο θεσμός αυτός δε λειτούργησε ποτέ. Γι' αυτό η εισαγωγή του χαρακτηρίστηκε ως *«μεταρρύθμιση που έμεινε μεσοστατίς»* (**Γέρου, Θ.**, Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έμεινε μεσοστατίς, *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 26-4-1990 στο **Ευαγγελόπουλου, Σ.Β.**, (1998), Ελληνική Εκπαίδευση, τ. Β΄, 20ος αιώνας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 192) και θεωρήθηκε ότι *«αυτός ο θεσμός αφέθηκε στην τύχη του...»* (**Δ.Ο.Ε**, (1987), Πρακτικά Ημερίδας Δ.Ο.Ε., Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων-Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους, Αθήνα, σ. 47 στο **Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ.**, (1994), Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, σ. 308)

Η απουσία όμως των σχολικών συμβούλων από τα ΕΤΕΕ δεν αφορά μόνο στη φυσική παρουσία τους, αλλά και στην οποιασδήποτε μορφής καθοδήγηση στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητάς τους, αν και έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο λόγω του ειδικού χαρακτήρα των σχολείων αυτών. Ανάμεσα στα καθήκοντα του συμβούλου είναι να επισκέπτονται τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους *«να συζητούν τα ιδιαίτερα προβλήματα, παρέχουν τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις (...) με σκοπό την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης»*.[706] Οι καθηγητές στο σύνολό τους, όμως, υποστηρίζουν ότι ποτέ δεν πέρασε από το σχολείο τους σύμβουλος, ενώ οι περιπτώσεις που κλήθηκαν οι ίδιοι για ενημέρωση ήταν περιορισμένες. Αλλά και εκείνες τις λίγες, όπως διατείνονται, δε βοηθήθηκαν στα ειδικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο χώρο τους, ώστε να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών στις συνθήκες του σχολείου.[707] Ένα παράδειγμα μας έδωσε φιλόλογος:

> *«Μια σχολική σύμβουλος μας κάλεσε και εμάς των εσπερινών. Πήγαμε περίπου 10. Δεν υπήρξε καν συμμετοχή από συναδέλφους* [των εσπερινών] *και όταν της είπαμε οι περισσότεροι, ότι το επίπεδο ήταν χαμηλό (ήταν των ημερησίων βέβαια οι συνάδελφοι), ότι ενδεχομένως κάποια κειμενάκια έπρεπε να φύγουν, να μπουν κάποια άλλα πιο ενδιαφέροντα, πιο σύγχρονα ή τέλος πάντων να συνειδητοποιήσουμε, τι θέλουμε να διδάξουμε, γιατί αυτά τα βιβλία είναι περίεργα στη σύλληψή τους, έχω τη γνώμη εγώ. Δεν έχουμε καταλάβει δηλαδή, τι πρέπει να ψάξουμε ακριβώς. Άρα τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι ξεκάθαρα. Εκεί λοιπόν η σύμβουλος ζορίστηκε, δεν της άρεσε αυτό που άκουσε. Αλλά δεν έγινε και τίποτα.»*
>
> Και καταλήγει:

---

[706] **Υ.Α.** Φ. 353. 1. / 324 / 105657 / Δ1, ΦΕΚ 1340 / 16 – 10 – 2002, άρθρο 9

[707] Είναι ενδιαφέρον από την σκοπιά που μας ενδιαφέρει, της προσαρμογής δηλαδή του προγράμματος στις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, να παραθέσουμε ερωτήματα που έχουν τεθεί από εκπαιδευτικό για το ρόλο των σχολικών συμβούλων και αποτελούν κραυγή αγωνίας για την ουσία του εκπαιδευτικού έργου. Η αναφορά τους είναι ενδεικτική :

- *«Πώς ένας σύμβουλος που γνωρίζει τις αργές διαδικασίες μάθησης «πιέζει» τους εκπαιδευτικούς να «βγάλουν» την ύλη ώστε όλα τα σχολεία να βρεθούν ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων την ίδια μέρα στο ίδιο σημείο;»*
- *«Πώς ένας σύμβουλος πιέζεται να υποδείξει τρόπους κάλυψης της ύλης (εύρεση ωρών, από πού) όταν το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι δεδομένο;»*
- *«Πώς είναι δυνατόν να περιθωριοποιούνται μαθήματα, (...)»*
- *«Πώς να ανατρέψει ένας σύμβουλος τις άνωθεν επιλογές που είναι π.χ. να διδάσκεις 4 ½ σελίδες Ιστορία και ενώ δεν μπορείς να τις «τρέξεις» να πρέπει να βρεις χρόνο και για πηγές;»*
- *«Πώς να συμφωνήσεις με την άποψη πως έτσι κι αλλιώς τα παιδιά τα μαθαίνουν στο φροντιστήριο και να θεωρήσεις πως μπορεί αυτή τη συμφωνία να χρειάζονται μόνο;»*
- *«Πώς να απαιτείς να φτάνουν σε δεδομένα σημεία σε γλώσσα ή διδασκαλία λογοτεχνίας για να έχεις ήσυχη τη συνείδησή σου πως έχεις κάνει σωστή εποπτεία;»*
- *«Πώς αλήθεια θα απαντήσουν όσοι διαχειρίζονται αυτές τις επιλογές στις ξένες αιτιάσεις πως τα παιδιά δεν γνωρίζουν να κάνουν ανάλυση κειμένου;»*
- *«Πώς θα μας κρίνουν αύριο, τελικά, στην **μαγειρική** των ... μορίων για όλα αυτά στα οποία θέλουν να ανταποκριθούμε και οι στοιχειώδεις γνώσεις παιδαγωγικής δεν επιτρέπουν;»*. **Γιαννακάκη, Π.**, (2003), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 129, Μάρτιος-Απρίλιος, σ. 39

«Μας λένε μόνο, να είμαστε πιο επιεικείς. Δε μας λένε όμως, πώς να γίνουμε πιο δημιουργικοί. Εγώ πιστεύω, ότι το αιτούμενο δεν είναι να είμαστε πιο ελαστικοί αφήνοντας τους άλλους υποβαθμισμένους, αλλά να τους απλώσουμε ένα χέρι, όντας πιο δημιουργικοί να ανέβουν ένα σκαλάκι παραπάνω.»

Σε δύο σημεία των μεστού νοήματος λόγων της φιλολόγου θεωρούμε σκόπιμο να εστιάσουμε την προσοχή μας:

Πρώτον στην πλήρη αδυναμία των διδασκόντων να παρέμβουν στην επιλογή του τι είναι καλύτερο για τους μαθητές τους να διδάξουν, όπως έχουμε επισημάνει στην εξέταση της οργάνωσης της γνώσης. Από τον ίδιο θεσμικό περιορισμό δεσμεύονται και οι σύμβουλοι, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο του κεντρικού σχεδιασμού. Τι νόημα όμως έχει η συμβουλευτική υποστήριξη όταν εξαντλείται στην προσπάθεια από την κατανόηση του δίκιου του διδάσκοντα μέχρι την υπεράσπιση της συγκεκριμένης επίσημης άποψης για τη γνώση χωρίς να προτείνει λύσεις στον εκπαιδευτικό της τάξης, που δε μπορεί να ομολογήσει στο μαθητή ότι ανώφελα τον βασανίζει;

Δεύτερο, στην προβολή της *επιείκειας* ως αντισταθμιστικής πρακτικής.[708] Η επιείκεια με την έννοια που προτείνεται δεν αποκρύπτει απλά την ανικανότητα του εκπαιδευτικού θεσμού να προσεγγίσει την ουσία της παιδαγωγικής σχέσης και να της δώσει νόημα, αλλά συνδέεται με τη διαδικασία αυτοαποκλεισμού του μαθητή. Προτείνεται δηλαδή ως πρακτική που απαλλάσσει την πολιτεία από την υποχρέωση της να αναπτύξει παιδαγωγικές παρεμβάσεις προληπτικές και αντισταθμιστικές (συνολική παρέμβαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα υπο-επίδοσης κ.λ.π.), οι οποίες να στοχεύουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Αλλά ακόμα και σε πιο τυπικά ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου στα εσπερινά σχολεία λόγω της διαφοράς τους από τα ημερήσια δεν υπάρχει καθοδήγηση: Διευθυντής ΕΤΕΕ υποστήριξε:

«Δεν ξέρουν τίποτα για τα εσπερινά. Πολλές φορές δημιουργούνται εδώ θέματα, όταν ένα μάθημα πρέπει να διασπαστεί σε μας σε δυο χρονιές. Δεν έχουνε βγάλει μια απόφαση ότι την πρώτη χρονιά θα πρέπει να κάνουμε από κει ως εκεί και το άλλο από την επόμενη σελίδα την άλλη χρονιά. Αυτό θα το κάνουν μόνοι τους συνάδελφοι με την αίσθηση, που έχει ο καθένας. Και ό, τι θέλει κάνει. Και όσες

---

[708] **Μαυρογιώργου, Γ.**, (1998), Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αστυνόμευση της κρίσης..., Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 99, Μάρτιος-Απρίλιος, σ.σ. 24-27

φορές ψάχνουμε να τους βρούμε, τότε αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν τέτοια προβλήματα. Τώρα, το πώς θα τους βρούμε, αυτό είναι άλλο θέμα.»

Εξάλλου, ο θεσμός του συμβούλου περιθωριοποιείται εντελώς, όταν η προσωπικότητα και οι εν γένει αρχές πάνω στις οποίες εδράζεται η παιδαγωγική φυσιογνωμία κάποιων προσώπων, επισύρουν τη χλεύη και την απαξία των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

- «Είναι ανεπαρκής ο άνθρωπος, είναι λίγος. (...)Είναι ένας κλασσικός άνθρωπος του 1960. Αφού μας έστειλε ένα χαρτί πέρσι, που έλεγε: «αν οι μαθητές έχουν σκουλαρίκια και αλογοουρά θα πρέπει να τους βγάζετε έξω από την τάξη». Καταλαβαίνετε περί τίνος πρόκειται; (...) «Να σηκώνεστε το πρωί 7 η ώρα, να κάνετε γυμναστική, πριν πάτε στο σχολείο και τέτοια.» Δηλαδή είναι μνημείο.» (Καθηγητής ΕΤΕΕ).

- «Καταρχήν δεν ξέρω, αν οι τρόποι επιλογής των συμβούλων είναι σωστοί. Εγώ έχω αμφιβολία, αν οι σύμβουλοι που επιλέγονται, έχουν όλοι μεταπτυχιακές σπουδές στην παιδαγωγική. (...) Αν η επιλογή γίνεται κυρίως με κομματικά κριτήρια, δεν ξέρω αν πρέπει να είναι σύμβουλος. (...) Εγώ στα 30 χρόνια στα σχολεία, δεν είδα ούτε ένα σχολικό σύμβουλο, δεν έχει περάσει ποτέ.» (εκπρόσωπος της ΟΛΤΕΕ)

Η απαξίωση του θεσμού συνεπάγεται και την αντιμετώπιση των δραστηριοτήτων που οργανώνονται στο πλαίσιο του με δυσπιστία. Σε πολλούς από τους διευθυντές υπάρχει η αντίληψη ότι η παρακολούθηση σεμιναρίων και ενημερωτικών συναντήσεων είναι άχρηστη, γιατί δεν μπορούν να εφαρμοστούν, κατά τη γνώμη τους, στην τάξη, αλλά και προβληματική στο βαθμό που οι μαθητές χάνουν διδακτικές ώρες. Η αντίδραση των διευθυντών ερμηνεύεται από το γεγονός ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν τα λειτουργικά προβλήματα από τα κενά που θα δημιουργηθούν από την απουσία των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε ένα καλύτερα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα τα ζητήματα αυτά θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με τη διοργάνωση των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων σε μη εργάσιμο χρόνο με ανάλογη αποζημίωση των εκπαιδευτικών ή με μικρές τροποποιήσεις του προγράμματος κ.λ.π.

Συνέπεια όμως των ελλειμμάτων που επισημάναμε ως τώρα είναι ότι ακόμα και σοβαρά ζητήματα, που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν ήδη κατακτηθεί από την παιδαγωγική επιστήμη, οι εκπαιδευτικοί τα χειρίζονται με οδηγό τη συνείδησή τους και την αίσθηση που έχουν σε σχέση με αυτά, συχνά ανίδεοι για την πρόοδο της επιστήμης. Κάτι, που είναι ανεπίτρεπτο σε μια κοινωνία, της οποίας θεμέλιο θεωρείται η γνώση και οι εκπαιδευτικοί είναι οι κατεξοχήν φορείς της.

Ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται μαθησιακά προβλήματα σ' αυτά τα σχολεία είναι το ζήτημα που έθεσε φιλόλογος, το οποίο αφορά κατά την άποψή της σημαντικό κομμάτι του μαθητικού δυναμικού των ΕΤΕΕ :

«Υπάρχει επίσης ένα ποσοστό, αυτό το κομμάτι των μαθητών που έχει παρατήσει το σχολείο μετά το Γυμνάσιο. Και το σχολείο το 'βγαλε 'τσάτρα πάτρα'. Είναι παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. Εγώ είμαι πεπεισμένη γι' αυτό. Λοιπόν προσέξτε τώρα την αντίφαση. Το παράδοξο της εκπαίδευσης. Είναι παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, έχουν όμως υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας και δεν τους αναλαμβάνει κανένας φορέας, για να γίνει διάγνωση. Τα διαγνωστικά κέντρα δεν τους δέχονται και αν εμείς τους στείλουμε κάποιον κατ' εξαίρεση μετά από πίεση, τον παραπέμπουν μετά από 2-3 χρόνια. Φέτος, ας πούμε, είχαμε δύο τέτοια περιστατικά. (...). Είναι τουλάχιστον 3-4 παιδιά σε κάθε τμήμα. Και αν σκεφτείς, ότι το μεγαλύτερο τμήμα σε μας είναι 15 παιδιά, τρία παιδιά με πρόβλημα γραφής, ανάγνωσης, δεν είναι αμελητέα ποσότητα. Τρία από δω και τρία από κει. (...)Αλλά μου φαίνεται, ότι και εμείς, οι περισσότεροι από τους συναδέλφους, δεν το συνειδητοποιούμε, αλλά τους θεωρούμε απλά κακούς μαθητές, αδιάφορους, όπως λέγαμε παλιά.»

Οι μαθητές αυτοί πιθανό να είχαν άλλη πορεία, αν η διάγνωση του προβλήματος γινόταν από μικρότερη ηλικία και υπήρχε η κατάλληλη αντιμετώπιση. Αλλά και στην ηλικία αυτή η αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στα προβλήματα που αφορούν τους μαθητές αυτούς αποτελεί μια ακόμα διάκριση σε βάρος τους.

1. 4. Εκπαιδευτικά βοηθητικά μέσα – Διδακτικές μέθοδοι

Δεν είναι στις προθέσεις μας να προβούμε σε ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων προκειμένου να κρίνουμε την καταλληλότητα τους, γιατί κάτι τέτοιο προϋποθέτει ξεχωριστή έρευνα επικεντρωμένη σε διάφορους σκοπούς.[709] Εκείνο που ενδιαφέρει να δείξουμε στην ενότητα αυτή, σύμφωνα με τους στόχους που έχουμε θέσει, είναι αν ο σχεδιασμός και οι υποδείξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παίρνουν υπόψη τις διαφορές του σχολείου αυτού και αν εντέλει πραγματικά βοηθούν τους συγκεκριμένους μαθητές ή απλώς εξυπηρετούν τον τύπο.

Σχολικά Βιβλία: Το πρόγραμμα κάθε μαθήματος που διδάσκεται στα ΕΤΕΕ συνοδεύεται από ένα και μοναδικό βιβλίο που διανέμεται δωρεάν στους μαθητές.

---

[709] Τέτοιοι σκοποί ποικίλλουν όπως η αναγνωσιμότητα, η κατανοησιμότητα και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων, η χρηστικότητά τους στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, η ποιότητα διδασκαλίας που προσφέρουν, η δομή τους, οι στάσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν σ' αυτά κ.λ.π. **Έξαρχου, Ι.**, (2002), Σκέψεις και απόψεις για την εκλογή του καταλληλότερου σχολικού εγχειριδίου απ' τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 125, Ιούλιος – Αύγουστος, σ. 140-144

Εκτός όμως από το εγχειρίδιο του μαθητή, το οποίο συχνά ακολουθείται από τετράδιο εργασίας, το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει και βιβλίο για τον καθηγητή.

> *«Το σχολικό βιβλίο αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας για κάθε σχήμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης και κάθε διδακτική μέθοδο. Επομένως, ένα κακό βιβλίο μπορεί να προξενήσει μεγάλη ζημιά στους μαθητές που το χρησιμοποιούν. Μπορεί, ταυτόχρονα, να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διευκολύνει τους μαθητές του να κατασκευάσουν τη γνώση, να εμπεδώσουν κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, καθώς και να εκπληρώσουν με επιτυχία τους επιδιωκόμενους στόχους ....»*[710]

Για να θεωρηθεί ένα βιβλίο επιτυχημένο σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη συγγραφή του, σημαντικό ρόλο παίζουν εκτός των άλλων η παραστατικότητα, η ελκυστικότητα, η κατανοησιμότητα, η αναγνωσιμότητά του κ.λ.π.

Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στην ΤΕΕ είναι ίδια για τα ημερήσια και τα εσπερινά σχολεία μια και η συγγραφή τους έγινε με βάση τα αναλυτικά προγράμματα, που δε διαφοροποιούνται ουσιαστικά στους δύο τύπους σχολείου. Αν και το γνωστικό περιεχόμενο και ο τρόπος γραφής ενός καλού διδακτικού βιβλίου πρέπει να *«ανταποκρίνεται πλήρως στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο ανάπτυξης»*[711] των μαθητών αυτό δε συμβαίνει με τα βιβλία του ΕΤΕΕ, που προορίζονται για το επίπεδο ανάπτυξης και τις ανάγκες των μαθητών των ΗΤΕΕ, για τους παρακάτω λόγους:

Πρώτον γιατί στα ΗΤΕΕ φοιτούν μαθητές που έχουν τελειώσει τη γυμνασιακή εκπαίδευση και η πλειονότητα είναι ηλικίας από 16 - 18 ετών. Αντίθετα μικρό ποσοστό των μαθητών του ΕΤΕΕ είναι σε σχολική ηλικία, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο (κεφ. VII, 1.1).

Δεύτερο, οι μαθητές του ΕΤΕΕ έχουν διαφοροποιημένο γνωστικό επίπεδο. Οι περισσότεροι έχουν μεγάλη απόσταση από την εποχή που τέλειωσαν το γυμνάσιο με συνέπεια οι όποιες γνώσεις απέκτησαν να έχουν ξεχαστεί σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Επίσης, από τις εκτιμήσεις μας με βάση προφορική δήλωση των μαθητών και μαρτυρία των καθηγητών ένα ποσοστό από αυτούς είναι ήδη απόφοιτοι είτε λυκείου είτε άλλου σχολείου τεχνικής εκπαίδευσης (ΤΕΛ, ΤΕΣ, ΟΑΕΔ).

---

[710] **ΥΠΕΠΘ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (1999),Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Βοηθητικών Μέσων, τ. ΙΙ, «Προδιαγραφές για την Έκδοση και Συγγραφή Διδακτικών Βιβλίων», Γραφείο Προτυποποίησης, σ. 39

[711] Στο ίδιο,(1999), ό.π., σ. 94

Επομένως, μια πρώτη παρατήρηση αφορά στο ότι τα προγράμματα και τα βιβλία δεν λαμβάνουν υπόψη την ιδιαιτερότητα του ΕΤΕΕ. Κατά τους καθηγητές του

«δεν έχει προβληματίσει ποτέ η ιδιαιτερότητα του σχολείου αυτού. Όλοι την έχουν ξεχάσει.»

Ωστόσο, τόσο αυτοί όσο και οι μαθητές εκτιμούν ότι τα νέα βιβλία είναι βελτιωμένα στο σύνολό τους σε σχέση με το παρελθόν. Σε μικρό ή μεγάλο βαθμό όμως, διατηρούν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία μειώνουν τη χρηστικότητα και την αποτελεσματικότητά τους ως εργαλεία που διαμεσολαβούν στη διαδικασία μάθησης και μάλιστα για μαθητές που δεν έχουν αρκετό χρόνο για διάβασμα ή που συχνά λόγω των απουσιών το βιβλίο υποκαθιστά τη διδασκαλία στην τάξη. Συγκεκριμένα τους καταλογίζουν:

- **Μεγάλο όγκο** σε σχέση με τις δεξιότητες που προτίθενται να διδάξουν και με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με καθηγητή που ήταν υπεύθυνος συγγραφικής ομάδας των βιβλίων του τομέα του, οι οδηγίες που δόθηκαν στους συγγραφείς ήταν σαφείς και τους συνέστησαν να αφιερώσουν το πολύ δύο σελίδες για κάθε διδακτική ώρα. Παρόλα αυτά γράφτηκε βιβλίο 600 σελίδων, που αφορά σε εξάωρο μάθημα. Ενδεικτικά ανέφερε ότι το πρώτο κεφάλαιο που στοχεύει στην απόκτηση μιας μόνο δεξιότητας εκτείνεται σε 22 σελίδες. Το αποτέλεσμα είναι ότι η ύλη του δεν εξαντλείται μέσα στα χρονικά πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος.[712] Επιπλέον, δεν είναι εύχρηστο γιατί προχωρεί σε πολύ λεπτομέρεια και αποθαρρύνει το μαθητή.

- Κάποια βιβλία είναι **δυσνόητα** και προϋποθέτουν την παρέμβαση των καθηγητών για να γίνουν κατανοητά. Έτσι αντί να αποτελούν βοήθημα στη διδασκαλία, η διδασκαλία αναλώνεται στην κατανόηση του βιβλίου. [713]

«Περιμένουμε τον καθηγητή να τα εξηγήσει. Ή τον ρωτάμε, «δεν καταλαβαίνουμε, μας το λέτε με δικά σας λόγια;» Αυτό εννοώ δυσνόητο και δεν είναι υποκειμενική αντίληψη, είναι συνολικό ...»

---

[712] Η μεγάλη έκταση της ύλης επισημαίνεται από τους καθηγητές και στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ό.π.

[713] Όπως αναφέρει η Χ. Κουλούρη, *«ο ρόλος του εγχειριδίου όπως και ο ίδιος ο όρος δηλώνει, θα έπρεπε να είναι μάλλον επικουρικός σε μια διδασκαλία η οποία θα το χρησιμοποιούσε ως άξονα και οδηγό. (...) Αντίθετα, στην ελληνική περίπτωση σήμερα, τον επικουρικό ρόλο τον έχουν αναλάβει εγχειρίδια που «εξηγούν» το εγχειρίδιο και τα οποία διατίθενται βεβαίως στην ελεύθερη αγορά. Επικουρικό ρόλο έχουν αναλάβει βεβαίως και τα φροντιστήρια...»* **Κουλούρη, Χ.**, (2002), Η μάχη των σχολικών εγχειριδίων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.125, Ιούλιος-Αύγουστος, σ.σ. 93-98

υποστήριξε μαθήτρια, που είχε τελειώσει και λύκειο. Καθηγήτρια πληροφορικής στην οποία θέσαμε την ερώτηση παραδέχτηκε ότι τα βιβλία είναι δύσκολα με πολύ εκτεταμένο περιεχόμενο, αλλά εκτίμησε ότι το πρόβλημα δημιουργείται επειδή ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα που είναι συγκεχυμένα και επιφανειακά.

- Πολύ **θεωρητικά** στην παρουσίαση του περιεχομένου τους. Το χαρακτηριστικό αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό από τους καθηγητές, επειδή τα βιβλία απευθύνονται σε μαθητές που δεν έχουν καλή σχέση με το διάβασμα και προτιμούν κάτι πιο παραστατικό.

- Προορίζονται για **υψηλότερο γνωστικό επίπεδο** από αυτό που έχουν οι μαθητές των ΤΕΕ. [714] Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε ότι ανταποκρίνονται στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γι' αυτό και κάποιοι *«πανεπιστημιακοί έχουν αντιγράψει κομμάτια σε συγγράμματά τους»*. Μάλιστα αξίζει να αναφέρουμε ότι σε έρευνα του ηλεκτρολογικού τομέα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι καθηγητές επισήμαναν ότι σε συγκεκριμένο μάθημα το επίπεδο του βιβλίου είναι τόσο υψηλό, που και οι ίδιοι δυσκολεύονται να το κατανοήσουν εξαιτίας του ότι υπάρχουν αντικείμενα που δεν περιλαμβάνονται στις βασικές τους σπουδές. Προτείνουν λοιπόν την αντικατάσταση του βιβλίου με άλλο χαμηλότερου επιπέδου.[715]

- **Προχειρότητα** στην συγγραφή τους. Πολλά από τα βιβλία θεωρούνται από τους καθηγητές «κακογραμμένα», με αρκετά λάθη, άλλα πολύ περιληπτικά, όπως το βιβλίο της Ιστορίας, που για το λόγο αυτό εκτιμάται ότι δεν προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών.[716]

---

[714] Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που αναφέραμε παραπάνω κρίθηκε από το 83.2% των καθηγητών ότι το περιεχόμενο των βιβλίων είναι υψηλότερο των δυνατοτήτων των μαθητών των ημερήσιων σχολείων και κυρίως στα μαθήματα που απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις.

[715] Κάτι που ξαναθέτει το πρόβλημα της επιμόρφωσης.

[716] Η σχέση των μαθητών με το σχολικό βιβλίο εκδηλώνεται συχνά μέσα από την κακοποίησή του, το σκίσιμο ή το κάψιμό του. Η πράξη τους αυτή εκφράζει βέβαια στο συμβολικό επίπεδο την απελευθέρωση από την καταπίεση που υφίστανται στο σχολείο, αλλά η πρακτική δεν είναι άσχετη από την εκτίμηση ότι η αξία του βιβλίου συνδέεται μόνο με την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη. Χαρακτηριστικό μιας τέτοιας αντίληψης είναι το παρακάτω απόσπασμα μαθήτριας Γ΄ Λυκείου από έκθεση: *«Γιατί να καταστρέφουμε τα βιβλία; ... μα τι είναι το σχολικό βιβλίο; Είναι ό,τι ο μαθητής πρέπει να διαβάσει όχι για να κατανοήσει, να μάθει, να ικανοποιεί αλλά για να αποστηθίσει πιστά κάθε διατύπωση, λέξη, φράση με μόνη χρησιμότητα τον καλό βαθμό..., είναι το σύμβολο του καταναγκασμού, η μαστυρική εμπειρία, η αφόρητη πίεση των γονιών μας, το αποπνικτικό σχολικό περιβάλλον..., είναι η βαθμολογία και οι εξετάσεις σ' ό,τι μας σερβίρουν χωρίς να μας ρωτήσουν.... Μην ψάχνετε για αδιάφορους μαθητές... ψάχτε για αδιάφορα σχολικά βιβλία, για αδιάφορο σχολείο... Ναι γιατί μαζί με τα σχολικά βιβλία καίγεται και η σχολική χρονιά που τελείωσε...»*. Οι ερμηνείες που δίνονται στο απόσπασμα έρχονται να επιβεβαιώσουν την επισήμανση του καθηγητή Γ. Μαυρογιώργου ότι το σχολικό βιβλίο ήδη έχει «καεί» στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αναφέρεται στο **Κάτσικα, Χ.,**

Τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε παραπάνω επισημάνθηκαν και από σχολικό σύμβουλο σε ημερίδα της ΟΛΤΕΕ: *« Τα προγράμματα και τα βιβλία είναι γραμμένα για άλλο επίπεδο μαθητών (...) Στις περισσότερες περιπτώσεις όλο το βάρος αποδόθηκε στην πολυτελή εμφάνιση των βιβλίων και ελάχιστα στην κατανόηση του κειμένου, με αποτέλεσμα να αποτελούν αληθινό Γολγοθά για τους μαθητές (....) τα περισσότερα είναι αποτέλεσμα εκτεταμένων αντιγραφών, ογκωδέστατα (...) και χωρίς στοιχειώδη παιδαγωγική αντίληψη (βιβλία των 500, 700 σελίδων, όλα με τη θεωρία και το εργαστήριο μαζί!».*[717]

Θα πρέπει πάντως να σημειώσουμε ότι μέχρι τη χρονιά που διεξήχθη η έρευνα, επτά χρόνια μετά την εφαρμογή της μεταρρύθμισης, δεν είχαν συγγραφεί όλα τα βιβλία που χρειάζονταν στις ειδικότητες που λειτουργούσαν στα ΤΕΕ. Κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ[718] σε 81 μαθήματα χρησιμοποιήθηκαν βιβλία που είχαν αγοραστεί από το εμπόριο, σε 25 μαθήματα χρησιμοποιήθηκαν σημειώσεις των διδασκόντων και σε 36 παλιές εκδόσεις βιβλίων που προορίζονταν για τα ΤΕΛ και ΕΠΛ. Το ερώτημα είναι κατά πόσο τα βιβλία αυτά συμφωνούσαν με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και ελάμβαναν υπόψη τη νέα γνώση που αυτά συμπεριέλαβαν.[719] Σύμφωνα με καθηγητή ηλεκτρονικό

> *«υπάρχει στους ηλεκτρονικούς βιβλίο, που εγώ το έκανα στη Σιβιτανίδειο το 1972, άχρηστο. Αν ο καθηγητής είναι σχετικός με την αγορά εργασίας, ελέγχει την ύλη του και ότι δεν του κάνει το παραβλέπει και προχωρεί. Για τα ηλεκτρονικά η τεχνολογία αλλάζει συνεχώς και εύκολα ξεπερνιέται.»*

(1996), Γιατί καίνε οι μαθητές τα βιβλία τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς; Η κακοποίηση του σχολικού βιβλίου: «έθιμο υπό διατήρηση;», Αντιτετράδια Εκπαίδευσης, τ. 42-43 Χειμώνας 1996-1997, σ.80-83

[717] **Κιούση, Γ.**, Ημερίδα της ΟΛΤΕΕ για την ΤΕΕ, 29 – 9 – 2004. Οι επισημάνσεις δικές του.

[718] **Κοτσιφάκη Θ.**, (2005), ό.π., σ.185. Να αναφέρουμε απλώς τον τραγέλαφο που δημιούργησε η προχειρότητα της εφαρμογής της «μεταρρύθμισης» με την αποστολή 196 βιβλίων (μόνο δύο κεφαλαίων) σε CD-ROM στα ΤΕΕ και την υπόδειξη να φωτοτυπηθούν από τον εκπαιδευτικό ή το σχολείο. Μάλιστα ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έφτασε στο σημείο με δημοσιεύματα στον τύπο να προβεί σε υπολογισμούς του αριθμού των σελίδων ανά καθηγητή και ανά μάθημα προκειμένου να δείξει ότι δεν είναι παράλογο να υλοποιηθεί το εγχείρημα. Έτσι παίρνοντας υπόψη και τη δυναμικότητα του φωτοτυπικού μηχανήματος κατέληξε ότι θα χρειαστούν μόνο 5 ώρες για να αναπαράγει ο καθηγητής τις 6. 000 σελίδες των μαθημάτων που διδάσκει ! (**Εξαρχάκου, Θ.**, (1999), Βιβλία, CD, φωτοτυπίες ..., εφημ. *«ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ»*, 6-10-1999, Στο ίδιο, (2005), ό.π., σ. 34). Να συμπληρώσουμε εμείς ότι στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να μοιράσει μία-δύο σελίδες φωτοτυπίες ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του πρέπει πρώτα να παρακαλέσει για να του διαθέσουν χαρτί και μελάνι για το φωτοτυπικό ή να αναγκαστεί να καταφύγει σε φωτοτυπικό εργαστήριο επειδή το μηχάνημα του σχολείου δε λειτουργεί προκειμένου να υλοποιήσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Φαίνεται όμως ότι η τεράστια χρονική και χωρική απόσταση των γραφειοκρατών από τη σχολική πραγματικότητα τους στερεί ρεαλιστικών χειρισμών.

[719] Σύμφωνα με έρευνα που έγινε από τον Πρόεδρο ΕΛΜΕ για τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν το σχολικό έτος 1999-2000 διαπιστώθηκε ότι κάποια από τα βιβλία ήταν γραμμένα για φοιτητές Πανεπιστημίου ή δεν αντιστοιχούσαν στο αναλυτικό πρόγραμμα ή ακόμα ήταν άσχετα με το μάθημα για το οποίο προτάθηκε η χρησιμοποίησή τους. **Κοτσιφάκη Θ.**, (2005), ό.π., σ.105

Επίσης μαθητής της Πληροφορικής παρατήρησε ότι

«κάνουμε visual base στον προγραμματισμό και το βιβλίο του προγραμματισμού έχει την paschal, που ήταν γλώσσα προγραμματισμού την δεκετία του '90.»

Εξάλλου, σε κάποιες ειδικότητες όπως στην Κλωστοϋφαντουργία τα βιβλία δεν είχαν ακόμα μοιραστεί όταν έγινε η έρευνα. Στο μεταξύ, βέβαια, είχε μεσολαβήσει κυβερνητική αλλαγή που εξήγγειλε την κατάργηση των ΤΕΕ και την αντικατάστασή τους με επαγγελματικά λύκεια και σχολές, που σημαίνει αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων. Ωστόσο, το Υπουργείο προχώρησε στην προκήρυξη συγγραφής νέων βιβλίων ακόμα και για την Α΄ Τάξη των ΤΕΕ. Όπως παρατήρησε καθηγητής

«Τα τελευταία χρόνια συγγράφηκαν 500 βιβλία για ΤΕΕ. Αν αλλάξουν τα προγράμματα, θα αλλάξουν και τα βιβλία. Δεν ξέρουμε ποιο θα είναι το αποτέλεσμα;»

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι αν τα βιβλία παρουσίαζαν αδυναμίες για μαθητές των ημερήσιων ΤΕΕ προς τους οποίους κυρίως απευθύνονται, η έλλειψη προσαρμογής τους στην ιδιαιτερότητα των ΕΤΕΕ τα καθιστά προβληματικά. Παράλληλα τίθεται μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με την έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού, τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται πίσω από αυτές τις άστοχες πολιτικές, τη σπατάλη πόρων και εντέλει την τύχη της τεχνικής εκπαίδευσης. Ερωτήματα που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν επόμενες έρευνες.

Μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας: Η εκπόνηση νέων προγραμμάτων σπουδών επιτάσσει τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μέσων και την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Η χρησιμοποίηση οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας θεωρείται απαραίτητο συμπλήρωμα της διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Αρκετά χρόνια πριν διατυπώθηκε η άποψη ότι στο σύνολο των προσφερόμενων γνώσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό μέχρι 50% πρέπει να καλύπτεται από οπτικοακουστικά μέσα, το 30% από το βιβλίο και τον προφορικό λόγο και το υπόλοιπο 20% από τις ασκήσεις.[720] Θα ανατρέξουμε στα προγράμματα σπουδών ενός μαθήματος γενικής παιδείας όπως είναι η Ιστορία και ενός ειδικότητας όπως τα Στοιχεία Εσωτερικών Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων και Ηλεκτρολογικού Σχεδίου της ειδικότητας των Ηλεκτρολόγων για να δούμε τι κατευθύνσεις και οδηγίες δίνονται

[720] **Τδρυμα Ευγενίδη**, (1970), Διαλέξεις επί Οπτικοακουστικών Μέσων, Αθήναι, (αρ. διαλ. 16, σ. 4) στο **Ζευκιλή, Α., Χ.**, (1983), Τα Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας, (Σύγχρονη Προσέγγιση), Αθήνα, σ. 12

στους καθηγητές και μετά θα εξετάσουμε τις αντικειμενικές δυνατότητες εφαρμογής τους, όπως αυτές διαγράφονται μέσα από τις συνεντεύξεις.

Στο μάθημα της Ιστορίας προτείνεται[721] στους καθηγητές ανάλογα με τη διδακτική ενότητα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες (τοπικές, κοινωνικές κ.λ.π.) μέσα στις οποίες λειτουργεί το σχολείο,

> *«συνδυασμός ή εναλλαγή των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας (αφήγηση, γραπτές εργασίες μαθητών, χρήση σχολικού εγχειριδίου, πίνακα κ.λ.π.) με τις σύγχρονες ενεργητικές μεθόδους προσέγγισης του μαθήματος». «... [*Τέτοιες είναι] *η ομαδική ή ατομική εργασία εντός και εκτός της σχολικής τάξης, η έρευνα πηγών, η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και η ανάπτυξη ελεύθερου διαλόγου, η αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων, η βιωματική προσέγγιση κ.λ.π.»*

Επίσης, συνιστάται η διαθεματική προσέγγιση, η σύνδεση με άλλα μαθήματα και η συνεργασία με τους διδάσκοντες αυτά. Εξάλλου στα μέσα και τεχνικές διδασκαλίας περιλαμβάνονται:

> *«η χρήση του πίνακα, video, επιδιασκοπίου, slides και άλλων οπτικοακουστικών μέσων, η μελέτη σύγχρονων πηγών σχετικών με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (γραμματοσήμων, posters, λευκωμάτων, περιοδικών, η οργάνωση εκθέσεων, η ανάπτυξη ερευνητικών και κατασκευαστικών δραστηριοτήτων, η οργάνωση ασκήσεων και παιχνιδιών με σκοπό τη βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων κ.ά. Ο διδάσκων μπορεί επίσης να υποβοηθηθεί από τη σύνταξη φύλλου εργασίας, όπου θα καθορίζονται στοιχεία (π.χ. ερωτήσεις, παραπομπές, πηγές) προς μελέτη. Πρέπει επίσης να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες (όπως CD-Roms, Internet κ.ά.)»*

Εκτός των παραπάνω προτείνεται η εφαρμογή ενεργητικών τρόπων διδασκαλίας να συνοδεύεται από επισκέψεις σε ιστορικούς – αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, αίθουσες τέχνης, πολιτιστικά κέντρα.

Στο μάθημα της ειδικότητας συνιστάται[722]

> *«η προσέγγιση της γνώσης να γίνεται με ενεργητικό τρόπο από το μαθητή(...)* [και να μην] *συσσωρεύει πληροφορίες και γνώσεις, αλλά να καλλιεργεί νοητικές ικανότητες στην κριτική σκέψη και την εξαγωγή συμπερασμάτων με την παρατήρηση, καταγραφή και επεξεργασία των στοιχείων μιας πραγματικής κατασκευής.»*

Προς αυτή την κατεύθυνση στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος προτείνονται δραστηριότητες, όπως επίδειξη εικόνων, αντικειμένων, παιχνίδια λέξεων και εννοιών με αντίθετη σημασία, τεχνικά φυλλάδια εταιριών (Συλλογή, επίδειξη), επίσκεψη σε οικοδομή στη φάση που περνούν τα καλώδια, επίσκεψη σε βιοτεχνικούς χώρους

---

[721] **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, σ.σ. 51-55

[722] **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Ηλεκτρολογικός Τομέας, Οδηγίες για τη Διδασκαλία Μαθημάτων, Σχολικό Έτος 2004-2005, σ.1

κατασκευής ηλεκτρικών πινάκων, χρήση εποπτικών μέσων: διαφάνειες, video, CD-ROM.

Τα όσα αναφέρονται στις οδηγίες της διδασκαλίας των μαθημάτων βρίσκονται εντελώς έξω από την πραγματικότητα σε ότι αφορά στα ΕΤΕΕ. Οι αντικειμενικές δυσκολίες εντοπίζονται στα εξής σημεία:

Πρώτον, η διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας είναι από 20 – 40΄ δηλαδή πολύ μικρότερη από τα ημερήσια που είναι 40 – 45΄. Ας μην ξεχνάμε, όμως ότι οι συνολικές ώρες διδασκαλίας είναι λιγότερες στα εσπερινά από ότι στα ημερήσια, ενώ η διδασκόμενη ύλη είναι ίδια. Πώς, λοιπόν, σε μικρότερη διδακτική ώρα θα γίνουν ίδια πράγματα; Ή κάποια πράγματα δε γίνονται ή αν γίνονται επιλέγεται ο πιο σύντομος τρόπος. Συνήθως ακολουθείται η παραδοσιακή διδασκαλία με αφήγηση, με την προσθήκη κάποιων ερωταπαντήσεων, που και πάλι είναι αμφίβολο κατά πόσο οι μαθητές μετά την κούραση της μέρας είναι διατεθειμένοι να συμμετάσχουν.

Δεύτερο, το ωράριο λειτουργίας του σχολείου είναι βραδινό και δεν επιτρέπει την επίσκεψη σε πολλούς χώρους, όπως αυτοί που αναφέρονται στις οδηγίες της Ιστορίας ή των Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων. Όπως σημειώνει διευθυντής είναι

> *«λίγα τα ιδρύματα που είναι ανοικτά βράδυ, το Μπενάκη, το Ίδρυμα μείζονος Ελληνισμού, το Πλανητάριο. Αν πας μια χρονιά δεν μπορείς να ξαναπάς του χρόνο, αν το πρόγραμμα δεν ανανεώνεται. Πρέπει να κάνουμε ειδική συνεννόηση. Τα παιδιά που λέμε κατ΄ ευφημισμό έτσι, είναι μητέρες πατέρες, έγκυες, απ' όλα. Αν βρούνε μια ευκαιρία που δεν μπαίνουν απουσίες, γιατί δεν βάζουμε τότε, και αν μπουν τις σβήνουμε, κάθονται στο σπίτι τους.»*

Τρίτο, η δυνατότητα των μαθητών να ασχοληθούν με εργασίες ομαδικές ή ατομικές είναι περιορισμένη, πράγμα που θα ερευνήσουμε σε επόμενη ενότητα.

Τέταρτο, υπάρχει το ζήτημα της διαθεσιμότητας των διάφορων διδακτικών μέσων και κυρίως της νέας τεχνολογίας (Η/Υ, video, slides) καθώς και εκπαιδευτικού υλικού για το διδάσκοντα.[723]

Πέμπτο, υπεισέρχεται και ο παράγοντας ετοιμότητας του καθηγητή που σχετίζεται με την επιμόρφωση που έχει δεχτεί και τη διάθεσή του να ξεφύγει από τα τετριμμένα που διευκολύνουν και τον ίδιο.

---

[723] Το τελευταίο επισημάνθηκε και στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Ηλεκτρολογικού τομέα, για την αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, εργαστηριακού εξοπλισμού κ.λ.π., ό.π.

Ας δούμε τι λένε οι ίδιοι οι καθηγητές σχετικά με τη μέθοδο και τα μέσα που χρησιμοποιούν. Μόνο ένας καθηγητής από τους δεκαπέντε που συναντήσαμε μας είπε ότι χρησιμοποιούσε Η/Υ στα μαθήματα στο εργαστήριο, όπου υπήρχε υπολογιστής και όχι στα θεωρητικά που παρέμενε στην παραδοσιακή διδασκαλία με τον πίνακα. Στα εργαστηριακά μαθήματα συνήθως δημιουργούν ομάδες των δύο-τριών μαθητών και κάνουν τις εφαρμογές. Ελάχιστες φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί και προτζέκτορας (διαφανοσκόπιο) που είναι προσφορότερη η διάθεσή του καθώς το κάθε σχολείο συμπεριλαμβάνει στον εξοπλισμό του ένα, αν και σε άλλες χώρες υπήρχε από παλιά σε όλες τις σχολικές αίθουσες *«σαν μέρος της μόνιμης επίπλωσής τους»*[724] γι' αυτό και είχε χαρακτηριστεί *«το πιο πολύτιμο εργαλείο του δασκάλου»*.[725]

Τα βασικά μέσα μας είπε φιλόλογος είναι:

> *«Πίνακας και κιμωλία. Βέβαια, το σχολείο το δικό μας, επειδή συνεργάζεται και με το Λύκειο και το Γυμνάσιο μπορούμε να δανειζόμαστε τις αίθουσες για να προβάλλουμε ένα video. (...) Στα εργαστήρια της πληροφορικής μπορούμε να μεταφέρουμε τα παιδιά, να κάνουμε το μάθημα, αλλά δεν φτάνει αυτό. Είναι όλες οι καταστάσεις πιεσμένες. Τι να πρωτοκάνεις σε 35 λεπτά; Να μεταφέρεις τα παιδιά; θα χάσεις χρόνο. Δεν υπάρχουν τα μέσα αυτά στην κάθε αίθουσα.»*

Την ίδια περίπου απάντηση πήραμε και από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων.[726]

Σε ότι αφορά στο μάθημα της Ιστορίας σύμφωνα με φιλόλογο καθώς είναι μονόωρο ανά εβδομάδα

> *«ζήτημα είναι να γίνονται δεκαπέντε ώρες όλο το χρόνο. Και διδάσκονται ένα αλαλούμ από την Ιστορία.»*

Έτσι το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι να *«προσπαθείς να τους πεις το παραμύθι»* διευκρινίζει άλλη φιλόλογος.

Ενδεικτικό της απήχησης που είχε η διδασκαλία της Ιστορίας στους μαθητές είναι ότι, όταν αναφερθήκαμε στο μάθημα αυτό, μαθήτρια του Β΄ Κύκλου στη συνέντευξη έδειξε έκπληκτη:

---

[724] **Ζευκιλή, Α.**, (1983), ό.π., σ. 79

[725] **Brown, J., Lewis, R.**, (1983), κ.ά., AV Instruction, Technology, Media and Methods, sixth edition, New York, στο Ζευκιλή, Α., (1983), ό.π. σ. 79

[726] Όπως υποστηρίζεται ο εφοδιασμός των εσπερινών σχολείων με εποπτικά όργανα αποδεικνύεται άσκοπος εάν αυτά παραμένουν αναξιοποίητα στα γραφεία ή στις αποθήκες των σχολείων. **Λαΐνα, Θ.**, (1997), Οργάνωση και λειτουργία των εσπερινών σχολείων: Επισημάνσεις και προτάσεις, Διοικητική Ενημέρωση, τ. 8, σ. 83-95

«Εγώ δε θυμάμαι να κάναμε Ιστορία. Φαντάσου, λοιπόν, τι σημασία δίναμε. Εμένα στο γυμνάσιο, μου άρεσε η Ιστορία.» παρατήρησε.

Δηλαδή, για ποιο πρόγραμμα σπουδών μιλάμε, για ποια εφαρμογή, ποιες γνώσεις και εμπειρίες μάθησης περιμένουμε να πιστοποιούν οι επιδόσεις;

Οι καθηγητές, από την πλευρά τους ισχυρίζονται ότι αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου να *«προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών»*, που μετά την ημερήσια εργασία νιώθουν απροθυμία να παρακολουθήσουν το μάθημα. Έτσι φιλόλογος ανέφερε ότι

«για ένα δεκάλεπτο σχολίαζα και σχολιάζω την πραγματικότητα για να τους προκαλώ το ενδιαφέρον επιλέγοντας ένα θέμα από την επικαιρότητα, το κουβεντιάζομε, ενδιαφέρονται.»

Επίσης, άλλη καθηγήτρια διευκρίνισε ότι όταν το μάθημα είναι δύσκολο

«τα πρώτα 10΄ τα αφιερώνω για να «επιβάλω» στους μαθητές να διαβάσουν το μάθημα που εγώ είχα παραδώσει. Ένα είδος επανάληψης υποχρεωτικής, αφού το είχαν ακούσει μια φορά από μένα και αφού τους βάλω να το διαβάσουν, το συζητάμε».

Περίπου την ίδια πρακτική περιέγραψε και άλλη φιλόλογος:

«(..) όταν είναι Νέα Ελληνικά αναλύεις το κείμενο όσο μπορείς και το λες και το ξαναλές ώστε να το βάλεις στο κεφάλι του άλλου.»

Δεν αρκεί λοιπόν να εξαντλούμε την εκπαιδευτική πολιτική σε προτάσεις σοφών, αλλά η πολιτική ως κατεξοχήν τέχνη του εφικτού, έχει νόημα μόνο εφόσον εξασφαλίζει και τα μέσα υλοποίησής της.

2. Υποδομή: Οι απόψεις διδασκόντων και μαθητών

2.1. Κτιριακές εγκαταστάσεις σχολικών μονάδων

Τα εξωτερικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αποτελούν ένδειξη του κατά πόσο η πολιτεία εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Σ' αυτό το πλαίσιο εξετάζουμε ποιες είναι οι συνθήκες στέγασης και εξοπλισμού των ΕΤΕΕ και αν συνεπάγονται την αναβάθμιση των σπουδών στο σχολείο αυτό.

Τα δεκατρία σχολεία, στα οποία έγινε η έρευνα έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Κανένα από αυτά δεν διαθέτει δικό του αποκλειστικά χώρο στέγασης. Το

συνηθέστερο είναι να συστεγάζονται[727] με ημερήσια σχολεία, συνήθως ΤΕΕ και κάποια με ΙΕΚ, με γυμνάσια ακόμα και με δημοτικά, πρακτική που δημιουργεί χρόνια προβλήματα με σοβαρές συνέπειες στην εργασία που γίνεται σ' αυτά. Εκπρόσωπος της ΟΛΜΕ με τον οποίο συζητήσαμε μεταξύ άλλων και τη στάση της πολιτείας απέναντι στα ΕΤΕΕ μίλησε για τη διπλή εγκατάλειψη που υφίστανται ως τεχνικά και ως νυκτερινά. Θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει στα ΕΤΕΕ περισσότερο από τα ημερήσια

«ακόμα και επειδή δεν υπάρχει δικό τους κτίριο. Όλα συστεγάζονται. Ακόμα και σ' αυτό.»

Οι πιο σημαντικές συνέπειες μιας τέτοιας πολιτικής είναι ψυχολογικές αλλά και λειτουργικές. Οι μαθητές δε νιώθουν ποτέ το σχολείο δικό τους, φοβούνται να δημιουργήσουν και να εκθέσουν σ' αυτό δικά τους έργα, γιατί δεν μπορούν να τα προστατέψουν. Ταυτόχρονα και οι ίδιοι εύκολα καταστρέφουν, όσα εκτίθενται από τους μαθητές του ημερήσιου, αφού κρύβονται πίσω από την εναλλαγή χρήσης της αίθουσας από άλλους μαθητές.[728]

Εξάλλου, ζητήματα που προκύπτουν από τη συστέγαση, όπως η αδυναμία προστασίας από ζημιές και συντήρησης των εγκαταστάσεων, η ευθύνη για τον καθαρισμό των κοινόχρηστων χώρων ή η κατανομή των αιθουσών μεταξύ των σχολείων αποτελούν πηγές εντάσεων με αποτέλεσμα εκτός των άλλων και τη δημιουργία κακών σχέσεων ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων που συστεγάζονται. Διευθυντής σχολείου που συστεγάζεται με άλλα δύο (πρωινό εργαστήριο για παιδιά με ειδικές ανάγκες και απογευματινό ΙΕΚ και μέχρι πριν ένα χρόνο και με πρωινό λύκειο) ανέφερε πολύ σοβαρές ζημιές από σπασμένους πίνακες

---

[727] Παλιότερη έρευνα που έγινε σε Γυμνάσια έδειξε ότι υπάρχει ανισότητα μεταξύ σχολείων βορείων προαστίων που το ποσοστό των συστεγασμένων σχολείων ανέρχεται σε 0 -38% και όλων των άλλων περιοχών της Αττικής που ξεκινάει από 38% και φτάνει το 100%. **ΕΚΚΕ**, (1989), Χωρική Κατανομή Συστεγαζομένων Γυμνασιων, Αθήνα, στο **Κάτσικα, Χ**, (1993), Γεωγραφική Κατανομή της υποδομής της εκπαίδευσης στους δήμους του λεκανοπεδίου της Αττικής, Αντιτετράδια Εκπαίδευσης, τ. 22, σ. 54-55

[728] Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και άλλη έρευνα που αφορούσε το ΤΕΛ. **Παναγιωτοπούλου, Ι.**, (1993) ό.π., σ. 236. Πρώην διευθυντής εσπερινού λυκείου σε δημοσίευμά του αναφέρει ότι πολλές φορές τα εσπερινά αντιμετωπίζονται από το προσωπικό των ημερησίων ως ανεπιθύμητοι «φτωχοί συγγενείς» που φιλοξενούνται στο «δικό τους» κτίριο και οι μαθητές τους ως «αποδιοπομπαίοι τράγοι», στους οποίους ασυζητητί επιρρίπτονται οι ευθύνες για καταστροφές. Επίσης, σημαντικές προστριβές δημιουργούνται εξαιτίας της κατανομής των χώρων που διατίθενται για γραφεία στο διδακτικό προσωπικό. Οι χώροι αυτοί είναι πολύ μικροί και σε κάποιες περιπτώσεις το άκρο ενός διαδρόμου ή μια αποθήκη μετατρέπεται σε γραφείο των καθηγητών του εσπερινού. Έτσι, τα μοναδικά περιουσιακά στοιχεία που διαθέτουν τα εσπερινά είναι κάποιες μεταλλικές αρχειοθήκες για τα υπηρεσιακά βιβλία και τα έγγραφα. **Λαΐνα, Θ.**, (1997), ό.π., σ. 83-95

και τουαλέτες μέχρι πόρτες, παράθυρα και αποχετεύσεις με συνέπεια να δημιουργούνται συνεχείς τριβές μεταξύ των σχολείων.

Σοβαρό λειτουργικό πρόβλημα για τα εσπερινά δημιουργείται όμως και αν το ημερήσιο σχολείο λειτουργεί ως απογευματινό. Το εσπερινό εξαναγκάζεται να καθυστερήσει την έναρξη λειτουργίας του προγράμματός του, ακόμα και δύο ώρες μετά από τα άλλα εσπερινά, με αποτέλεσμα πιο στριμωγμένο πρόγραμμα, χωρίς διαλείμματα, αλλά και μεγαλύτερη κούραση των μαθητών, που πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο μέχρι σχεδόν τα μεσάνυκτα. Σε ένα από τα σχολεία το ωράριο λειτουργίας ήταν από 8 -10.50 μ.μ., χρόνος στη διάρκεια του οποίου έπρεπε να γίνουν πέντε διδακτικές ώρες.

Τις συνθήκες που βιώνουν κάθε βράδυ οι μαθητές σκιαγράφησαν πολύ συνοπτικά όταν τους ζητήσαμε στα ερωτηματολόγια να καταγράψουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Μεταξύ αυτών ανέφεραν: *«τα παράθυρα της τάξης είναι σχεδόν όλα χαλασμένα, μονίμως ανοιχτά, 'βρέξει – χιονίσει'»*, *«το καλοριφέρ είναι χαλασμένο»* με συνέπεια να μην μπορούν να παρακολουθήσουν μάθημα τις χειμωνιάτικες νύκτες, μετά την κούραση της μέρας, καθισμένοι σε μια θέση τρεισήμισι ώρες. Όπως σημείωσε χαρακτηριστικά μαθητής

> *«Με το μπουφάν και το κασκόλ στην τάξη, τι μάθημα να κάνεις; Τα παράθυρα έκλειναν με το ζόρι. (...)Όταν υπάρχει καινούριο σχολείο, ο καθηγητής θα πει: «σου έχω καινούριο σχολείο, οι καθηγητές υπάρχουν, άρα είσαι υποχρεωμένος να είσαι μαθητής.» Τώρα, όταν ο άλλος λέει: «δεν υπάρχει αυτό, αυτό και αυτό», δεν μπορεί να έχει απαιτήσεις.»*

Αν στα παραπάνω προστεθεί ότι οι κτιριακές εγκαταστάσεις σε κάποια σχολεία είναι εντελώς ακατάλληλες είτε προορίζονταν για άλλη χρήση είτε είναι παλιές (*«ορισμένες αίθουσες είναι σε άθλια κατάσταση»* αναφέρει μαθητής) και συντηρούνται με μεγάλη δυσκολία, τότε μπορεί να κάνουμε μια πρώτη αποτίμηση των συνθηκών στέγασης των ΕΤΕΕ. Η ακαταλληλότητα των κτιρίων δεν αναφέρεται μόνο στην παλαιότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων, αλλά και στο ότι δεν τηρούνται οι ειδικές παιδαγωγικές προδιαγραφές.[729] Παράδειγμα των απαράδεκτων όρων διεξαγωγής διδασκαλίας αποτελεί σχολείο, που στεγάζεται σε μισθωμένο κτίριο, την πρώην Σεβαστοπούλειο Σχολή. Το κτίριο είναι παλιό, με παράθυρα τόσο ψηλά που θυμίζουν φυλακές, όπως είπε η Διευθύντρια και ενώ έχει γίνει έξωση εδώ και δύο χρόνια ο

---

[729] Στις ίδιες διαπιστώσεις καταλήγει και άλλη έρευνα. **Κωστάκη, Α.**, (1989), Τεχνικά – Επαγγελματικά λύκεια και Γενικά λύκεια: Μια συγκριτική ανάλυση κόστους, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ.2 Αρ, 2, Οκτώβριος, σσ. 119-127

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) είναι ακόμα στη διαδικασία της ανάθεσης της κατασκευής νέου. Άλλος Διευθυντής επεσήμανε ότι στον Πειραιά δεν υπάρχει κανένα δημόσιο κτίριο, που να στεγάζει ΤΕΕ ημερήσιο ή εσπερινό. Και αυτό δίνει την αίσθηση της διαφοράς με τη γενική εκπαίδευση.

Ένα διαφορετικής φύσης πρόβλημα αφορά στην έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας σε κάποια σχολεία που αντιμετωπίζεται πρόχειρα με τη μετακίνηση μαθητών καθημερινά στις αίθουσες που αδειάζουν, όταν οι μόνιμοι χρήστες τους παρακολουθούν εργαστηριακά μαθήματα ή ακόμα και με τη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων σε αίθουσες των εργαστηρίων. Δεδομένου μάλιστα ότι αυτά είναι συγκεντρωμένα σε ΣΕΚ, που συνήθως στεγάζεται σε άλλο χώρο, κάποιες φορές σε μεγάλη απόσταση από το σχολείο, οι μαθητές αποκόπτονται από το σχολικό πλαίσιο, στο οποίο θα έπρεπε να γίνεται η διδασκαλία με διάφορες συνέπειες στη φοίτηση και στην απόδοσή τους.

2.2. Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα: η σκοπιμότητα της ίδρυσής τους

Τα σχολεία της τεχνικής εκπαίδευσης είναι δαπανηρά γιατί μεγάλο μέρος της διδασκαλίας διεξάγεται σε εργαστήρια, που απαιτούν εξοπλισμό.

Η ίδρυση του θεσμού των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (ΣΕΚ)[730] είχε ως κίνητρα τη συσσώρευση και την αυξανόμενη συνθετότητα του εργαστηριακού εξοπλισμού που απαιτούσε εξειδικευμένους τεχνικούς, την καλύτερη διαχείριση των πόρων, ώστε με την εξοικονόμησή τους να βελτιωθεί ο εξοπλισμός και παράλληλα να αξιοποιηθεί αποτελεσματικότερα.[731] Έτσι, τα περισσότερα εργαστήρια συγκεντρώθηκαν σε ένα ενιαίο χώρο, ανεξάρτητο από την σχολική μονάδα με την ονομασία Σ.Ε.Κ. Το κάθε ΣΕΚ εξυπηρετεί τουλάχιστον δύο σχολεία, που μπορεί να είναι ΤΕΕ ή και ΙΕΚ το ένα απ' αυτά.[732] Για να δώσουμε τις διαστάσεις του προβλήματος αρκεί να αναφέρουμε ότι την περίοδο της έρευνας λειτουργούσαν 116 ΣΕΚ, όλα σε αστικά κέντρα. Τα 28, το 24% στην Αθήνα, Πειραιά.[733]

Το κόστος όλων των εργαστηρίων δεν είναι ίδιο. Υπάρχουν εργαστήρια πολύ δαπανηρά, όπως αυτά που προϋποθέτουν εγκαταστάσεις μηχανολογικού εξοπλισμού

---

[730] Άρθρο 10, **Ν. 1566 / 1985**, ΦΕΚ 167

[731] **Δαφέρμου Ο.**, (1993), Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα: Ένας θεσμός αφημένος στην τύχη του, περ. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.24, Νοέμβριος – Δεκέμβριος, σ. σ. 20-23

[732] Άρθρο 8, **Ν. 2640 / 1998**

[733] **Μιχαηλίδη, Π.**, «Εργαστήρια ΤΕΕ», στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), ό.π., σ. 87

και άλλα πιο οικονομικά, όπως της Κομμωτικής ή της Πληροφορικής. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ένα εργαστήριο της ειδικότητας «Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτων», που το σχολικό έτος 2004-2005 υπήρχε σε 300 σχολεία, για να οργανωθεί σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών κόστιζε περίπου 250. 000 Ευρώ.[734] Σε ότι αφορά, όμως, στα εργαστήρια της Πληροφορικής κάποια απ' αυτά βρίσκονται μέσα στη σχολική μονάδα, καθώς είναι απαραίτητα για την πρακτική εξάσκηση όλων των μαθητών του ΕΤΕΕ, αφού η πληροφορική διδάσκεται και ως μάθημα γενικής παιδείας. Εξάλλου, ο εξοπλισμός τους δεν προϋποθέτει τη διάθεση ιδιαίτερα μεγάλου χώρου και είναι σχετικά φτηνός 4-5 εκατομμύρια δραχμές σύμφωνα με τους υπολογισμούς καθηγητή πληροφορικής, που είχε διατελέσει υπεύθυνος των εργαστηρίων Πληροφορικής σε κάποια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΛΗ.ΝΕΤ).

Η φιλοσοφία της ίδρυσης του θεσμού του ΣΕΚ δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Από τη λειτουργία του μέχρι σήμερα φάνηκε ότι το κέρδος από τη συγκέντρωση του εργαστηριακού εξοπλισμού στα ΣΕΚ σχεδόν εκμηδενίζεται για τους παρακάτω λόγους:

- *Πρώτον* εξαιτίας των υψηλών δαπανών τους. Συγκεκριμένα της δαπάνης που καταβάλλεται για τα ξεχωριστά κτίρια στέγασής τους και για τα όργανα διοίκησης (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Τομεάρχες, Υπεύθυνοι Εργαστηρίων). Μάλιστα στους αφανείς λόγους δημιουργίας των ΣΕΚ προτείνεται[735]

> *«η αποκατάσταση ισορροπιών μεταξύ των διδασκόντων από τους κλάδους της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι προηγούνται πρακτικά στην κατάληψη θέσεων των στελεχών της διοίκησης, και των τεχνικών κλάδων, οι οποίοι πρέπει να έχουν κάτι αντίστοιχο.»*[736]

- *Δεύτερο* επειδή εξακολουθούν κάποια εργαστήρια να παραμένουν σε σχολεία στα οποία είχαν αναπτυχθεί και δεν μπορούσαν να μετακινηθούν, όπως συμβαίνει με αυτά του γεωτεχνικού τομέα και σε σχολεία απομακρυσμένα που δε διευκολύνονται από το ΣΕΚ,

---

[734] **Σκοταρά Ν.**, «Βασικές Παράμετροι για την ορθή χάραξη της νέας πορείας της Δ/θμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», δακτυλογραφημένη Εισήγηση στην Ημερίδα της 5-12-2004, που οργανώθηκε από Σχολικούς Συμβούλους Τεχνικών Ειδικοτήτων, Αθήνα

[735] **Μιχαηλίδη, Π.**, «Εργαστήρια ΤΕΕ», στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), ό.π., σ. 87

[736] Στο ίδιο, σ. 87, σημ 42, αναφέρεται ότι «*Για μερικούς τουλάχιστον από τους υπεύθυνους των ΣΕΚ (διευθυντές, τομεάρχες, υπεύθυνοι εργαστηρίων) η αντίστοιχη θέση είναι άλλη μια ευκαιρία βελτίωσης των συνθηκών εργασίας και αποφυγής – μείωσης των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας).*»

- *Τρίτο*, γιατί η ίδρυση εργαστηρίων δε βασίζεται πάντοτε στις πραγματικές ανάγκες, αλλά εξυπηρετεί άλλες σκοπιμότητες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει καθηγητής, πρώην στέλεχος της ΤΕΕ,

> *«Το κόστος ήταν πλεονέκτημα για την ίδρυση ΣΕΚ, αλλά πολλές φορές αναπτύσσονται τόσο πολλά εργαστήρια, τα οποία δεν αξιοποιούνται. Δηλαδή έχουμε αναπτύξει εργαστήρια, που δεν υπάρχουν ειδικότητες. Υπάρχει εξοπλισμός ανεκμετάλλευτος.»*

Η μη ορθολογική σύσταση εργαστηρίων στο βαθμό που δεν αξιοποιούνται αποτελεί σπατάλη πόρων.

Εξάλλου, η απουσία ορθολογισμού στην ίδρυση και λειτουργία των ΣΕΚ, η οποία έγινε χωρίς καμιά προηγούμενη μελέτη και πειραματισμό δημιουργεί σοβαρά λειτουργικά προβλήματα, εφόσον δε λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες, όπως τη μεγάλη απόσταση μεταξύ των δύο μονάδων, καθώς και την κατανομή των ειδικοτήτων στα σχολεία, που εξυπηρετούν. Έτσι υπάρχουν σχολεία που εξυπηρετούνται από δύο διαφορετικά ΣΕΚ και οι διευθυντές αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές.

Επίσης, η διαμόρφωση δύο διαφορετικών σχολικών χώρων αυτόνομων δημιουργεί διαφορετικής φύσης προβλήματα.

- Παιδαγωγικά γιατί διασπάται η ενότητα της μαθησιακής διαδικασίας καθώς οι μαθητές μοιράζουν την παρακολούθηση σε διαφορετικούς χώρους, οι οποίοι όχι μόνο διαπνέονται από άλλες αρχές αλλά κατευθύνονται και από διαφορετικά κέντρα εξουσίας και εσωτερικεύονται ως εκπαιδευτικές μονάδες με διαφορετικούς στόχους με συνέπεια την πλήρη αποσύνδεση της θεωρίας από την πράξη.

- Ταυτόχρονα ο διαχωρισμός από τη σχολική μονάδα εξυπηρετεί καλύτερα την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου εξαιτίας της προσομοίωσης του με το χώρο εργασίας (Κεφ. V, 2.2).

Στις παραπάνω συνέπειες συμβάλλει ακόμα η χρησιμοποίηση διαφορετικών καθηγητών για τα θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, που συνεπάγεται τη διάκριση σε θεωρητικούς και εργαστηριακούς καθηγητές, με βάση το είδος της γνώσης της οποίας είναι φορείς. Όπως υποστήριξε καθηγητής

> *«όταν συστήθηκαν τα ΣΕΚ ο νόμος όριζε ότι αυτοί που διατίθενται εκεί, κάνουν μόνο εργαστήρια. Άρα χάνεται η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, που ήταν και η πεμπτουσία του μοντέλου του ΤΕΕ (..) Αντί λοιπόν να αναθέτουμε μαθήματα αναθέτουμε δεξιότητες. Είναι σα να λέμε στο μαθηματικό ότι άλλος θα κάνει τη θεωρία και άλλος την άσκηση.»*

Βέβαια, στις οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνιστάται να ανατίθενται τα θεωρητικά μαθήματα στους ίδιους καθηγητές που διδάσκουν τα εργαστηριακά, αλλά στην πράξη η τακτική αυτή δεν αποτελεί τον κανόνα. Έτσι πολύ συχνά θεωρία και εργαστήριο δε συμβαδίζουν.

Επιπλέον, ο καθηγητής του εργαστηρίου όταν έχει ολική διάθεση στο ΣΕΚ είναι αποκομμένος από τη σχολική μονάδα και την κουλτούρα της, πρακτική που τον περιθωριοποιεί και διευκολύνει την αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας. Στο ΣΕΚ τοποθετούνται αποκλειστικά όλοι οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εργοδηγοί και τεχνίτες). Όπως επισημάνθηκε σε συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *«(...)Η εργαστηριακή διδασκαλία θεωρείται ίσως υποδεέστερη, γι' αυτό και συνήθως ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα προσόντα (π.χ. ειδικότητες κλάδου ΤΕ1).»*[737] Πράγματι, η διάθεση στο ΣΕΚ δεν συγκεντρώνει την προτίμηση καθηγητών απόφοιτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πολυτεχνείων), που όπως υποστηρίχθηκε στη συνέντευξη *«πάνε μόνο σε περίπτωση ανάγκης»*.[738] Έτσι, η αυτονόμηση των εργαστηριακών μονάδων οδηγεί στη «γκετοποίηση» του διδακτικού προσωπικού, το οποίο βιώνει την αρνητική αποτίμηση του έργου του από τους καθηγητές της σχολικής μονάδας ως *«ιδιότυπο ρατσισμό»*. Έτσι η άτυπη ιεραρχία που διαμορφώνεται με κριτήριο τη γνώση της οποίας ο εκπαιδευτικός είναι φορέας, διακρίνει τους θεωρητικούς από τους εργαστηριακούς καθηγητές και ανακαλεί τη διάκριση μεταξύ διανοητικής - χειρωνακτικής εργασίας.

Η ιεραρχική διαβάθμιση των καθηγητών αντανακλάται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Οι καθηγητές των εργαστηρίων αισθάνονται ότι

> *«υπάρχει κάποιος «ρατσισμός», κλίμα καχυποψίας και υποτίμησης της δουλειάς που γίνεται στο ΣΕΚ από το σχολείο».*

Από την άλλη οι καθηγητές του σχολείου και κυρίως των γενικών μαθημάτων νιώθουν ότι μοιράζονται ένα διαφορετικό από τους εργαστηριακούς είδος κουλτούρας, έστω και αν διδάσκουν τους ίδιους μαθητές και παραδέχονται ότι *«υπάρχουν προβλήματα»* στις σχέσεις τους.

Τα σημαντικότερα προβλήματα που δημιουργούν εντάσεις στις σχέσεις των καθηγητών έχουν τη βάση τους στις συνθήκες που παρέχεται η εργασία στα εργαστήρια. Εξαιτίας της αποκοπής τους από τη σχολική μονάδα οι εργαστηριακοί

---

[737] **Μιχαηλίδη, Π.**, «Εργαστήρια ΤΕΕ», στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), ό.π., σ. 80
[738] Το ίδιο διαπιστώθηκε και από άλλη μελέτη, **Δαφέρμου Ο.**, (1993), ό.π., σ.22

καθηγητές δεν συμμετέχουν στις διοικητικές εργασίες, που κατανέμονται στους υπόλοιπους καθηγητές οι οποίοι εύλογα δυσανασχετούν.

Επίσης, το θεσμικό πλαίσιο παρέχει τη δυνατότητα να διεξάγονται τα εργαστηριακά μαθήματα από δύο ή τρεις εκπαιδευτικούς, όταν ο αριθμός των μαθητών του τμήματος ξεπερνά τους 12 ή 24 αντίστοιχα για την ασφάλεια από τους κινδύνους που προκαλεί η χρήση κάποιων υλικών κατά την εξάσκηση, αλλά και την ατομική καθοδήγηση.[739] Η συνύπαρξη όμως περισσότερων του ενός εκπαιδευτικών μοιράζει τις υποχρεώσεις της προετοιμασίας και παρακολούθησης των μαθητών σε περισσότερους και ελαφρύνει από τα διδακτικά καθήκοντα που επωμίζεται εξολοκλήρου ο θεωρητικός καθηγητής της τάξης. Συμβαίνει ακόμα κάποιες φορές να διατηρείται ο αριθμός των διδασκόντων ανά τμήμα όπως προσδιορίστηκε κατά την έναρξη με βάση τους εγγεγραμμένους μαθητές, ενώ η πραγματική δύναμη είναι μικρότερη, επειδή οι μαθητές δεν προσέρχονται ή διακόπτουν τη φοίτηση, πράγμα που παρέχει τη δυνατότητα απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού από την τάξη.

Τα προβλήματα επεκτείνονται και στις σχέσεις ανάμεσα στους διευθυντές σχολικής μονάδας και ΣΕΚ, επειδή οι πρώτοι αρνούνται να διαθέσουν εκπαιδευτικούς στο ΣΕΚ, αν δεν έχουν συμπληρώσει τις κενές θέσεις του σχολείου τους. Έτσι το ΣΕΚ δυσκολεύεται να εξασφαλίσει δεύτερο καθηγητή για τα εργαστήρια. Από μαθητές αναφέρθηκε ότι την προηγούμενη χρονιά διδάχθηκαν μάθημα χωρίς εργαστηριακές ασκήσεις επειδή δεν υπήρχε δεύτερος καθηγητής στο εργαστήριο. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την κατανομή του προσωπικού εμφανίζονται εντονότερα στα εσπερινά ΤΕΕ όταν το ΣΕΚ εξυπηρετεί μόνο ένα σχολείο γιατί πρέπει όλοι οι καθηγητές του να ανήκουν οργανικά στο συγκεκριμένο σχολείο.

2.3. Εργαστηριακός εξοπλισμός

Στο βαθμό που σημαντικό μέρος της γνώσης διδάσκεται στα εργαστήρια είναι προφανές ότι απαιτείται εξοπλισμός που να ικανοποιεί τις ανάγκες της διδασκαλίας. Το 10% περίπου των μαθητών του δείγματος στην ερώτηση, που αφορά στα

---

[739] Υπ' αρίθμ. Γ2 / 5402 / 14 – 10 – 94, όπως τροποποιήθηκες με υπ' αριθμ. Γ2 / 49265 / 15 – 5 – 2002 της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Η ρύθμιση όσον αφορά στον αριθμό των μαθητών που απαιτούνται προκειμένου τα εργαστηριακά μαθήματα να διδαχθούν από περισσότερους του ενός καθηγητές διαφέρει ανάλογα με τον τομέα.

προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αναφέρθηκε στην ανεπάρκεια του εργαστηριακού εξοπλισμού. Περισσότερες λεπτομέρειες πάνω στο θέμα αυτό δόθηκαν στις συνεντεύξεις από τους καθηγητές και τους μαθητές, οι οποίες ανέδειξαν τις αντιφάσεις, τις αδυναμίες και παραλείψεις στην οργάνωση και την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος. Αυτές ξεκινούν από την ανεπάρκεια των κονδυλίων που χορηγούνται από την πολιτεία από τη μια και φτάνουν στην κατασπατάληση πόρων, που συνεπάγεται η χωρίς οργάνωση και προγραμματισμό προμήθεια υλικού το οποίο παραμένει για χρόνια αχρησιμοποίητο, από την άλλη.

Πιο συγκεκριμένα απ' όλους σχεδόν τους Καθηγητές επισημάνθηκε η στενότητα χρημάτων για προμήθεια, ανανέωση και συντήρηση του εργαστηριακού εξοπλισμού με ποικίλες επιπτώσεις. Στις ίδιες επισημάνσεις καταλήγει και Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος το σχολικό έτος που διεξήχθη η έρευνα, ήταν υπεύθυνος για τα ΤΕΕ, ημερήσια και εσπερινά, τεσσάρων μεγάλων διοικητικών περιφερειών:

> *«δεν υπήρξε ούτε ένα σχολείο, που να μη μου παραπονέθηκαν συνάδελφοι για τα οικονομικά και, κυρίως, για τον εξοπλισμό των εργαστηρίων».*[740] Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του *«πολλές εργαστηριακές ασκήσεις δε γίνονται εξαιτίας έλλειψης εξοπλισμού, αλλά και αναλώσιμων.»*

Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.[741]

Τα κυριότερα προβλήματα που επισημάνθηκαν από Καθηγητές και μαθητές στην έρευνά μας είναι:

- **Παλιός εξοπλισμός**: Τα εργαστήρια είναι εξοπλισμένα σε μεγάλη έκταση με παλιό υλικό, που είτε δεν έχει ανανεωθεί για πολλά χρόνια είτε όταν αγοράζεται νέος εξοπλισμός συχνά είναι παλιάς τεχνολογίας. Δεν υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος ανανέωσης του εξοπλισμού εκτός από την πληροφορική. Η συζήτηση για το είδος της γνώσης που διδάσκεται και έχει στενή σχέση με τον εξοπλισμό των εργαστηρίων, ακολουθεί δύο διαφορετικές εκδοχές. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η τεχνολογία ξεπερνιέται γρήγορα και γι' αυτό πρέπει να υπάρχει μόνο η βασική. Η δεύτερη είναι διαμετρικά αντίθετη. Σύμφωνα με αυτήν, η ανανέωση του εξοπλισμού εξαρτάται από το είδος του εργαστηρίου και την ειδικότητα και πρέπει να ακολουθεί την τεχνολογία.[742]

- Έλλειψη προγραμματισμού στον εκσυγχρονισμό του εξοπλισμού:

---

[740] **Σκοταρά Ν.**, (2004), ό.π.

[741] **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Ηλεκτρολογικός Τομέας, Έρευνα: «Αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, εργαστηριακού εξοπλισμού και αναγκών επιμόρφωσης» ό.π.

[742] **Σκοταρά Ν.**, (2004), ό.π. Η άποψη αυτή κατατέθηκε και σε Ημερίδα Σχολικών Συμβούλων : *«Δεν μπορώ επίσημα ως πολιτεία απλά να 'βαφτίζω' έναν απόφοιτο της παραπάνω ειδικότητας ως 'Μηχανικό αυτοκινήτων νέας τεχνολογίας' και να τον εκπαιδεύω σε ένα FIAT 127 τριακονταετίας.»*

Η έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης στην πολιτική των προμηθειών αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της ΤΕΕ από την εμφάνισή της. Η προμήθεια εξοπλισμού είτε στην τύχη μόνο για να απορροφηθούν κάποια κονδύλια ή πολύ προηγμένης τεχνολογίας χωρίς να διατίθεται το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που θα τον χειριστεί, καθώς και η διατήρηση αποθηκευτικών χώρων για το άχρηστο υλικό συνιστούν κατασπατάληση των πολύτιμων και ανεπαρκών ούτως ή άλλως πόρων. Όπως υποστήριξαν

«δεν κάθεται κανείς να σκεφτεί, τι μαθήματα έχουμε, τι απαιτήσεις έχει το καθένα από τα εργαστηριακά και να αγοράσουν ένα όργανο αυτής της μορφής. Αγοράζουν ένα πανάκριβο αυτόματο μηχάνημα. Δε χρειάζεται, όμως, αυτό στο σχολείο, αλλά στον πραγματικό χώρο εργασίας. Πρέπει να πάρει βασικά μηχανήματα και αν θέλει, να επιδείξει και το νέο απλά»

- **Ανεπάρκεια των διαθέσιμων υλικών**: Τα υλικά που χρησιμοποιούνται για ασκήσεις είναι αναλώσιμα και είναι αναγκαίο να εξασφαλίζεται η επάρκειά τους, ώστε να είναι διαθέσιμα σε όλους τους μαθητές, που μέσα στα πλαίσια του μαθήματος χρειάζεται να διαλύουν και να ξανασυνθέτουν μηχανικά μέρη ή και να προκαλούν σκόπιμες βλάβες, για να μπορούν να εξασκηθούν στην επιδιόρθωσή τους.

Μαθητής, όταν ρωτήθηκε στην συνέντευξη, αν ο εργαστηριακός εξοπλισμός εξυπηρετεί τις ανάγκες της διδασκαλίας, απάντησε:

««Μην αγγίζετε αυτό γιατί θα χαλάσει. Δες το έτσι». Αυτή είναι η τακτική που ακολουθείται.»

Εξάλλου, εκπαιδευτικοί και μαθητές συχνά αναλαμβάνουν την προμήθεια αναλωσίμων για να πραγματοποιηθούν εργαστηριακές ασκήσεις.[743]

- **Ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη**: Ο εργαστηριακός εξοπλισμός χρειάζεται τακτική συντήρηση, πολύ περισσότερο επειδή χρησιμοποιείται από μαθητές που μη γνωρίζοντας ακόμα σωστό χειρισμό πιθανό να προκαλούν συχνές βλάβες. Άλλωστε, πρόκειται ως επί το πλείστον για παλιό εξοπλισμό που έχει ανάγκη μεγαλύτερης τεχνικής υποστήριξης για να λειτουργήσει.

Το πρόβλημα που επισήμαναν οι εργαστηριακοί καθηγητές αφορά στη σχεδόν ανύπαρκτη τεχνική υποστήριξη ιδιαίτερα στα εργαστήρια της πληροφορικής όπου οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μετά από τρία έτη εμφανίζουν προβλήματα. Για να

---

[743] Αυτό επισημάνθηκε και σε συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *«Η συντήρηση, επισκευή και ανανέωση, όποτε γίνεται, γίνεται με συνεισφορά των μαθητών ή περιμένουν από δωρεές».* **Μιχαηλίδη, Π.**, «Εργαστήρια ΤΕΕ», στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 82

επιδιορθωθεί ένας Η/Υ θα πρέπει να μεταφερθεί εκτός του εργαστηρίου από τον ίδιο τον καθηγητή. Μια τέτοια όμως διευθέτηση έχει συνέπειες και στη διεξαγωγή του μαθήματος, γιατί υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στην επιστροφή του μηχανήματος, αλλά σημαίνει και διάθεση προσωπικού χρόνου από τον καθηγητή. Οι καθηγητές δηλαδή, αν και δεν είναι υποχρεωμένοι, προκειμένου να μπορέσουν να κάνουν το μάθημά τους, προτιμούν να αναλαμβάνουν οι ίδιοι τις επιδιορθώσεις, για τις οποίες, όμως, δεν έχουν εκπαιδευθεί, διαθέτοντας ανυπολόγιστο χρόνο και χωρίς να αμείβονται. Οι ίδιοι προτείνουν να δημιουργηθεί υπηρεσία τεχνικής υποστήριξης σε κάθε ΣΕΚ.

Με βάση τα παραπάνω, όταν το σχολείο δε διαθέτει το δικό του κτίριο και αναγκάζεται να προσαρμόσει το ωράριο και τις ανάγκες του στο διαθέσιμο που συχνά μάλιστα είναι ακατάλληλο, όταν δημιουργούνται πολλαπλά προβλήματα από τη λειτουργία των ΣΕΚ ιδιαίτερα στα εσπερινά, όταν ο εργαστηριακός εξοπλισμός δεν ανανεώνεται και δεν επαρκεί για τις ανάγκες της διδασκαλίας είναι φυσικό τα προβλήματα αυτά να αντανακλώνται στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη διάκριση των μαθητών που την παρακολουθούν.

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου από την άποψη των πρακτικών και των στάσεων μαθητών και καθηγητών ώστε να μπορέσουμε να απαντήσουμε συνολικά στα ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή του κεφαλαίου.

Β. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Η υποχρέωση των μαθητών να παρακολουθούν τα μαθήματα

Σύμφωνα με τους στόχους που έχουμε θέσει η έρευνά μας περιορίζεται στο σημείο αυτό στην προσπάθεια να ελέγξουμε αν οι μαθητές των εσπερινών ΕΤΕΕ παρακολουθούν τα μαθήματά τους, όπως τους υποχρεώνει το θεσμικό πλαίσιο και να αναδείξουμε τα προβλήματα που ανακύπτουν εξαιτίας της «ιδιαιτερότητάς» τους ως εργαζόμενων και ενηλίκων.

Η παρακολούθηση των μαθημάτων στο ΕΤΕΕ είναι υποχρεωτική. Οι σχετικές διατάξεις προβλέπουν ένα όριο απουσιών που είναι προσαυξημένο σε σχέση με τα ημερήσια σχολεία και μπορεί να δικαιολογηθεί από το μαθητή που είναι ενήλικος ή από το νόμιμο κηδεμόνα του. Πάνω από το όριο αυτό η φοίτηση του μαθητή μπορεί να χαρακτηριστεί αναλόγως του αριθμού των απουσιών ελλιπής, οπότε να μην έχει δικαίωμα να προσέλθει στις τελικές προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις ή ανεπαρκής που συνεπάγεται επανάληψη της φοίτησης στην ίδια τάξη.[744]

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στη σχετική ερώτηση που θέσαμε στο ερωτηματολόγιο και αφορούσε στον αριθμό των απουσιών της προηγούμενης τάξης ο μέσος όρος απουσιών ήταν 75 (M=75,38, s=42, 003). Ο αριθμός αυτός συνιστά το όριο (80) των απουσιών χωρίς δικαιολογητικά, που αναγνωρίζεται από το θεσμικό πλαίσιο για να χαρακτηριστεί η φοίτηση επαρκής. Από το στατιστικό έλεγχο (t test) που έγινε με κριτήρια ηλικιακές ομάδες, την ειδικότητα, το φύλο, την εντοπιότητα και τον τύπο σχολείου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πράγμα που σημαίνει ότι η πλειονότητα των μαθητών εξαντλεί το επιτρεπόμενο όριο. Ο αυξημένος αριθμός απουσιών δικαιολογείται από το γεγονός ότι πρόκειται για μαθητές που έχουν ποικίλες υποχρεώσεις.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι διατηρούμε κάποιες επιφυλάξεις για την ακρίβεια των στοιχείων που ανέφεραν οι μαθητές και εκτιμούμε ότι είναι ακόμα υψηλότερος ο αριθμός. Η εκτίμηση αυτή βασίζεται στις παρακάτω παρατηρήσεις:

Πρώτον στις συνεντεύξεις επισημάνθηκε η ανεκτική στάση του σχολείου σε σχέση με την προσέλευση των μαθητών. Οι καθηγητές δεν βάζουν απουσία την

---

[744] **Υπουργική Απόφαση** υπ' αριθμ. 44512/Γ2/26-4-2002, ΦΕΚ 554/2-5-2002, Άρθρα 20-24

πρώτη ώρα, επειδή οι μαθητές είναι εργαζόμενοι και πιθανόν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μετακίνηση από τη δουλειά στο σπίτι ή κατευθείαν στο σχολείο. Ωστόσο, όπως αναφέρουν

«τις άλλες ώρες έχουμε πει να μην τους αφήνομε. Αλλά εντάξει...»

Η καθυστέρηση των μαθητών μετά την πρώτη ώρα φαίνεται ότι εκτιμάται από τον κάθε καθηγητή διαφορετικά ανάλογα και με το γενικότερο κλίμα του σχολείου.

Κάποιοι μαθητές πραγματικά κατέχονται από το άγχος μήπως οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις δεν τους επιτρέψουν να ολοκληρώσουν την τάξη. Στο ερωτηματολόγιο, 17% των μαθητών ανέφερε ως το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει τις απουσίες και ήταν το δεύτερο στη σειρά απ΄ όσα προβλήματα αναφέρθηκαν.

Βεβαίως, το θεσμικό πλαίσιο θέτει ασφαλιστική δικλείδα, καθώς το όριο των απουσιών ελαστικοποιείται και αυξάνεται προκειμένου για μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση, αλλά στην ουσία δημιουργεί διακρίσεις και προβλήματα στην εφαρμογή του. Γιατί στο βαθμό που η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών εξαρτάται από κοινωνικά χαρακτηριστικά η σύνδεση της συνέχισης της φοίτησης του μαθητή με τη διαδικασία αυτή αυξάνει τις διακρίσεις. Πράγματι, σημασία έχει πώς θα δώσει το σχολείο την ευκαιρία στους θεωρούμενους αδύναμους μαθητές να μη διακόψουν και όχι να τους αποκλείει. Εξάλλου, σύμφωνα με τους μαθητές, η ρύθμιση αυτή εξαναγκάζει κάποιες φορές τους καθηγητές να ανεβάζουν τη βαθμολογία προκειμένου να δώσουν την ευκαιρία στο μαθητή να συμμετέχει στις τελικές εξετάσεις, γιατί εκτιμούν ότι αυτός που πρέπει να επαναλάβει την τάξη αποθαρρύνεται και εγκαταλείπει το σχολείο, καθώς το πρόβλημα που τον κάνει να μην παρακολουθεί εξακολουθεί να υπάρχει. Από την άλλη όμως, η παρέμβαση των καθηγητών, εφόσον γίνεται κατά την κρίση τους, δημιουργεί ανισότητες μεταξύ των μαθητών, αυθαίρετες, αφού εξαρτά τη δυνατότητα των τελευταίων να συνεχίσουν τις σπουδές από μη θεσμοθετημένες και επομένως δυνητικές και αδιαφανείς παρεμβάσεις, που δε νομιμοποιούνται στη συνείδησή τους.[745]

---

[745] *«Κατ' εξαίρεση ο σύλλογος διδασκόντων κάθε ΤΕΕ με ειδική πράξη του, χαρακτηρίζει επαρκή τη φοίτηση μαθητή που σημείωσε απουσίες περισσότερες από [130 στην περίπτωση του ΕΤΕΕ] και όχι πάνω από (...) [180] απουσίες, με την προϋπόθεση όλες οι πάνω από τις (...) [80] απουσίες του είναι δικαιολογημένες ή οφείλονται σε ασθένεια που βεβαιώνεται κατά τα ανωτέρω και η επίδοσή του είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική, με την έννοια ότι ο Γενικός Μέσος Όρος της προφορικής βαθμολογίας, (...) είναι τουλάχιστον δεκαπέντε (15) και η διαγωγή του κοσμιότατη.»* Άρθρο 24 παρ. 2γ, 5, 6, **Υπ. Απόφ.** Αριθ. 44512/Γ22-5-2002

Παράλογο, επίσης, είναι, ότι ενώ ο νόμος διαφοροποιείται ως προς το όριο των απουσιών από τα ημερήσια σχολεία, δε διαφοροποιείται και ως προς τους λόγους που δικαιολογημένα μπορεί να απουσιάσει ο μαθητής. Έτσι, δεν επιτρέπει δικαιολόγηση απουσιών για λόγους επαγγελματικούς αν και οι μαθητές είναι εργαζόμενοι. Όπως μας εξήγησαν οι διευθυντές, *«εμείς το ξέρουμε και δείχνουμε κατανόηση»*. Αλλά και πάλι η ευθύνη της συνέχισης ή της διακοπής των σπουδών των μαθητών εξαρτάται κάθε φορά από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.

Δεύτερο, σε πρόταση που τέθηκε στο ερωτηματολόγιο *«Οι καθηγητές μας συνήθως δίνουν μεγάλη σημασία στην ακριβή ώρα προσέλευσης στο μάθημα»* σχεδόν τα δύο τρίτα (65%) των μαθητών που απάντησαν, δήλωσαν ότι συμφωνούν (απόλυτα ή μάλλον) **(Πίν. 13)**.

Πίν. 13. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τη συμφωνία ή διαφωνία με την πρόταση *«οι καθηγητές μας συνήθως δίνουν μεγάλη σημασία στην ακριβή ώρα προσέλευσης στο μάθημα»*

	f	%
Συμφωνώ απόλυτα	115	39,0
Μάλλον συμφωνώ	78	26,4
Δεν μπορώ να αποφασίσω	34	11,5
Μάλλον διαφωνώ	45	15,3
Διαφωνώ απόλυτα	23	7,8
Σύνολο	295	100,0

Η απάντηση αυτή θα μπορούσε να εκληφθεί ότι αντιφάσκει με τις αναφορές μαθητών και καθηγητών στις συνεντεύξεις για την ανοχή του σχολείου. Αλλά, η εκτίμηση των μαθητών στα ερωτηματολόγια εκφράζει περισσότερο την τυπική στάση των καθηγητών απέναντι στην προσέλευση των μαθητών παρά την ουσιαστική δηλαδή την επιβολή των κυρώσεων που προβλέπει ο νόμος προκειμένου να γίνει σεβαστό το πλαίσιο λειτουργίας. Η πρακτική που συνήθως ακολουθείται στα σχολεία είναι οι καθηγητές να σημειώνουν τις απουσίες στο απουσιολόγιο και στη συνέχεια να προσπαθούν με κάποιους τρόπους να τις δικαιολογούν. Γενικά όλοι οι μαθητές και οι καθηγητές, που ρωτήθηκαν στις συνεντεύξεις, απάντησαν ότι υπάρχει ελαστικότητα στο σημείο αυτό. Όπως παρατήρησε διευθυντής προκειμένου να μη συνηθίζει ο μαθητής στη χαλαρότητα *«λες: «βάλε του απουσία». Άλλο τι θα κάνουμε εμείς μετά.»*

Ωστόσο, οι μαθητές που χάνουν τάξη στα ΕΤΕΕ συνήθως μένουν από απουσίες. Γιατί είναι φυσικό, καθώς πιέζονται από εξωτερικές καταστάσεις, στο βαθμό που ο κανόνας της «κανονικής» προσέλευσης δε χωρεί την περίπτωσή τους, να αντιδρούν στον εξαναγκασμό που τους ασκεί.[746] Έτσι εξηγείται γιατί κατά τις επισκέψεις μας

[746] **Giroux, H.**, (1983), ό.π., στο **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ.**, ό.π.,

στα σχολεία ο αριθμός των παρόντων μαθητών ανά τμήμα ήταν αρκετά μικρότερος από τον αριθμό των παρακολουθούντων.

Αν λάβουμε, λοιπόν, υπόψη ότι η μαθητική διαρροή στα ΤΕΕ είναι πολύ υψηλή (Κεφ. VIII, Α1.1),[747] μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι η αυστηρή εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου οδηγεί στην αύξησή της και αυτή ακριβώς τη συνέπεια προσπαθούν να αποφύγουν οι καθηγητές με τη στάση τους. Γιατί εκτός των άλλων, η μείωση του μαθητικού δυναμικού σημαίνει ταυτόχρονα περιορισμό και των δικών τους θέσεων. Η οπτική αυτή προκύπτει από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές:

> *«Έχουμε όμως ένα άλλο πρόβλημα. Έχει μειωθεί ο αριθμός των μαθητών. Και αυτό ίσως να μας επηρεάζει και μας. Το ένα ίσως να επηρεάζει το άλλο. Παλιά εδώ είχαμε 20-25 μαθητές και ήμουν πολύ αυστηρός και απουσίες δε χάριζα, ούτε να καθυστερήσει* [ενν. επέτρεπα] *και κάθε βδομάδα τους εξέταζα και τους έκανα επανάληψη και μία και δύο φορές στο κεφάλαιο. Μπορεί και τότε να μην προλαβαίνανε να διαβάσουνε, αλλά πάντως ερχόντουσαν και τους ζόριζα. Τώρα μειώθηκε ο αριθμός και έχεις πέντε ή έξι άτομα και λες: «τώρα τι να κάνω, άμα τους ζορίσω λίγο θα φύγουνε, θα διαλυθεί το τμήμα και τελικά ποιο είναι το αποτέλεσμα;» Και το εκμεταλλεύονται και τελικά πας προς το χειρότερο. Δεν κερδίζεις τίποτα.»*

Ένα λοιπόν τόσο σοβαρό ζήτημα πρέπει να αντιμετωπιστεί με πιο συστηματικό και υπεύθυνο τρόπο με αφετηρία ότι η εκπαίδευση μαθητών εργαζόμενων και ενήλικων δε μπορεί να κατευθύνεται από το ίδιο κανονιστικό πλαίσιο (ακόμα και αν τους αναγνωρίζεται μεγαλύτερο όριο απουσιών) με τους μαθητές των ημερήσιων σχολείων που δεν εργάζονται και δεν έχουν άλλη υποχρέωση από την παρακολούθηση των μαθημάτων. Με δεδομένο το πρόγραμμα σπουδών, δεν αποτελεί λύση η πιθανή αύξηση του ορίου των απουσιών, εφόσον αυξάνει την απόσταση του μαθητή από το σχολείο και συνεπώς την αδυναμία να καλύψει μόνος του τις γνωστικές ελλείψεις. Γι' αυτό η προσοχή πρέπει να στραφεί σε άλλες κατευθύνσεις, όπως την ευελιξία του προγράμματος σπουδών, τη δικαιολόγηση των απουσιών που οφείλονται στην εργασία, τη θέσπιση ειδικού ωραρίου εργασίας των εργαζόμενων μαθητών κ.λ.π.

---

[747] Δυστυχώς δεν υπάρχουν στοιχεία για τη μαθητική διαρροή μόνο στα εσπερινά ΤΕΕ και είναι δύσκολο να γίνει υπολογισμός από τα στοιχεία που διαθέτει το ΥΠΕΠΘ γιατί υπάρχουν τάξεις που εκτείνονται σε τρία εξάμηνα. Έτσι την ίδια σχολική χρονιά μπορεί οι ίδιοι μαθητές το Α΄ Εξάμηνο να τέλειωναν τη Β΄ Τάξη του Α΄ Κύκλου και το Β΄ εξάμηνο να φοιτούσαν στο Β΄ Κύκλο.

2. Οι απαιτήσεις των καθηγητών όσον αφορά στη σχολική εργασία

Οι απαιτήσεις των καθηγητών απορρέουν από το κανονιστικό πλαίσιο και αναφέρονται στους κανόνες βηματισμού. Τα αναλυτικά προγράμματα δε μπορούν να προσληφθούν εξολοκληρου στο χρόνο που καταναλώνεται στο σχολείο. Εξαιτίας του βηματισμού της πρόσληψης ο χρόνος του σχολείου συμπληρώνεται υποχρεωτικά από επίσημο παιδαγωγικό χρόνο στο σπίτι το οποίο πρέπει να προσφέρει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο και έλεγχο του μαθητή ώστε να παραμένει μεσα σ' αυτό. Έτσι αναμένεται ο μαθητής να κάνει στο σπίτι σχολική εργασία ενώ από την οικογένεια αναμένεται να φροντίζει ώστε ο μαθητής να έχει το χρόνο που απαιτείται για την εργασία του και να ελέγχει τις εξωσχολικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τις παρέες του. Επίσης, απαιτείται ένας χώρος ήσυχος που να προσομοιάζει με το σχολικό.[748]

Για κάθε λοιπόν διδακτική ενότητα πρέπει να γίνει συγκεκριμένη εργασία σύμφωνα με το πλαίσιο σπουδών. Όσο ισχυρότερος ο βηματισμός τόσο περισσότερες οι απαιτήσεις. Ωστόσο, οι συνθήκες που λειτουργεί το ΕΤΕΕ δεν είναι συνηθισμένες και έχει ξεχωριστή σημασία να εξετάσουμε τη μορφή και την έκταση της σχολικής εργασίας. Στο ερωτηματολόγιο στην πρόταση *«Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να κάνουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι»* πάνω από τους μισούς (52%) απάντησαν ότι διαφωνούν (**Πίν. 14**).

Πίν. 14 Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το σχολείο και τη συμφωνία ή διαφωνία με την πρόταση *«οι καθηγητές συνήθως ζητούν να κάνουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι»*

		Σχολείο		Σύνολο
		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ	
Συμφωνώ απόλυτα	f	54	53	107
	%	**18,4%**	**28,6%**	**22,3%**
Μάλλον συμφωνώ	f	55	55	110
	%	**18,7%**	**29,7%**	**23,0%**
Δεν μπορώ να αποφασίσω	f	31	18	49
	%	**10,5%**	**9,7%**	**10,2%**
Μάλλον διαφωνώ	f	91	37	128
	%	**31,0%**	**20,0%**	**26,7%**
Διαφωνώ απόλυτα	f	63	22	85
	%	**21,4%**	**11,9%**	**17,7%**
Σύνολο	f	294	185	479
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**
p<0,001, df=4				

Η ανάθεση γραπτών εργασιών στο σπίτι δεν συνηθίζεται στο ΕΤΕΕ. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε να υπάρχει με το ΗΤΕΕ. (df=4, p<0,001). Από τους μαθητές του πάνω από τους μισούς (58%) συμφωνεί. Οι καθηγητές δηλαδή στο

[748] **Bernstein, B.**, (1991), ό.π., σ. 132

ημερήσιο έχουν περισσότερες απαιτήσεις συγκριτικά με το εσπερινό που εκτιμούν προφανώς ότι ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές δεν επαρκεί για γραπτές εργασίες στο σπίτι.

Στις συνεντεύξεις μαθητές και καθηγητές ήταν πιο κατατοπιστικοί σε σχέση με το θέμα αυτό. Και οι δύο πλευρές επιβεβαιώνουν ότι οι απαιτήσεις είναι ελάχιστες. Συνήθως οι καθηγητές δε ζητάνε γραπτές εργασίες στο σπίτι γιατί όπως λένε οι μαθητές δεν προφταίνουν να τις ετοιμάσουν. Παρόλο που πράγματι οι μαθητές δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με εργασίες έξω από την τάξη, φαίνεται ότι ο λόγος αυτός, μόνος του, δεν εξηγεί τη μη ανταπόκριση των μαθητών. Οι ίδιοι οι μαθητές παραδέχονται ότι δεν έχουν καλή σχέση με το διάβασμα και περιορίζονται σε όσο χρειάζεται για να προαχθούν. Χαρακτηριστικό της αντίληψης που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία για τη σχολική εργασία στην τεχνική εκπαίδευση είναι ότι, όταν καθηγητής συνέστησε σε μητέρα να διαβάζει περισσότερο το παιδί της, αυτή απάντησε: *«αν ήταν να διαβάζει θα πήγαινε στο Λύκειο»*.

Ωστόσο, υπάρχουν καθηγητές που καταφέρνουν να ζητούν και να παίρνουν εργασίες, πράγμα που σημαίνει ότι στην ανταπόκριση των μαθητών παίζει ρόλο σε κάποιο βαθμό και η στάση του καθηγητή:

> *«(...) προσπαθώ να δίνω κάποιο μπόνους σ' αυτούς που φέρνουν εργασίες. Κάνουν εργασίες στο δικό μου το μάθημα»* υποστήριξε καθηγήτρια πληροφορικής.

Περισσότερο απαιτητικοί είναι συνήθως οι καθηγητές γενικών μαθημάτων, ίσως γιατί η γνώση ως ακαδημαϊκή προϋποθέτει περισσότερη ενασχόληση στο σπίτι. Εξάλλου, διαπιστώνουν περισσότερες αδυναμίες. Δεν παύουν όμως οι περιπτώσεις αυτές να αποτελούν εξαιρέσεις και η συνηθισμένη πρακτική είναι να κάνουν ό, τι προφταίνουν στο σχολείο. Αλλά μέσα στην τάξη και ο χρόνος είναι λίγος και υπάρχουν πρόσθετα εμπόδια.

> *«Ακόμα και μέσα στην τάξη, όταν έχεις Β Κύκλο δυσκολεύεσαι να κάνεις μια άσκηση»* τόνισε φιλόλογος.

Η δυσκολία αυτή έχει να κάνει εκτός από την έλλειψη χρόνου, με το ότι συχνά ο μαθητής έρχεται απευθείας από τη δουλειά χωρίς τετράδιο, μολύβι και βιβλίο.

> «*Κάποιες φορές, αν σε κάποια τμήματα δεν έχουν τετράδια, παίρνω Α4 χαρτί και έχω στο συρτάρι μου καμιά σαρανταριά στιλό και τα δίνω και τους λέω γράψτε μου μια παράγραφο για το ρατσισμό κλπ. Έτσι γίνεται. Και αν έχουμε βιβλία, σ' ορισμένα τμήματα τους μοιράζουμε ανά 2 ανά 3 αποκόμματα από τις εφημερίδες και γίνεται κουβέντα»* ανέφερε καθηγητής.

Στα τμήματα των ηλεκτρολόγων οι μαθητές με τσάντα είναι ελάχιστοι και αυτοί που φέρνουν βιβλία διεκδικούν από τους καθηγητές ειδική μεταχείριση:

«Και τους λέμε: «βάλτε μας ένα βαθμό παραπάνω και μόνο γιατί κουβαλάμε τσάντα.» Όλοι οι άλλοι είναι τουρίστες.» (Μαθητής ηλεκτρολόγος)

Έλεγχος με την παραδοσιακή μορφή της εξέτασης του μαθητή για την κατάκτηση της γνώσης σε ατομικό επίπεδο δε γίνεται καθημερινά. Στο ερωτηματολόγιο θέσαμε την πρόταση *«Οι καθηγητές συνήθως εξετάζουν με κατάλογο»* και ζητήσαμε από τους μαθητές να γράψουν αν συμφωνούν ή όχι. Πάνω από τα δύο τρίτα των μαθητών διαφωνούν (απόλυτα ή μάλλον) (70%) **(Πίν. 15)**. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε με τους μαθητές στο ΗΤΕΕ. Πάνω από τους μισούς (58%) από όσους απάντησαν διαφωνεί και περίπου το ένα τέταρτο (27%) συμφωνεί (απόλυτα ή μάλλον), (df=4, p<0,05). Η πιο τυπική στάση που τηρούν καθηγητές των ημερήσιων μάλλον σχετίζεται με την αντίληψη που έχουν για το ρόλο του μαθητή, στο βαθμό που αφενός τον εξαναγκάζει σε καθημερινή ετοιμότητα, αφετέρου διατηρεί την απόσταση της αυθεντίας και οπωσδήποτε προϋποθέτει μεγαλύτερη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Πίν.15. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του βαθμού συμφωνίας με την πρόταση *«οι καθηγητές εξετάζουν συνήθως με κατάλογο»* ως προς είδος του σχολείου

		Σχολείο		Σύνολο
		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ	
Συμφωνώ απόλυτα	f	27	21	48
	%	**9,3%**	**11,4%**	**10,1%**
Μάλλον συμφωνώ	f	27	28	55
	%	**9,3%**	**15,1%**	**11,6%**
Δεν μπορώ να αποφασίσω	f	32	29	61
	%	**11,1%**	**15,7%**	**12,9%**
Μάλλον διαφωνώ	f	58	38	96
	%	**20,1%**	**20,5%**	**20,3%**
Διαφωνώ απόλυτα	f	145	69	214
	%	**50,2%**	**37,3%**	**45,1%**
Σύνολο	f	289	185	474
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
p<0,05, df=4				

Αλλά και από τις συνεντεύξεις των Καθηγητών προέκυψε ότι η τυπική διαδικασία δεν ακολουθείται στα ΕΤΕΕ:

- «Α καλά εντάξει, τυπική διαδικασία στο νυκτερινό; Όποιος πει ότι ακολουθείται, λέει ψέματα..» (καθηγητής ηλεκτρονικός)

- «Προσαρμόζεσαι στην τάξη, δεν εξετάζεις. Δεν υπάρχει λόγος για εξέταση. Ξέρεις ότι ο μαθητής δεν υπάρχει περίπτωση να ανοίξει το βιβλίο στο σπίτι του ποτέ, ακόμα και αν είναι Ιστορία. Κατά κανόνα δε θα διαβάσει στο σπίτι του.» (καθηγήτρια φιλόλογος)

Οι συνηθισμένες απαιτήσεις των καθηγητών όπως περιγράφονται από μαθητή είναι:

«μας ζητούν να ερχόμαστε στην τάξη, να παρακολουθούμε, να συμμετέχουμε, να μαθαίνουμε πέντε, δέκα πράγματα που μας λένε και να γράψουμε στο τέλος εξετάσεις.»

Το πρόβλημα, βέβαια, σχετικά με το ύψος των απαιτήσεων των καθηγητών εντοπίζεται στο ότι ακολουθείται ένα πρόγραμμα μαθημάτων που προδιαγράφει αυστηρά τις συνθήκες πραγμάτωσης της γνώσης. Με άλλα λόγια η επίτευξη των στόχων του προγράμματος είναι συνυφασμένη με τη σχολική εργασία που διεξάγεται στο σπίτι και στο σχολείο. Το παιδαγωγικό πλαίσιο λοιπόν καθορίζει συγκεκριμένες ελάχιστες απαιτήσεις, που στο βαθμό που δεν συντρέχουν, έχουν συνέπειες στην εκπαίδευση των μαθητών των ΕΤΕΕ, όπως θα δείξουμε αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα.

Έχει σημασία όμως για την έρευνά μας να σταθούμε στο λόγο που προκαλεί τη στάση των καθηγητών στο ζήτημα που συζητάμε και στις συνέπειές της. Όπως υποστηρίξαμε και στην προηγούμενη ενότητα, η γενικότερη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους κατευθύνεται από την προσπάθεια να τους διευκολύνουν στα προβλήματα που απορρέουν τόσο από το θεσμικό πλαίσιο σε ότι αφορά στην παρακολούθηση των μαθημάτων, όσο και από την ανελαστικότητα του προγράμματος προκειμένου να αποφύγουν μια διακοπή της φοίτησης. Η αδιαφάνεια των όρων εργασίας των μαθητών με την πολύωρη απασχόληση, η μη αναγνώριση ως νόμιμου λόγου δικαιολόγησης των απουσιών των επαγγελματικών ή οικογενειακών υποχρεώσεων των μαθητών, η εξομοίωση των όρων φοίτησης τους με εκείνους των κανονικών μαθητών, η αδυναμία προσαρμογής του προγράμματος στις ανάγκες τους, εξαναγκάζουν τους καθηγητές να μεσολαβούν για να συγκρατήσουν τους μαθητές στο σχολείο. Έτσι όμως η βαρύτητα του ρόλου τους μετατοπίζεται από την παιδαγωγική σχέση σε προνοιακή πολιτική, που σε καμιά βέβαια περίπτωση δεν αναπληρώνει την απουσία ολοκληρωμένης κοινωνικής πολιτικής στον τομέα αυτό. Επιπλέον, η πρακτική της υποτυπώδους λειτουργίας του σχολείου και της εξατομίκευσης των κοινωνικών ανισοτήτων αποκρύπτει την ευθύνη του στην

αναπαραγωγή τους, εφόσον μέσα από το φορμαλισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνει την εντύπωση μηχανισμού που έρχεται να εξισορροπήσει την ανισότητα που παράγεται σε άλλο «τόπο», έξω από αυτό. Σ' αυτό το πλαίσιο μπορούμε να ερμηνεύσουμε ότι κάποιοι καθηγητές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως φιλάνθρωπη δράση προς αναξιοπαθούντες μαθητές όπως φαίνεται από τα λόγια καθηγήτριας.

«Αυτούς τους ανθρώπους πρέπει να τους αντιμετωπίζουμε, αλήθεια το λέω, με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Είναι αξιοθαύμαστοι οι περισσότεροι. Είναι άνθρωποι φτωχοί από τα τελευταία οικονομικά στρώματα της κοινωνίας, με όλες τις συνέπειες που επιφέρει αυτή η φτώχεια και είναι και εργαζόμενοι. Πρέπει δηλαδή να το αντιμετωπίζουμε σαν «φιλανθρωπία».»

Αν και δε χαρακτηρίζει το σύνολο των καθηγητών, μια τέτοια αντίληψη που βλέπει τον καθηγητή στο ρόλο του φιλάνθρωπου, υποβιβάζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε ελεημοσύνη, η οποία ακυρώνει κάθε προσπάθεια επιδίωξης της κοινωνικής ανόδου του μαθητή εξυπηρετώντας καλύτερα την κοινωνική αναπαραγωγή. Ταυτόχρονα η σύλληψη της κατάστασης των μαθητών επιχειρείται μέσα από την προσέγγιση της *«κουλτούρας της φτώχειας»* που αποδίδει ατομική ευθύνη στα υποκείμενα αρνούμενη την κοινωνική φύση της φτώχειας.[749]

Από την πλευρά όμως των καθηγητών είναι δύσκολο, πρέπει να ομολογήσουμε, να αποστασιοποιηθεί κάποιος από την πραγματικότητα. Ένα ελάχιστο δείγμα αυτού που βιώνουν μαθητές και καθηγητές, όχι σπάνια, στη σχολική αίθουσα σκιαγραφεί καθηγητής στο παρακάτω απόσπασμα:

«Είχα ένα κουλουρά και πήγαινε εκεί στη γωνία έβαζε και το μπουφάν του και κοιμόταν και ροχάλιζε. Και μια φορά του λέω: «με συγχωρείς πάρα πολύ, αλλά αυτό δεν μπορεί να γίνεται». Μου λέει: «έχετε δίκιο». Πήγε έξω, έριξε νερό και ήλθε πάλι μέσα. Την άλλη μέρα μποτιλιαρίστηκα στην Ιερά Οδό και ήταν μια νταλίκα φορτωμένη και ο κουλουράς επάνω. Ήταν να μη κοιμηθεί; Του λέω: «άντε κοιμήσου.»»

Κάτω λοιπόν από τέτοιες συνθήκες πώς είναι δυνατό να εξομοιώνουμε τα εσπερινά με τα ημερήσια σχολεία ως προς το πρόγραμμα και τα μέσα εφαρμογής του όταν οι συνθήκες λειτουργίας τους είναι αδύνατο να συγκριθούν;

Παρουσιάζεται έτσι η αντίφαση, ενώ η διαφορά βιώνεται καθημερινά από τους μαθητές είτε στην εργασία είτε στο σχολείο, στις συνθήκες εκπαίδευσης που θα έπρεπε να τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα στη διαφορά, το θεσμικό πλαίσιο να τους εξομοιώνει προκειμένου να κατοχυρωθεί η τυπική ισότητα των τίτλων σπουδών. Έτσι

[749] **Procacci, G.**, Από την Επαιτεία στο Κοινωνικό ζήτημα, στο Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια: Η Δύση και οι φτωχοί χθες και σήμερα, υπό τη διεύθυνση του Merrien, F.-X., μετ. Κορασίδου, Μ., Κατάρτι, Αθήνα, σ. 60.

η τυπική ισότητα αντί να τους εξισώνει με τους υπόλοιπους μαθητές γίνεται πηγή ανισότητας στο βαθμό που η εκπαίδευσή τους είναι υποβαθμισμένη.

3. Στάσεις των μαθητών απέναντι στη σχολική εργασία

Ζητήσαμε από τους μαθητές να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με την πρόταση *«συνήθως πηγαίνω προετοιμασμένος/η, στο σχολείο»*. Οι μισοί μαθητές (52%) συμφωνούν και το ένα τρίτο περίπου (35%) διαφωνεί (απόλυτα ή μάλλον). Όμως η ειδικότητα βρέθηκε ότι επηρεάζει σημαντικά τη μεταβλητή αυτή. Από τους μαθητές της Πληροφορικής πάνω από τους μισούς (61%) δήλωσαν ότι πηγαίνουν καθημερινά προετοιμασμένοι στο σχολείο έναντι του 44% των ηλεκτρολόγων. ($p<0,05$, $df=4$) **(Πίν.16).** Η διαφορά αυτή είναι αναμενόμενη, αφού οι καθηγητές τους ισχυρίζονται ότι τα τμήματα της Πληροφορικής παρακολουθούν μαθητές με υψηλότερο γνωστικό υπόβαθρο.

Πίν. 16. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του βαθμού συμφωνίας των μαθητών του ΕΤΕΕ με την πρόταση *«συνήθως πηγαίνω προετοιμασμένος/η στο σχολείο»* ως προς την ειδικότητα

		Ειδικότητα		**Σύνολο**
		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική	
Συμφωνώ απόλυτα	f	24	42	66
	%	**16,1%**	**29,2%**	**22,5%**
Μάλλον συμφωνώ	f	41	46	87
	%	**27,5%**	**31,9%**	**29,7%**
Δεν μπορώ να αποφασίσω	f	22	15	37
	%	**14,8%**	**10,4%**	**12,6%**
Μάλλον διαφωνώ	f	32	23	55
	%	**21,5%**	**16,0%**	**18,8%**
Διαφωνώ απόλυτα	f	30	18	48
	%	**20,1%**	**12,5%**	**16,4%**
Σύνολο		149	144	293
		100,0%	**100,0%**	**100,0%**
$p<0,05$, $df=4$				

Εντούτοις, το μέτρο της προετοιμασίας των μαθητών σε καθημερινή βάση προκύπτει από άλλη ερώτηση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, ο μέσος όρος της καθημερινής προετοιμασίας τους είναι λιγότερος από μια ώρα (48΄). Περισσότερο διαφωτιστικό είναι όμως το αποτέλεσμα αν το προσεγγίσουμε κατά χρονικά διαστήματα. Το ένα τέταρτο των μαθητών δεν προετοιμάζεται καθόλου και το ίδιο περίπου ποσοστό διαθέτει μέχρι μισή ώρα ημερησίως για προετοιμασία. Πάνω από μία ώρα προετοιμάζεται μόνο το ένα πέμπτο **(Πίν. 17)**.

Πίν. 17. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το χρόνο προετοιμασίας για το σχολείο

Χρόνος προετοιμασίας για το σχολείο	f	%
31-60 λεπτά	93	32,5
Καθόλου	75	26,2
Μέχρι μισή ώρα	63	22,0
Πάνω από 1 ώρα	55	19,2
Σύνολο	286	100,0

Αν σκεφτούμε ότι το ημερήσιο πρόγραμμα είναι περίπου πεντάωρο καταλαβαίνουμε ότι η μισή ή μία ώρα προετοιμασίας είναι ελάχιστος χρόνος. Δεν υπάρχει δηλαδή μεγάλη διαφορά από εκείνους που απαντούν ότι δεν προετοιμάζονται καθόλου. Επομένως, σε ένα τμήμα των είκοσι μαθητών μόνο τέσσερις μαθητές προσέρχονται καλύτερα προετοιμασμένοι. Στην παρατήρηση αυτή κατέληξε και μαθητής απόφοιτος λυκείου:

«4-5 παιδιά από την τάξη ενδιαφέρονται σοβαρά οι υπόλοιποι δυστυχώς...».

Μπορούν όμως να διαθέσουν περισσότερο χρόνο για προετοιμασία; Υπάρχει ελεύθερος χρόνος; Ακόμα και αν αντιπαρέλθουμε τη συζήτηση για τη διάκριση μεταξύ χρόνου εργασίας και ελεύθερου, που θεωρείται ότι είναι ουτοπία, καθώς σύμφωνα με το Μπωντριγιάρ *«δεν μπορείς παρά να κερδίζεις το χρόνο σου»*[750] στην περίπτωση των μαθητών του ΕΤΕΕ ο χρόνος αποτελεί οικονομική αξία σε ανεπάρκεια. Πράγματι, ο χρόνος που θεωρητικά μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για προετοιμασία είναι ελάχιστος, αν λάβουμε υπόψη τον ημερήσιο χρόνο απασχόλησης, (πάνω από τους μισούς εργάζονται περισσότερες από 40 ώρες τη βδομάδα, βλ. Κεφ., 3.3) το χρόνο που απαιτείται για να μεταβούν στην εργασία περίπου σαράντα λεπτά (Μ.=42,2 λεπτά, s=34,44) και στο σχολείο περίπου μισή ώρα (Μ=25,73 λεπτά, s=20,19), καθώς και τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος του σχολείου (3. 30 ώρες), απομένει ελάχιστος χρόνος για να χωρέσουν οι υπόλοιπες υποχρεώσεις και ανάγκες (προσωπικές και οικογενειακές). Γι' αυτό και δεν είναι δυνατό να υπολογιστεί με ακρίβεια ο χρόνος αυτός προκειμένου να συσχετισθεί με την προετοιμασία για το σχολείο.

---

[750] **Μπωντριγιάρ Ζ.**, Το Δράμα των Δραστηριοτήτων του Ελεύθερου Χρόνου ή Όταν δεν μπορείς να Χάνεις το Χρόνο σου, στο Κορωναίου, Α., (1996), Κοινωνιολογία του Ελεύθερου Χρόνου, μετ. Καψαμπέλη, Κ, Σταυρακάκη, Γ΄, Νήσος, Αθήνα, σ. 205

Στατιστικά σημαντικές διαφορές, όμως, ως προς το χρόνο προετοιμασίας παρατηρούνται αν προσεγγίσουμε τη μεταβλητή με κριτήρια την ειδικότητα, το φύλο, τις ηλικιακές ομάδες και τον τύπο σχολείου. Έτσι, από την σύγκριση των Μ.Ο. των μεταβλητών με t-test, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ειδικότητα (t=4.017, df=284, p<0,001). Ο μέσος όρος της ημερήσιας προετοιμασίας του μαθητή της Πληροφορικής είναι περίπου μια ώρα (M=59 λεπτά, s=46,51) ενώ του ηλεκτρολόγου είναι 37 λεπτά (M=37,09 λεπτά, s=44,84). Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο οι περισσότεροι μαθητές της Πληροφορικής έρχονται στο σχολείο προετοιμασμένοι, όπως φάνηκε παραπάνω, αλλά και η προετοιμασία τους είναι συγκριτικά καλύτερη από των ηλεκτρολόγων, αφού η διάρκειά της είναι μεγαλύτερη. Αν και δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η ημερήσια απασχόληση των πρώτων είναι λιγότερη σε σχέση με τους ηλεκτρολόγους, η καλύτερη προετοιμασία των μαθητών της Πληροφορικής συνδέεται περισσότερο με τις υψηλότερες επιδόσεις και επιδιώξεις τους. Σχετίζεται όμως και με τη φοίτηση όλων των κοριτσιών στην ειδικότητα αυτή που όπως έδειξε η στατιστική επεξεργασία διαθέτουν περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία τους σε σχέση με τα αγόρια. Ο Μ.Ο. προετοιμασίας των κοριτσιών είναι μία ώρα (Μ.Ο.= 61,44 λεπτά, s=38,89), ενώ των αγοριών 44 λεπτά, (Μ.Ο.= 43,75 λεπτά, s=48,52, t=3.07, df=138,407, p<0,01). Έτσι επιβεβαιώνεται η άποψη των καθηγητών ότι είναι επιμελέστερα και όταν οι τάξεις είναι μικτές διαφοροποιούν το κλίμα. Η διαφορά στο φύλο πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα καθώς οι υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν οι γυναίκες στην οικογένεια είναι πολύ περισσότερες σε σχέση με εκείνες των ανδρών και οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη μεγαλύτερη υπακοή και πειθαρχία που διακρίνει το γυναικείο φύλο. Εξάλλου, στην περίπτωση του ΕΤΕΕ υπάρχουν και μητέρες που αισθάνονται ιδιαίτερη ευθύνη απέναντι στα παιδιά τους που τις στερούνται. Ταυτόχρονα νιώθουν ότι γι' αυτά αποτελούν πρότυπα.

Οι μαθητές σχολικής ηλικίας (17-20 ετών) προετοιμάζονται λιγότερο χρόνο καθημερινά (Μ.Ο.=25 λεπτά, s=41,77), ενώ οι μεγαλύτεροι (21 ετών και άνω) διαθέτουν περισσότερο χρόνο (Μ.Ο.= 51,5 λεπτά, s=47,01, t=3.24, df=279, p<0,01). Οι μεγαλύτεροι μαθητές είναι πιο ώριμοι. Όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται στις συνεντεύξεις ξέρουν τι θέλουν και επέλεξαν να συνεχίσουν τις σπουδές σε μεγάλη ηλικία χωρίς την πίεση των γονέων, αντίθετα με τους μικρότερους ηλικιακά.

Αλλά και οι μαθητές του ΗΤΕΕ προετοιμάζονται περισσότερο από τους μαθητές του ΕΤΕΕ (M=85,4, s=79.205 οι μαθητές του ΗΤΕΕ και M=47,9, s=46.873 οι

μαθητές του ΕΤΕΕ) t=-5,776, df=262,393, p<0,001). Η προετοιμασία των μαθητών των ημερήσιων σχολείων έχει διπλάσια διάρκεια απ' ότι των εσπερινών. Η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές των δύο σχολείων έχει σχέση με τον περισσότερο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές του ΗΤΕΕ, αλλά και με τις απαιτήσεις των καθηγητών τους που είναι περισσότερες όπως προέκυψε από προηγούμενη ενότητα (ίδιο κεφάλαιο, ενότητα 2).

Ερευνήσαμε την ύπαρξη ή μη συνάφειας μεταξύ της πρότασης *«Συνήθως πηγαίνω προετοιμασμένος/η στο σχολείο»* και των προτάσεων *«Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να κάνουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι»*, *«Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να μελετάμε ώστε να έχουμε καλύτερη επίδοση»* και *«Οι καθηγητές συνήθως εξετάζουν με κατάλογο»* και βρήκαμε ότι υπάρχει συνάφεια με όλες τις προτάσεις αυτές (p<0,001). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο απαιτητικοί είναι οι καθηγητές τόσο πιο προετοιμασμένοι έρχονται οι μαθητές.

Η σχέση της προετοιμασίας των μαθητών με τις απαιτήσεις διαπιστώθηκε και από τις συνεντεύξεις. Μαθητές των ΕΤΕΕ που θεωρούν τους εαυτούς τους επιμελείς και είχαν βαθμολογίες πολύ υψηλές, στη συνέντευξη ανέφεραν ότι διαβάζουν ελάχιστα.

- *«Στις εξετάσεις διαβάζω και όταν μπορώ. Προσπαθώ να παρακολουθώ, επειδή οι περισσότεροι καθηγητές που διδάσκουν στα βραδινά λένε, σημειώστε και ξέρουν γιατί το λένε»* επισήμανε μαθητής.
- *«Διαβάζω πολύ σπάνια, ας πούμε τα Χριστούγεννα, να δω εκεί που έχω αμφιβολίες»* διευκρίνισε άλλος.

Παρά την έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας σε καθημερινή βάση από τους περισσότερους μαθητές του ΕΤΕΕ, όταν τους ζητήσαμε να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με την πρόταση *«μου είναι δυσάρεστο όταν με ρωτά κάτι ο καθηγητής και δεν γνωρίζω την απάντηση»*, πάνω από τα τρία τέταρτα των μαθητών δήλωσαν ότι συμφωνούν (77%) **(Πίν. 18)**.

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου $\times^2$ βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μαθητές του ΗΤΕΕ ως προς τη μεταβλητή αυτή (df=4, p<0,05). Από τους τελευταίους λιγότεροι, τα δύο τρίτα (67%), απάντησαν ότι συμφωνούν στην παραπάνω ερώτηση. Η διαφορά οφείλεται μάλλον στη μικρότερη ηλικία των μαθητών του ΗΤΕΕ που συμβάλλει στο να μην αντιλαμβάνονται το σχολείο με την ίδια σοβαρότητα με τους μεγαλύτερους μαθητές του ΕΤΕΕ.

Αλλά και στο εσωτερικό του ΕΤΕΕ διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή αυτή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Σχεδόν το σύνολο των κοριτσιών (91%) συμφώνησε ότι νιώθει δυσάρεστα όταν ερωτά ο καθηγητής και δεν

Πίν. 18. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του βαθμού συμφωνίας των μαθητών του ΕΤΕΕ και του ΗΤΕΕ με την πρόταση *«μου είναι δυσάρεστο όταν με ρωτά κάτι ο καθηγητής και δεν γνωρίζω την απάντηση»* ως προς το είδος του σχολείου

		Σχολείο		Σύνολο
		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ	
Συμφωνώ απόλυτα	F	156	79	235
	%	**53,4%**	**42,0%**	**49,0%**
Μάλλον συμφωνώ	F	69	47	116
	%	**23,6%**	**25,0%**	**24,2%**
Δεν μπορώ να αποφασίσω	F	15	20	35
	%	**5,1%**	**10,6%**	**7,3%**
Μάλλον διαφωνώ	F	27	17	44
	%	**9,2%**	**9,0%**	**9,2%**
Διαφωνώ απόλυτα	F	25	25	50
	%	**8,6%**	**13,3%**	**10,4%**
Σύνολο	F	292	188	480
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
$p<0,05$, df=4				

γνωρίζει την απάντηση έναντι των δύο τρίτων (72%) των αγοριών ($p<0,01$, df=4). Η απάντηση αυτή έρχεται σε αντιστοιχία με προηγούμενη που αφορούσε την καλύτερη προετοιμασία των κοριτσιών. Οι διαφορές αυτές όμως σχετίζονται με τον κοινωνικό ρόλο τους. Οι γυναίκες όπως ισχυριστήκαμε πιο πάνω συχνά αισθάνονται ενοχές όταν απομακρύνονται από την οικογένεια και πρέπει να αποδείξουν με κάθε τρόπο ότι επενδύουν προς όφελος όλων. Εξάλλου, προκειμένου να επικρατήσουν στον ανταγωνισμό με τους άνδρες πρέπει να ξεχωρίζουν.

Σε ένα άλλο επίπεδο έχει ενδιαφέρον να ερευνήσουμε αν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τη βαθμολογία τους. Σε σχετική ερώτηση το 42% όσων απάντησαν συμφώνησε ότι υπάρχει ανταγωνισμός στην τάξη για τους βαθμούς. Το ποσοστό αυτό πρέπει να θεωρηθεί υψηλό αν λάβουμε υπόψη τη σχολική προετοιμασία των μαθητών, κάτι που μας παραπέμπει στις λίγες απαιτήσεις των καθηγητών. Ανάλογη στάση εμφανίζουν και οι μαθητές των ΗΤΕΕ.

Εξάλλου, η απάντηση των μαθητών του ΕΤΕΕ διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Πάνω από τα μισά κορίτσια (54%) εκτιμούν ότι υπάρχει ανταγωνισμός στους βαθμούς σε σχέση με το ένα τρίτο περίπου των αγοριών (37%)(df=4, $p<0,05$). Τα κορίτσια είναι πιο ανταγωνιστικά εκτός των άλλων που έχουν ήδη αναφερθεί και επειδή ενδιαφέρονται περισσότερο να καταλάβουν θέσεις στο δημόσιο τομέα, για τις οποίες ένα από τα κριτήρια πρόσληψης είναι η βαθμολογία του πτυχίου.

Σε σχέση με την ηλικία οι μεγαλύτεροι μαθητές είναι πιο ανταγωνιστικοί από τους δεύτερους ($p<0,01$, df=4 **Πίν. 19**). Οι μαθητές από 17-20 ετών ανέφεραν ότι

υπάρχει ανταγωνισμός σε ποσοστό 28% ενώ την ίδια απάντηση έδωσε το 43% των άνω των 21 ετών.

Πίν. 19. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του βαθμού συμφωνίας των μαθητών του ΕΤΕΕ με την πρόταση *«στην τάξη μου υπάρχει ανταγωνισμός για βαθμούς»* ως προς την ηλικιακή ομάδα

		Ηλικία (ομάδες)		**Σύνολο**
		17-20	21-46	
Συμφωνώ απόλυτα	F	6	56	62
	%	**15,4%**	**22,6%**	**21,6%**
Μάλλον συμφωνώ	F	5	51	56
	%	**12,8%**	**20,6%**	**19,5%**
Δεν μπορώ να αποφασίσω	F	1	31	32
	%	**2,6%**	**12,5%**	**11,1%**
Μάλλον διαφωνώ	F	20	60	80
	%	**51,3%**	**24,2%**	**27,9%**
Διαφωνώ απόλυτα	F	7	50	57
	%	**17,9%**	**20,2%**	**19,9%**
Σύνολο	F	39	248	287
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
$p<0,01$, df=4				

Οι μεγαλύτεροι μαθητές είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι και θέτουν υψηλότερους στόχους ξέροντας ότι οι ευκαιρίες που έχουν είναι πιο περιορισμένες σε σχέση με τους μικρότερους. Επίσης, είναι διαφορετικός ο τρόπος που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ιδιαίτερα όσοι από αυτούς είναι έγγαμοι.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται ξεκάθαρα και από τις συνεντεύξεις:

«(..) η ομάδα αυτής της ηλικίας [κάτω των 21 ετών] *στην πλειοψηφία τους, όταν γράφουμε εξετάσεις διαγώνισμα ή οτιδήποτε το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι τι θα γράψω για να περάσω. Πόσες ερωτήσεις θα γράψω για να περάσω; Μόνο αυτό τους ενδιαφέρει να έχουν πάνω από τη βάση. Η ομάδα που είμαστε εμείς των ενηλίκων δε μας ενδιαφέρει μόνο να περάσουμε. Θέλουμε και ένα αξιοπρεπή βαθμό. Καταρχήν είμαστε 4 μανάδες με παιδιά. Κάνουμε αυτό που κάνουμε με επιμέλεια και κάποια σοβαρότητα και έχουμε και συναγωνισμό. Δε νιώθω να κάνω κόντρες ούτε εγώ ούτε οι άλλοι. Εκτός από εμάς είναι και άλλες 25- 27 χρονών κοπέλες και είναι μόνο 2 οι άντρες.»* (μαθήτρια 38 ετών)

Συνοψίζοντας να επισημάνουμε τα εξής. Η προετοιμασία των μαθητών στο σπίτι και οι απαιτήσεις των καθηγητών (διάβασμα και γραπτές εργασίες) αφορούν στην παιδαγωγική πρακτική όπως εκθέσαμε στην προηγούμενη ενότητα. Η παιδαγωγική πρακτική όμως έχει περίπου ίδιο προσανατολισμό και για τα ημερήσια και τα εσπερινά ΤΕΕ (ελάχιστη διαφορά υπάρχει στην κατανομή του χρόνου στα επαγγελματικά μαθήματα). Μάλιστα στα εσπερινά ο διαθέσιμος παιδαγωγικός χρόνος στο σχολείο είναι λιγότερος απ' ότι στα ημερήσια (λιγότερος συνολικός χρόνος στο

πρόγραμμα και μικρότερη χρονική διάρκεια των ωρών διδασκαλίας) (Κεφ. V, 2.1). Όσο αργός λοιπόν και να είναι ο ρυθμός πρόσληψης της γνώσης λόγω των δυσκολιών των μαθητών, ο παιδαγωγικός χρόνος του σχολείου δεν επαρκεί και θα έπρεπε να συμπληρώνεται υποχρεωτικά από παιδαγωγικό χρόνο στο σπίτι. Αλλά ούτε ο χώρος ούτε ο χρόνος είναι διαθέσιμα στους μαθητές του ΕΤΕΕ. Είναι λοιπόν προφανές ότι η παιδαγωγική πρακτική που ακολουθείται στο ΕΤΕΕ αναπαράγει την ανισότητα μεταξύ των μαθητών του ημερήσιου και εσπερινού ΤΕΕ.

4. Οι απόψεις των μαθητών για τα μαθήματα

Οι απόψεις των μαθητών για τα μαθήματα αντανακλούν τις διαθέσεις και τις στάσεις τους για τις διαφορετικές γνωστικές περιοχές που συνεπάγονται συγκεκριμένες συμπεριφορές σε ότι αφορά τόσο στις επιδόσεις τους όσο και στις σχέσεις μεταξύ τους και με τους φορείς της αντίστοιχης γνώσης. Ζητήσαμε από τους μαθητές στο ερωτηματολόγιο να σημειώσουν για κάποια μαθήματά τους (Μαθηματικά, Φυσική, Ν. Ελληνικά, Ιστορία, Τεχνολογικά, Εργαστηριακά) αν τα θεωρούν ενδιαφέροντα ή βαρετά, εύκολα ή δύσκολα, αν προσφέρουν μόρφωση ή όχι. Σε σχέση με την κατηγορία ενδιαφέρον, οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν τα Εργαστηριακά (95%), ακολουθούν τα τεχνολογικά Θεωρητικά μαθήματα (90%), η Φυσική (73%), τα Νέα Ελληνικά (71%), τα Μαθηματικά (69%) και τελευταία η Ιστορία (68%). Ως προς την κατηγορία εύκολο ή δύσκολο οι περισσότεροι θεωρούν δύσκολο τα Μαθηματικά (74%) και ακολουθούν η Φυσική (57%), τα τεχνολογικά Θεωρητικά μαθήματα (36%), τα Εργαστηριακά (25%), η Ιστορία (25%) και τα Νέα Ελληνικά (23%). Τέλος, οι περισσότεροι θεωρούν ότι προσφέρουν μόρφωση τα Εργαστηριακά (97%), τα Θεωρητικά τεχνολογικά μαθήματα (96%), τα Νέα Ελληνικά (94%), τα Μαθηματικά (93%), η Φυσική (91%) και τελευταία η Ιστορία (89%). Όπως παρατηρούμε στις δύο κατηγορίες (ενδιαφέρον, προσφορά μόρφωσης), προηγούνται σε προτίμηση τα μαθήματα της ειδικότητας και ειδικά τα εργαστηριακά.

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου $\times^2$ προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των δύο ειδικοτήτων ως προς τις απόψεις τους για τα Νέα Ελληνικά και την Ιστορία. Συγκεκριμένα, περισσότεροι μαθητές της Πληροφορικής (82%) έναντι των ηλεκτρολόγων (61%) θεωρούν τα Νέα Ελληνικά ενδιαφέρον μάθημα ($p<0,001$, $df=1$). Το ίδιο συμβαίνει με την Ιστορία για το 78%

ενδιαφέρον μάθημα ($p<0,001$, $df=1$). Το ίδιο συμβαίνει με την Ιστορία για το 78% των μαθητών της Πληροφορικής έναντι του 59% των ηλεκτρολόγων ($p<0,01$, $df=1$). Επίσης, το σύνολο των μαθητών της Πληροφορικής (98%) θεωρεί ότι τα Νέα Ελληνικά προσφέρουν μόρφωση έναντι του 91% των ηλεκτρολόγων ($p<0,05$, $df=1$). Οι διαφορές αυτές εξηγούνται αφενός από το γεγονός ότι οι μαθητές της Πληροφορικής έχουν καλύτερη επίδοση στα φιλολογικά μαθήματα όπως φάνηκε από τη βαθμολογία τους στη Γλώσσα στο απολυτήριο Γυμνασίου που θα παρουσιάσουμε σε επόμενο κεφάλαιο, αφετέρου από το ότι αυτά απαιτούν περισσότερο χρόνο προετοιμασίας.

Όπως παρατήρησε φιλόλογος στη συνέντευξη,

«οι τεχνικές ειδικότητες και ιδιαίτερα τα αγόρια έχουν πάρει διαζύγιο με το διάβασμα. Τον βάζεις τον άλλο να διαβάσει ένα κείμενο λογοτεχνικό και λέει: «έλα δάσκαλε, είχα να διαβάσω κάνα δυο χρόνια. Να διαβάσει κάποιος άλλος.» Πολλές φορές αποφεύγει να διαβάσει και το κείμενο της μέρας.»

Τα προηγούμενα ευρήματα εξηγούν σε μεγάλο βαθμό τη διαφορά που επικαλούνται οι καθηγητές στο επίπεδο των τμημάτων της Πληροφορικής.

Ανάλογη είναι η απάντηση στην ερώτηση που θέσαμε στο ερωτηματολόγιο με την οποία ζητήσαμε να σημειώσουν τι θα προτιμούσαν, να διαβάζουν ή να φτιάχνουν πράγματα με τα χέρια. Τα δύο τρίτα των μαθητών (65%) απάντησαν ότι προτιμούν να φτιάχνουν πράγματα με τα χέρια και έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί σχετίζεται με το είδος της εργασίας που πρόκειται να εξασκήσουν. Μάλιστα έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου $\times^2$ προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Ελλήνων μαθητών και μεταναστών ($p<0,01$, $df=1$). Από τους μετανάστες σχεδόν οι μισοί (46%) προτιμούν να διαβάζουν παρά να φτιάχνουν πράγματα με τα χέρια, ενώ από τους Έλληνες μόνο το ένα τρίτο (32%). Αν και δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά με τους Έλληνες μαθητές ως προς τη βαθμολογία στο γυμνάσιο, η ενασχόλησή τους με χειρωνακτικές δραστηριότητες που τους εξασφαλίζουν ευκολότερα εργασία, έγινε κάτω από την πίεση που αντιμετωπίζουν ως μετανάστες.

Η άποψη για τη διαφορετική στάση των μαθητών των δύο ειδικοτήτων απέναντι στα φιλολογικά μαθήματα, που προϋποθέτουν περισσότερο διάβασμα, επιβεβαιώνεται και από την επεξεργασία των στοιχείων που αφορούν στη μεταβλητή αυτή. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ μαθητών Πληροφορικής και ηλεκτρολόγων. ($p<0,001$, $df=1$). Οι μισοί μαθητές της Πληροφορικής επέλεξαν να

ήταν αναμενόμενη εφόσον και προετοιμάζονται περισσότερο και επιδιώκουν υψηλότερες βαθμολογίες. Εξάλλου, οι μαθητές της Πληροφορικής στον επαγγελματικό χώρο προετοιμάζονται για μη χειρωνακτική εργασία.

Πράγματι, υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής αυτής και της σχολικής επίδοσης των μαθητών (t-test t=-2,22, df=179, p<0,05). Οι μαθητές που επιλέγουν να διαβάζουν έχουν υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης στο απολυτήριο Γυμνασίου (M=14,38 s=2,66) σε σχέση με αυτούς που προτιμούν χειρωνακτικές δραστηριότητες (M=13,39 s=2,81).

Από τα προηγούμενα διαπιστώνεται ότι η επιλογή ειδικότητας έχει ουσιαστική σημασία για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών καθώς αντανακλά τις στάσεις τους απέναντι σε συγκεκριμένο είδος γνώσης.

5. Εκπαιδευτικοί στόχοι των μαθητών

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών έχει σημασία πρώτον εξαιτίας της σχέσης τους με την παιδαγωγική πρακτική στο βαθμό που αυτή επηρεάζει στη διαμόρφωση και στην επιτυχία τους. Δεύτερο, γιατί αναδεικνύει την απόσταση μεταξύ επιθυμητού και εφικτού οριοθετώντας έτσι την πραγματικότητα.

Εξετάσαμε τους εκπαιδευτικούς στόχους των μαθητών ανάλογα με τον κύκλο σπουδών που παρακολουθούσαν. Στους μαθητές του Α΄ Κύκλου θέσαμε την ερώτηση αν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Β΄ Κύκλο του ΕΤΕΕ. Το 88% των μαθητών απάντησε ότι προτίθεται να συνεχίσει. Στατιστικά σημαντική διαφορά ωστόσο, βρέθηκε με τους μαθητές του ΗΤΕΕ (p<0,01, df= 1). Μόνο το 1% των μαθητών των ημερήσιων σχολείων απάντησε ότι δε θα συνεχίσει σπουδές στο δεύτερο κύκλο σε αντίθεση με τους μαθητές του ΕΤΕΕ που φθάνει το 12% το αντίστοιχο ποσοστό. Η διαφορά αυτή αναδεικνύει τη δυσμενέστερη θέση των μαθητών των εσπερινών. Για τους μαθητές των ημερήσιων είναι αυτονόητη η απόκτηση ανώτερου πτυχίου, εφόσον και τα επαγγελματικά δικαιώματα που παρέχει αυτό είναι περισσότερα. Αντίθετα οι μαθητές των ΕΤΕΕ δίνουν τη μάχη της επιβίωσης και καθώς η παράταση της σχολικής ζωής τους φέρνει πρόσθετες δυσκολίες αρκούνται και στο χαμηλότερο πτυχίο. Να επισημάνουμε ότι ούτε η ειδικότητα ούτε η εντοπιότητα σχετίζονται με την απόφαση αυτή των μαθητών.

Στους μαθητές του Β΄ Κύκλου, εξάλλου, που βρίσκονται πιο κοντά στην αποφοίτηση μετά από σπουδές τεσσεράμισι ετών στο ΕΤΕΕ[751] απευθύναμε την ερώτηση αν θα πάρουν μέρος στις Πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι σημαντικό ότι σχεδόν οι μισοί (48%) απάντησαν θετικά, παρόλο που ελάχιστοι μαθητές είχαν αναφέρει ως λόγο επιλογής του ΕΤΕΕ τη δυνατότητα πρόσβασης στα ΤΕΙ (βλ. παρακάτω Κεφ. VIII, Α2.1). Τι μεσολάβησε, λοιπόν, ώστε να προσανατολίζονται στη συνέχιση των σπουδών μετά από κάποια πορεία στο σχολείο αυτό; Το ερώτημα αυτό θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια, αφού ελέγξουμε αν προκύπτουν διαφορές μεταξύ των μαθητών ημερήσιων και εσπερινών ΤΕΕ, αλλά και στα διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης των εσπερινών σχολείων.

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ότι υπάρχει μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων ($p<0,001$, df= 1). Περισσότεροι μαθητές από το ΗΤΕΕ (77%) απάντησαν ότι θα πάρουν μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις. Παρά το ότι η βαθμολογία του απολυτηρίου γυμνασίου είναι χαμηλότερη από αυτή των μαθητών των ΕΤΕΕ, είναι αναμενόμενη η διαφορά, επειδή οι μαθητές των ημερήσιων είναι μικρότεροι σε ηλικία και χωρίς τις επιπλέον υποχρεώσεις των μαθητών των ΕΤΕΕ που περιορίζουν τις προσδοκίες.

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ως προς την εντοπιότητα, και την ειδικότητα, όχι όμως και ως προς το φύλο. Πάνω από τα δύο τρίτα των μεταναστών (71%) εξέφρασαν την πρόθεση να συνεχίσουν σπουδές στα ΤΕΙ έναντι του 43% των Ελλήνων ($p<0,01$, df= 1). Οι μετανάστες, όπως δείχνουν τα στοιχεία μας, εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθυμία να προχωρήσουν, ίσως, γιατί έχει καλλιεργηθεί από την οικογένειά τους που διαθέτει υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες (βλ. Κεφ. VII, ενότ. 2.2), προκειμένου να ξεφύγουν από τη χειρωνακτική εργασία, την οποία πιθανόν οι γονείς θεωρούν προσωρινή κατάσταση.

Εξάλλου, οι διπλάσιοι σχεδόν μαθητές της Πληροφορικής (61%) έναντι των ηλεκτρολόγων (34%) δήλωσαν πρόθεση να συμμετάσχουν στις εξετάσεις για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ($p<0,01$, df= 1). Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντιστοιχία με προηγούμενες παρατηρήσεις που αφορούσαν το συγκριτικά καλύτερο επίπεδο των μαθητών της Πληροφορικής και την προτίμησή τους σε μη

[751] Οι μαθητές αυτοί ήταν οι τελευταίοι που είχαν φοιτήσει τρία χρόνια στον Α΄ Κύκλο. Το σχολικό έτος 2004-2005 αποφοίτησαν οι πρώτοι απόφοιτοι Α΄ Κύκλου με δυόμισι χρόνια φοίτησης. **Ν. 3027/2002**, ΦΕΚ 152 / 28-6-2002

χειρωνακτικά επαγγέλματα. Εξηγείται, επίσης, και από το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν οξύτερο πρόβλημα να βρουν εργασία σχετική με την ειδικότητα και η πιθανή παράταση των σπουδών τους διευκολύνει, ενώ τους επιτρέπει να προσδοκούν κάτι καλύτερο.

Πάντως, οι μαθητές που εξέφρασαν την πρόθεση να συμμετάσχουν στη διαδικασία των εξετάσεων είχαν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας στο απολυτήριο Γυμνασίου (M=15,11) σε σχέση με τους υπόλοιπους (M=13,98), (t=3,43, df=116, p=0,001) και μάλλον το στοιχείο αυτό επέδρασε στην απόφασή τους. Ωστόσο, η εκφρασμένη επιθυμία συμμετοχής στη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σημαντικό βαθμό διαμορφώθηκε στη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΕΤΕΕ. Έτσι, αν και πρόκειται για χαμηλόβαθμους μαθητές, ενήλικες, με υποχρεώσεις που τους ανάγκαζαν να επιλέξουν βραχυχρόνιες σπουδές στην πορεία των σπουδών τους στο ΕΤΕΕ τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους και με την παρότρυνση των καθηγητών αποφάσισαν να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους, ελπίζοντας ότι ο συναγωνισμός μεταξύ μαθητών εσπερινών ΤΕΕ δεν είναι τόσο οξύς. Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται από τούς καθηγητές:

«(...) βλέποντας ότι τα πράγματα δεν είναι τόσο δύσκολα, όσο νόμιζαν πιθανό, λόγω της ηλικίας αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο το σχολείο. Ενώ ξεκινούν μόνο για το χαρτί στην πορεία η πλειοψηφία των μεγαλύτερων στην ηλικία δίνει εξετάσεις για τα ΤΕΙ»

Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι μαθητές:

- «Δε θα σας πω ότι είναι ο στόχος μου, αλλά αρχίζει το μυαλό μου και το δουλεύει.» (μαθήτρια Πληροφορικής)
- «Στην αρχή δεν έβαζα σαν στόχο το ΤΕΙ. Από τότε που μπήκα στο Β΄ Κύκλο, το αποφάσισα.» (μαθητής ηλεκτρολόγος)

Άλλωστε και στην πρόταση *«Οι καθηγητές μας συνήθως μας παροτρύνουν να συνεχίσουμε τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, που τέθηκε στο ερωτηματολόγιο και ζητούσε να σημειώσουν οι μαθητές το βαθμό συμφωνίας τους, απάντησαν θετικά σε πολύ υψηλό ποσοστό (85%).

Υπάρχει όμως και άλλος λόγος που ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών για τα ΤΕΙ στην πορεία της φοίτησής τους. Οι μαθητές φοιτούσαν στο ΕΤΕΕ όταν τροποποιήθηκε για δεύτερη φορά[752] ο νόμος, ο οποίος καθιστούσε στην

[752] Ο αρχικός νόμος 2640 / 1998, προέβλεπε τη δεκαοκτάμηνη επαγγελματική εμπειρία και τη διενέργεια των εξετάσεων από τα ΤΕΙ. Στη συνέχεια τροποποιήθηκε με το Ν. 2817 / 2000 και αυτός με τη σειρά του αντικαταστάθηκε ως προς το σημείο αυτό από το άρθρο 1, παρ. 9 β του Νόμου 2909 / 2001, ΦΕΚ 90 / 2-5-2001. Το σημαντικό είναι ότι οι τρεις τροποποιήσεις γίνονται σε χρονικό διάστημα

πραγματικότητα αδύνατη την εισαγωγή στα ΤΕΙ υποψηφίων από τα ΤΕΕ. Η τροποποίηση αυτή παραχωρούσε τη δυνατότητα χωρίς προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία και πρόσθετη προετοιμασία από τα ΤΕΙ να εισάγονται οι μαθητές των ΕΤΕΕ με πανελλαδικές εξετάσεις σε δύο μαθήματα γενικής παιδείας, αρκεί να εξασφαλίζουν τη βάση, σε ποσοστό που ορίζεται με υπουργική απόφαση.[753] Από το σημείο αυτό και μετά άρχισαν οι μαθητές να σκέφτονται την πιθανότητα να συμμετάσχουν στις εξετάσεις.

Η πρόθεση όμως των μαθητών να συμμετέχουν στις εξετάσεις συνοδεύεται και από την ανάλογη προετοιμασία στο σχολείο ή στο σπίτι που τους δίνει κάποιες πιθανότητες επιτυχίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν σε σχετική ερώτηση, όσοι ενδιαφέρονται για την πρόσβαση στα ΤΕΙ, τα δύο τρίτα περίπου (62%) όσων απάντησαν, έκαναν ιδιαίτερη προετοιμασία. Από αυτούς περίπου οι μισοί διάβαζαν μόνοι τους (47%) λιγότεροι από ένα τρίτο (29%) παρακολουθούσαν Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη και το ένα τέταρτο (24%) φροντιστήριο. Επαρκεί όμως η προετοιμασία αυτή για εξετάσεις σε πανελλαδικό επίπεδο; Γνωρίζουμε ήδη ότι το πρόγραμμα των ΕΤΕΕ δεν εξυπηρετεί τον ειδικό αυτό σκοπό (Κεφ. V, 2.1).

Οι μαθητές, όσο πλησιάζουν στις εξετάσεις αποκαλύπτονται στις συνεντεύξεις πολύ διστακτικοί γιατί γνωρίζουν τις αντικειμενικές δυσκολίες στο εγχείρημά τους. Συνειδητοποιούν ότι η προετοιμασία τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι είναι ανεπαρκής. Η έλλειψη χρόνου τους στερεί και από τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, που στην ουσία παρά τα προβλήματα που έχει ο θεσμός, αποτελεί τη μόνη διαδικασία, την οποία θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν για να καλύψουν ελλείψεις στη γενική παιδεία, στην οποία εξετάζονται.

> *«Διαβάζω, αλλά δεν κάνω ενισχυτική, γιατί δε γίνεται. Κάτι μας έκανε ο μαθηματικός και κάτι στα Νέα Ελληνικά»* ανέφερε μαθητής.

Στην τάξη, όμως, που ελάχιστοι μαθητές ενδιαφέρονται για τις εξετάσεις πρόσβασης, ενώ οι πολλοί με δυσκολία αντεπεξέρχονται στις ανάγκες φοίτησης και το πρόγραμμα των μαθημάτων γενικής παιδείας είναι τόσο περιοριστικό, πώς είναι δυνατό ο καθηγητής να κάνει ειδική προετοιμασία;

μιας τριετίας και χωρίς καν να έχει εφαρμοστεί ο αρχικός νόμος. Τέλος, το θεσμικό πλαίσιο συμπληρώνεται με το **Ν. 3027/2002**, ΦΕΚ 152 / 28 / 6/ 2002.

[753] Άρθρο 1, παρ. 9 β του **Νόμου 2909 / 2001**, ΦΕΚ 90 / 2-5-2001

Άλλωστε, ακόμα και αν οι εξετάσεις διεξάγονται μόνο μεταξύ μαθητών εσπερινών που αντιμετωπίζουν ίδια περίπου προβλήματα, ο ανταγωνισμός δεν παύει να παραμένει σημαντικός, καθώς το ποσοστό των θέσεων που παραχωρείται στα εσπερινά ΤΕΕ είναι πολύ μικρό και οι πιθανότητες που έχει ένας μαθητής, που αρκείται στις ελάχιστες ώρες διδασκαλίας στο πλαίσιο του προγράμματος είναι ελάχιστες. Μόνο οι απόφοιτοι λυκείου που στη συνέχεια φοίτησαν στο ΕΤΕΕ έχουν κάποιες ελπίδες, καθώς το επίπεδο της γενικής παιδείας είναι καλύτερο. Δεν υπάρχουν όμως στοιχεία για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εισαγομένων στα ΤΕΙ από τα εσπερινά σχολεία, ώστε να υποστηριχθεί με σιγουριά η άποψη αυτή.

6. Οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και μαθητών

Η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο προϋποθέτει τους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή που παραπέμπουν υποχρεωτικά στις σχέσεις εξουσίας της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί αυτό.[754]Μέσα από τη διευρεύνηση της παιδαγωγικής σχέσης μπορεί κάποιος να ελέγξει καλύτερα την πορεία της παιδαγωγικής δράσης[755] ορίζοντάς την ως επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου.[756] Σύμφωνα με τους στόχους που έχουμε θέσει η έρευνά μας στο σημείο αυτό περιορίζεται στον εντοπισμό των ειδικών συνθηκών που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου.

Αν και οι μαθητές στις συνεντεύξεις υποστηρίζουν ότι η σχέση τους με τον καθηγητή εξαρτάται από τον ίδιο, υπάρχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά που προδιαγράφουν το πλαίσιο που κινείται. Μαθητές και καθηγητές θεωρούν ως ένα από τα κριτήρια της μορφής που παίρνουν οι μεταξύ τους σχέσεις την ηλικία. Στο ΕΤΕΕ δεν υπάρχει η απόσταση που επιβάλει η άσκηση της παιδαγωγικής εξουσίας του δασκάλου, καθώς οι περισσότεροι μαθητές είναι μεγάλοι σε ηλικία. Τόσο η συμπεριφορά τους όσο και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται διαφέρουν. Εξάλλου, οι

---

[754] **Γκότοβου, Α.Ε.**, (1986), Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ.23

[755] Σύμφωνα με το Weber η διαφορά ανάμεσα στη δράση και στη συμπεριφορά είναι ότι η πρώτη προϋποθέτει τον προσανατολισμό σε ένα σκοπό και μάλιστα η ανθρώπινη δράση κατευθύνεται από το υποκείμενο, κατά τους οπαδούς της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Mead), σε «αντικείμενα» (πρόσωπα, καταστάσεις κ.λ.π.) τα οποία έχουν νόημα για αυτό. Στο ίδιο, ό.π., σ.39

[756] Στο ίδιο,(1986), ό.π., σ. 30. Υποστηρίζεται, εξάλλου, ότι η αλληλεπίδραση των ατόμων και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον, έχουν τη δύναμη να ενισχύσουν τους προσδοκώμενους στόχους ή να τους ανατρέψουν. **Παπαναούμ Ζ,** (1995), Η Διεύθυνση του Σχολείου, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, σ. 22-30, στο **Κωττούλα, Μ.**, (2000) Ενιαίο Σχολείο και εκπαιδευτικοί, τυπωθήτω, Δαρδανός, σ. 19

καθηγητές αισθάνονται τους μεγάλους μαθητές ως βοηθούς στο έργο τους, εφόσον συχνά παρεμβαίνουν για να αποκαταστήσουν την «τάξη», όταν οι μικρότεροι ξεπερνούν τα όρια.

«Παρεμβαίναμε, αλλά όχι με την έννοια «κάτσε κάτω», απλά γύριζες το κεφάλι και έδειχνες [γκριμάτσα], *τελείωσε. Καταλαβαίνανε. (...) Στο λύκειο κάνεις κάποια πράγματα για να τα κάνεις. Γιατί έτσι πρέπει. Ενώ στο τεχνικό τα καταλαβαίνεις και τα κάνεις. Και το μικρότερο παιδί. Ας πούμε, αν πήγαινα κουρασμένη και πονούσε το κεφάλι μου, έλεγα στον πίσω: «σε παρακαλώ Νικολάκη, μη μιλήσεις, γιατί πονάει το κεφάλι μου.» Με ένιωθε και το έκανε γι' αυτό το λόγο. Όχι για να μην του πει ο καθηγητής κάτι.»* (Μαθήτρια Πληροφορικής, απόφοιτος Λυκείου)

Επίσης, υπάρχει καλύτερη επικοινωνία γιατί συνήθως δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα σε σχέση με τους μικρότερους, οι οποίοι δεν έχουν ακόμα πάρει οριστικές αποφάσεις για τη ζωή τους και δεν μπορούν να εκτιμήσουν στον ίδιο βαθμό τη χρησιμότητα της γνώσης. Άλλωστε, κάποιοι από τους μαθητές είναι σχεδόν συνομήλικοι ή κάποιες φορές και μεγαλύτεροι των καθηγητών. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συντελούν στην εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης και εκτίμησης κυρίως προς τους μεγαλύτερους μαθητές, όπως διαπιστώνεται από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές.

Πέραν όμως του γενικού κριτηρίου της ηλικίας, οι σχέσεις με τους μαθητές οργανώνονται κυρίως με βάση την ιεράρχηση της γνώσης δηλαδή ανάλογα με το είδος της γνώσης του οποίου είναι φορέας ο καθηγητής σε σχέση με την ειδικότητα του μαθητή. Έτσι διαμορφώνονται τελικά στενότερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών επαγγελματικών και κυρίως εργαστηριακών μαθημάτων. Όπως σημείωσε εργαστηριακός καθηγητής η σχέση

«είναι πιο κοντινή με τους καθηγητές των εργαστηρίων, πιο άμεση. [Οι καθηγητές] *Ξέρουν όλα τα οικογενειακά τους προβλήματα. Τα συζητάνε. Ακόμα και τα δικά μας προβλήματα τα βλέπουνε. Είναι μια αμφίδρομη σχέση. Δεν υπάρχει αυτή η αυστηρότητα που υπάρχει στα πρωινά ή στα θεωρητικά μαθήματα. Πιο προσωπική η σχέση. Είναι και λιγότερος ο αριθμός των μαθητών στα τμήματα.»*

Την αντίληψη της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους θελήσαμε να επιβεβαιώσουμε στο ερωτηματολόγιο. Ζητήσαμε να επιλέξουν ανάμεσα σε καθηγητή εργαστηριακών και θεωρητικών μαθημάτων σε ποιο θα εμπιστεύονταν ευκολότερα ένα πρόβλημα που τους απασχολεί. Σχεδόν οι διπλάσιοι μαθητές, όπως ήταν αναμενόμενο, επέλεξαν τον καθηγητή των εργαστηριακών μαθημάτων (64% έναντι του 36% των θεωρητικών). Είναι γνωστό ότι ο χρόνος που διατίθεται για το κάθε εργαστηριακό μάθημα είναι πολύ περισσότερος από τον αντίστοιχο χρόνο του

καθενός από τα θεωρητικά. Έτσι η προσέγγιση των μαθητών με τους εργαστηριακούς καθηγητές είναι μεγαλύτερης διάρκειας αλλά και πιο άμεση.

Ωστόσο, ενώ το εργαστηριακό μέρος της διδασκαλίας καλύπτει σημαντικό τμήμα του διδακτικού χρόνου σε όλες τις ειδικότητες, η στάση των μαθητών των διαφορετικών ειδικοτήτων απέναντι στους διδάσκοντες στα εργαστήρια δεν είναι ίδια. Από το στατιστικό έλεγχο με κριτήριο την ειδικότητα προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταβλητή αυτή ($p<0,001$, $df=1$). Οι μισοί περίπου μαθητές της Πληροφορικής (47%) επέλεξαν καθηγητή θεωρητικών μαθημάτων έναντι του ενός τετάρτου των ηλεκτρολόγων (25%). Η επιλογή αυτή από τους μαθητές της Πληροφορικής σημαίνει ότι αισθάνονται περισσότερο εγγύτητα με τους διδάσκοντες θεωρητικά μαθήματα.

Τα ευρήματα αυτά συμπληρώνουν προηγούμενα που αφορούσαν την επίδραση που ασκεί η οργάνωση της σχολικής γνώσης στη διαστρωμάτωση των φορέων της οποίας έκφραση αποτελούν οι σχέσεις μεταξύ καθηγητών (ίδιο Κεφ., ενότ. Α2.2). Ανάλογα διαμορφώνονται και οι σχέσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Η απόκτηση ταυτότητας με άξονα το γνωστικό αντικείμενο δημιουργεί ιεραρχίες στο χώρο του σχολείου και συνδέει καθηγητές και μαθητές που μοιράζονται το ίδιο είδος γνώσης με κοινές στάσεις και συμπεριφορές. Είναι λοιπόν εύλογο οι μαθητές και ιδιαίτερα των τεχνικών ειδικοτήτων να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές των εργαστηριακών μαθημάτων.

«Ο καθηγητής του εργαστηρίου έρχεται πιο κοντά σου, ενώ στα άλλα μαθήματα κάθεται μπροστά στον πίνακα και μιλάει.»

Έτσι αντιλαμβάνεται τη διαφορά ο μαθητής. Αντίθετα, λοιπόν, ορθώνονται σύνορα μεταξύ μαθητών και καθηγητών θεωρητικών μαθημάτων και κυρίως γενικής παιδείας που είναι φορείς άλλου είδους γνώσης.

Από την άλλη, οι μαθητές της Πληροφορικής θα πρέπει να σημειώσουμε ότι προσανατολίζονται κατά κύριο λόγο σε μη χειρωνακτικές υπηρεσίες (υπάλληλοι χειριστές Η/Υ) και λιγότερο σε τεχνικές δραστηριότητες (δίκτυα) αλλά και αυτές δεν είναι χειρωνακτικές. Γι' αυτό άλλωστε, επιλέγεται η ειδικότητα αυτή από μαθητές που έχουν στο Γυμνάσιο υψηλότερες επιδόσεις από όσους επέλεξαν ηλεκτρολογία (Κεφ. VIII, Α1.2 και Α2.4) και στο ΕΤΕΕ επιδιώκουν υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους όπως φάνηκε στην προηγούμενη ενότητα. Επίσης, η σχέση τους με το διάβασμα και με τα μαθήματα γενικής παιδείας είναι καλύτερη.

Αλλά οι διαφορές εκτείνονται και σε άλλα σημεία. Τα περισσότερα εργαστήρια της ειδικότητας της Πληροφορικής στεγάζονται στο σχολικό κτίριο, οπότε οι μαθητές κινούνται στον ίδιο χώρο. Άλλωστε οι καθηγητές τους παραμένουν στο σχολείο και δε διαφοροποιούνται στη γενικότερη παιδαγωγική τους στάση από τους υπόλοιπους καθηγητές του σχολείου.

Επίσης, οι καθηγητές της Πληροφορικής συμπεριλαμβανομένων των εργαστηριακών είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (εκτός ελάχιστων βοηθών που μπορεί να προέρχονται από τη δευτεροβάθμια ή από ΙΕΚ) και διατηρούν μεγαλύτερη απόσταση από τους μαθητές λόγω του κύρους της γνώσης της οποίας είναι φορείς, σε σχέση με τους καθηγητές των εργαστηρίων των τεχνικών ειδικοτήτων.

Ανεξάρτητα πάντως από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις και ιδιαιτερότητες στις σχέσεις καθηγητών - μαθητών, εκείνο που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι όλοι οι μαθητές τόνισαν την συμβολή της ανθρώπινης πλευράς των σχέσεών τους με τους καθηγητές στις σπουδές τους. Οι καθηγητές στα εσπερινά σχολεία, γενικά, βρίσκονται πολύ πιο κοντά στους μαθητές, είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι για τα προβλήματά τους.

> *«Μερικές φορές στο πρωινό νιώθεις να μην έχεις σχέση με τη λέξη άνθρωπος, ενώ στο νυκτερινό σε συμμερίζονται»*, διευκρίνισε μαθητής που φοιτούσε πριν σε ημερήσιο.

Αλλά και σε ότι αφορά την εκπαίδευσή τους η θετική γενικά εικόνα που παρουσιάζουν για το σχολείο τους περιορίζεται στην αναγνώριση της συμβολής των καθηγητών τους.

> *«Εγώ έπαιρνα στο κινητό καθηγητές βράδυ, πρωί, ό, τι ώρα είχα πρόβλημα. Οι καθηγητές χαλάνε προσωπικό χρόνο για να σου δώσουν λύση.»*

Με τα λόγια καθηγητή οι μαθητές μας *«σε πλησιάζουν, νιώθουν σαν καταφύγιο, σαν λιμάνι το σχολείο...»*

Η σχέση καθηγητών-μαθητών προκύπτει και από άλλες ερωτήσεις που αφορούσουν τη στάση των καθηγητών απέναντί τους ως προς την πραγματοποίηση ή μη της σχολικής εργασίας και τους ζητήσαμε να σημειώσουν την συχνότητα με την οποία εμφανίζονται. Στην πρόταση πόσο συχνά οι καθηγητές σου *«σε επαίνεσαν για το μάθημα που είπες;»* πάνω από τους μισούς (60%) απάντησαν ότι τους επαινούν οι καθηγητές. Επίσης, στην πρόταση *«σε επαίνεσαν για τις εργασίες σου»* περίπου το ίδιο

ποσοστό (62%) δήλωσε ότι επαινείται από τους καθηγητές. Αντίθετα στην πρόταση *«σου έκαναν παρατηρήσεις γιατί ήσουν αδιάβαστος»* τα τρία τέταρτα των μαθητών ανέφεραν σπάνια ή ποτέ και ακόμα περισσότεροι (88%) έδωσαν την ίδια απάντηση στην πρόταση *«σου έκαναν παρατηρήσεις για τις εργασίες σου»*. Από το στατιστικό έλεγχο με το κριτήριο $\times^2$ βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών ΕΤΕΕ και ΗΤΕΕ ως προς τις δύο τελευταίες μεταβλητές ($df=3$, $p<0,001$). Οι μισοί απ' αυτούς που απάντησαν (49%) στη μεταβλητή οι καθηγητές *«σου έκαναν παρατηρήσεις γιατί ήσουν αδιάβαστος»* σημείωσαν σπάνια ή ποτέ και στη μεταβλητή *«σου έκαναν παρατηρήσεις για τις εργασίες σου»* τα τρία τέταρτα (74%) σημείωσαν σπάνια ή ποτέ. Η διαφορά οφείλεται στην απόσταση που υπάρχει μεταξύ καθηγητών και μαθητών στα ημερήσια σχολεία.

Οι καθηγητές στα εσπερινά βρίσκονται πολύ πιο κοντά στους μαθητές τους. Παρόλο που, όπως εκθέσαμε σε προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές ελάχιστα προετοιμάζονται για το μάθημα, συνήθως επαινούν την προσπάθειά τους. Με τον τρόπο αυτό, όπως και οι ίδιοι εξηγούν, προσπαθούν να τους ενθαρρύνουν, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να τους κεντρίσουν το φιλότιμο, όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές, για να τους ενεργοποιήσουν μέσα στην τάξη.

> *«Δεν πατάνε τα παιδιά αυτά καλά στα πόδια τους. Δηλαδή δεν ξέρουν τις δυνατότητές τους. (...) Αυτός είναι και ο προσωπικός μου στόχος και κάθε φορά που μιλάω, τους λέω, πόσο τους θαυμάζω, τους ευγνωμονώ, που τους κάνω μάθημα εγώ ο καθηγητής τους, που κάνω σ' αυτά τα παιδιά μάθημα, που νυχθημερόν προσπαθούν, έτσι ώστε να τους ανεβάσω το ηθικό. Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση»* τόνισε καθηγητής ηλεκτρολόγος.

Άλλωστε, και σε ερώτηση στο ερωτηματολόγιο που ζητάμε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας στην πρόταση *«Οι καθηγητές συνήθως, ζητούν να μελετάμε, ώστε να έχουμε καλύτερη επίδοση»* το 82% των μαθητών συμφωνεί.

Πάντως, σε ότι αφορά στην ώθηση που δέχονται οι μαθητές όταν επαινούνται από τους καθηγητές τους, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι το ποσοστό των μαθητών που δηλώνει ότι σπάνια ή ποτέ δεν επαινούνται για το μάθημα ή για εργασίες είναι υψηλό (40%). Το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμό ως προς τους λόγους που είτε οι καθηγητές συμπεριφέρονται διαφορετικά ή έστω οι μαθητές νιώθουν τη διαφορά. Μάλιστα από τον στατιστικό έλεγχο που έγινε (με το κριτήριο $\times^2$), στην πρόταση πόσο συχνά οι μαθητές επαινέθηκαν για τις εργασίες τους, με κριτήριο την εντοπιότητα βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ($p<0,05$, $df=3$). Οι μισοί μετανάστες (49%) έναντι του ενός τρίτου (35%) των Ελλήνων δήλωσαν σπάνια

ή ποτέ με τη μεγαλύτερη διαφορά να εμφανίζεται στη βαθμίδα «ποτέ» που την επέλεξε το ένα πέμπτο των πρώτων και το ένα δέκατο των δεύτερων αντίστοιχα. **(Πίν. 20)**

Πίν. 20. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) για τη συχνότητα επαίνου των μαθητών του ΕΤΕΕ από τους καθηγητές για τις εργασίες ως προς την εντοπιότητα

Έπαινος για εργασίες		Έλληνες/Μετανάστες		**Σύνολο**
		Έλληνες	Μετανάστες	
Συχνά	F	128	37	165
	%	65,3%	51,4%	61,6%
Σπάνια	F	51	21	72
	%	26,0%	29,2%	26,9%
Ποτέ	F	17	14	31
	%	8,7%	19,4%	11,6%
Σύνολο	F	196	72	268
	%	100,0%	100,0%	100,0%
$p<0,05$, df=2				

Η τάση αυτή ακόμα και αν δεν εκφράζει τις πραγματικές διαθέσεις των καθηγητών απέναντι στους μετανάστες, εφόσον βιώνεται από τους ίδιους ως απόρριψη έχει συνέπειες τόσο για την συνέχιση των σπουδών τους, όσο και για την κοινωνική τους ένταξη και είναι ζήτημα που πρέπει να διερευνηθεί συστηματικότερα.

Χωρίς να προχωρήσουμε σε βάθος τη διερεύνηση προς την κατεύθυνση αυτή, αφού δεν είναι στους στόχους μας, ενδεικτικά αναφέρουμε ότι διαφαίνεται μια τάση διαφορετικής αντιμετώπισης των μεταναστών από λίγους έστω καθηγητές. Αυτό προκύπτει από τη συνέντευξη με καθηγήτρια, όπως φαίνεται από το απόσπασμα που παραθέτουμε παρακάτω, στο οποίο εκθέτει τους λόγους, που κατά την άποψή της, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών μειώνεται συνεχώς.

«Είναι ότι έχουμε ξένους μαθητές, που εμποδίζουν εμάς να κάνουμε τη δουλειά μας. Δεν καταλαβαίνουν πολύ καλά τη γλώσσα. Έπειτα δημιουργούνται εντάσεις, προστριβές ανάμεσα στα παιδιά, υπάρχει μια ξενοφοβία, ένας ρατσισμός και δε φαίνεται ξεκάθαρα. Υποβόσκει και αυτό το βλέπουμε στο πως κυνηγάνε βαθμούς κάποιοι από τους ξένους μαθητές, ενώ οι άλλοι αδιαφορούν. Οι ξένοι μαθητές κινούνται σε δύο ακραία επίπεδα: κάποιοι, οι πολύ λίγοι, κυνηγάνε βαθμούς, θέλουν τη σημαία, την πρωτιά και ενδιαφέρονται γιατί αυτό τους καταξιώνει φαίνεται, το να είναι σημαιοφόροι. Από την άλλη είναι οι ξένοι μαθητές με την πλήρη αδιαφορία εντελώς. Δηλαδή να πάρουν ένα χαρτί για να ενταχθούν αργότερα αρμονικά στην κοινωνία. Και οι δύο αυτές κατηγορίες συνυπάρχουν στο σχολείο.»

7. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του ΕΤΕΕ σύμφωνα με τους ίδιους και τους καθηγητές τους.

Στο ερωτηματολόγιο ζητήσαμε από τους μαθητές του ΕΤΕΕ να αναφέρουν τα προβλήματα που τους απασχολούν. Με βάση τον αριθμό των αναφορών κατατάσσονται ως εξής **(Πίν. 21)**:

Πίν. 21. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές	f	% (απαντήσεις)	% (περιπτώσεις)
Υλικοτεχνική υποδομή	40	15,0%	22,1%
Συμπεριφορά & απόδοση καθηγητών	44	16,5%	24,3%
Απουσίες	45	16,9%	24,9%
Κούραση	72	27,0%	39,8%
Έλλειψη προσωπικού	8	3,0%	4,4%
Συμπεριφορά συμμαθητών	3	1,1%	1,7%
Πρόγραμμα σπουδών	29	10,9%	16,0%
Κοινωνική αποδοχή	2	,7%	1,1%
Έλλειψη οργάνωσης	12	4,5%	6,6%
Αβεβαιότητα	3	1,1%	1,7%
Πρόσβαση στα ΤΕΙ	6	2,2%	3,3%
Δυσκολία κατανόησης μαθημάτων	3	1,1%	1,7%
Σύνολο	267	100,0%	147,5%

- Το πρόβλημα που ανέφεραν περισσότερες φορές ότι αντιμετωπίζουν είναι η κούραση (40% επί του συνόλου των αναφορών) που την συνέδεσαν είτε με την αδυναμία παρακολούθησης και προετοιμασίας των μαθημάτων, είτε με την απόδοσή τους στο σχολείο ή με την έλλειψη προσωπικής ζωής και κοινωνικών επαφών.
- Το δεύτερο πρόβλημα που τους απασχολεί είναι οι απουσίες (25%).
- Η συμπεριφορά και η απόδοση των καθηγητών (24%),
- Η υλικοτεχνική υποδομή (22%),
- Τα προγράμματα σπουδών (16%),
- Η έλλειψη οργάνωσης (7%).
- Λιγότερες φορές αναφέρθηκαν προβλήματα όπως η έλλειψη προσωπικού, η πρόσβαση στα ΤΕΙ, η δυσκολία κατανόησης των μαθημάτων, η αβεβαιότητα για την αναγνώριση του πτυχίου στην αγορά εργασίας, η συμπεριφορά των συμμαθητών και η κοινωνική αποδοχή.

Στις συνεντεύξεις θέσαμε την ίδια ερώτηση σε μαθητές και καθηγητές. Οι απαντήσεις που πήραμε δε διαφέρουν. Οι καθηγητές έθεσαν το πρόβλημα της έλλειψης χρόνου των μαθητών λόγω του μεγάλου ωραρίου εργασίας. Το πρόβλημα

αυτό συνδέουν με τις απουσίες, την έλλειψη προετοιμασίας για το σχολείο και την κούραση. Ακόμα θεωρούν ότι σχετίζεται με το υψηλό ποσοστό μαθητικής διαρροής που παρατηρείται στο σχολείο. Άλλο πρόβλημα που ανέφεραν είναι η πολυδιάσπαση των μαθητών σε πολλές υποχρεώσεις, η αβεβαιότητα για την εύρεση εργασίας που κάποιοι συνδέουν με την ξενοφοβία και η έλλειψη επιμόρφωσης των καθηγητών στη σύγχρονη τεχνολογία και τις νέες διδακτικές μεθόδους.

Οι καθηγητές πρότειναν την παρέμβαση της πολιτείας προκειμένου να ρυθμιστεί ο χρόνος εργασίας των μαθητών και η πιστοποίηση της προϋπηρεσίας που αποτελεί εμπόδιο στην εύρεση εργασίας. Επίσης, ζήτησαν να ερευνηθούν οι λόγοι που προκαλούν τη μαθητική διαρροή στα ΕΤΕΕ.

Κάποιες από τις προτάσεις των μαθητών στην ερώτηση τι λύσεις προτείνουν που περιλάβαμε στο ερωτηματολόγιο, ήταν:

- Δημιουργία ενός συγκροτήματος με τις ειδικότητες που δε δημιουργούνται σε κάθε σχολείο λόγω έλλειψης ζήτησης, ώστε κάποιος, αν δε γίνεται αλλιώς, να μισθώσει κατοικία κοντά στο συγκρότημα για τα χρόνια φοίτησής του, ενώ θα εξοικονομούνται χρήματα από τον εργαστηριακό εξοπλισμό.
- *«Να δοθεί η δυνατότητα πρόσβασης σε ΤΕΙ άλλης ειδικότητας»*
- *«Τα μαθήματα να γίνουν πιο δημιουργικά»*
- *«Σεμιναριακού τύπου εκπαίδευση στους καθηγητές για να μπορούν με άλλο τρόπο να μεταδώσουν τη γνώση και συντομότερα απ' ότι σ' ένα ημερήσιο. Να μπορούν (..) να μας κρατούν σε ενδιαφέρον και σε επαφή με το μάθημα. Και βέβαια να γίνεται μάθημα.»*
- *«Πριν έλθουν στα νυχτερινά [οι καθηγητές] θα πρέπει να κάνουν κάποια παρακολούθηση»*
- *«Οι καθηγητές να προσπαθούν να αναλύουν το μάθημα ώστε να τους καταλαβαίνουμε στην παράδοση»*
- *«Μεγαλύτερη αυστηρότητα από τους καθηγητές»*
- *«Να προσληφθούν περισσότεροι καθηγητές και όχι αναπληρωτές»*

ΣΥΝΟΨΗ

Από την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων του κεφαλαίου αυτού προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Το διδακτικό προσωπικό δεν έχει λάβει επιμόρφωση ούτε γενική στο γνωστικό αντικείμενο και στην παιδαγωγική επιστήμη ούτε ειδική για την εκπαίδευση ατόμων που στο σύνολό τους σχεδόν είναι ενήλικες. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι τεχνική και η τεχνολογία εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς και η παιδαγωγική επιστήμη ακολουθεί αυτή την πρόοδο, το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΤΕΕ

εμφανίζεται αποκομμένο από την πραγματικότητα. Τόσο οι γνώσεις του όσο και οι μέθοδοι με τις οποίες τις προσεγγίζει είναι απαξιωμένες και δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι συμβάλλουν στην αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης ακόμα και αν τα προγράμματα εκσυγχρονίζονται. Αλλά και στις περιπτώσεις που οι διδάσκοντες καλούνται για επιμόρφωση αυτή προσανατολίζεται στην επίτευξη της ομοιόμορφης εφαρμογής του προγράμματος και όχι στην καλλιέργεια της κριτικής στάσης απέναντι στη γνώση και στις μεθόδους προσέγγισής της ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών.

Στο αποτέλεσμα αυτό συμβάλλει επιπλέον η απουσία παιδαγωγικής και επιστημονικής στήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Καθώς ο ρόλος των συμβούλων συνδέεται με τη διαδικασία αξιολόγησης χάνει την ουσία του ως παρέμβαση που στοχεύει στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Αντίθετα, εξαντλείται αφενός στον έλεγχο του ασφυκτικού χρονοδιαγράμματος διδασκαλίας της προβλεπόμενης ύλης όντας υποχρεωμένοι να κινούνται μέσα στο πλαίσιο του κεντρικού σχεδιασμού και αφετέρου στην πρόταξη της επιείκειας ως αντισταθμιστικού μέτρου που απαλλάσσει την πολιτεία από τη λήψη παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Αλλά και από ποσοτική άποψη το διδακτικό προσωπικό των ΕΤΕΕ δεν επαρκεί για την κανονική λειτουργία τους. Η απώλεια σημαντικού χρόνου διδασκαλίας κάθε σχολικό έτος επιτείνει το φορμαλισμό της διδασκαλίας που αναλώνεται στο κυνήγι της κάλυψης της ύλης, αδιάφορο αν επιτρέπει τη δημιουργία εμπειριών μάθησης στους μαθητές. Στην συνέπεια αυτή συμβάλλει και ο προσωρινός χαρακτήρας της πλήρωσης των κενών θέσεων με αναπληρωτές και ωρομίσθιους, οι οποίοι αδυνατούν να καλύψουν με συστηματικό τρόπο τις γνωστικές αδυναμίες των μαθητών τους που μεταφέρονται από τη μία τάξη στην άλλη. Παράλληλα, η στελέχωση του σχολείου σε ποσοστό, που υπερτερεί του αντίστοιχου των λυκείων με προσωπικό, το οποίο καλείται να λειτουργήσει ως δεύτερης κατηγορίας λόγω της ανασφάλειας που δημιουργούν οι εργασιακές του συνθήκες, η αδυναμία ένταξής του στο χώρο του σχολείου για το βραχύ χρονικό διάστημα που διδάσκει σ' αυτό και η μικρή ή καθόλου επαγγελματική του εμπειρία, συνιστά προκλητική διακριτική μεταχείριση εις βάρος της τεχνικής εκπαίδευσης που συμβάλλει στην εκτίμηση ότι πρόκειται για υποβαθμισμένη εκπαιδευτική περιοχή.

Τα βιβλία αν και είναι βελτιωμένα σε σχέση με το παρελθόν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό διατηρούν κάποια χαρακτηριστικά που μειώνουν τη χρηστικότητά τους.

Κυρίως όμως δε λαμβάνουν υπόψη το γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών του ΕΤΕΕ που διαφοροποιείται σε σχέση με τους μαθητές των ημερήσιων προς τις ανάγκες των οποίων είναι προσαρμοσμένα. Έλλειψη προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του σχολείου εντοπίστηκε και στις μεθόδους και στα μέσα διδασκαλίας, τα οποία περιορίζονται στα παραδοσιακά. Έτσι η χρήση τους ως εργαλεία μάθησης καθίσταται ατελέσφορη.

Βασικό χαρακτηριστικό που αναδεικνύει τη διάκριση σε βάρος των εσπερινών ΤΕΕ είναι η συστέγαση τους με άλλα σχολεία, σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις σε κτίρια μισθωμένα καταθλιπτικά και παραμελημένα που θέτουν ερωτηματικά ως προς την καταλληλότητά τους ως χώροι εκπαίδευσης. Γενικότερα πάντως εμφανίζεται στενότητα ζωτικού χώρου στο βαθμό που οι περισσότερες κτιριακές εγκαταστάσεις δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου σε αίθουσες και βοηθητικούς χώρους.

Η στέγαση των εργαστηρίων σε ξεχωριστούς χώρους αυτονομημένους, επιτείνει τη διάσπαση της ενότητας της παιδαγωγικής πράξης που ξεκινά από την κατάτμηση στο πρόγραμμα, με τη διδασκαλία της θεωρίας και της εφαρμογής από διαφορετικούς διδάσκοντες, σε διαφορετικούς χώρους. Η πλήρης αποξένωση της θεωρίας από την εφαρμογή της την καθιστά αδιάφορη για τους μαθητές. Ταυτόχρονα, η διαφορετική κουλτούρα που επικρατεί στον εργαστηριακό χώρο (μηχανήματα, μέθοδοι διδασκαλίας, νοοτροπία καθηγητών) και η απόσταση μεταξύ των καθηγητών της σχολικής μονάδας και των εργαστηρίων που συνεπάγεται την απομόνωση των τελευταίων, τη δημιουργία κλίματος καχυποψίας σε βάρος τους και τη διάχυση αντιλήψεων κατωτερότητας, αναπαράγουν την κοινωνική ιεράρχηση μεταξύ καθηγητών και μεταξύ μαθητών διευκολύνοντας την ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η αυτονόμηση των εργαστηρίων έχει επιπτώσεις στο συντονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οδηγεί σε δυσλειτουργίες, περισσότερες στα ΕΤΕΕ, οι οποίες υποβαθμίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας. Αλλά και η καλύτερη αξιοποίηση του εξοπλισμού δεν επιτυγχάνεται γιατί τα ΣΕΚ δημιουργήθηκαν χωρίς προγραμματισμό και είτε δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες είτε επανδρώνονται με προσωπικό που δε διαθέτει τις ανάλογες γνώσεις. Ακόμα και η μείωση του κόστους είναι αμφίβολη λόγω των επιπλέον δαπανών για τη κτιριακή υποδομή και του δαπανηρού γραφειοκρατικού μηχανισμού που τα υποστηρίζει. Έτσι,

η δημιουργία πιο σύγχρονων εγκαταστάσεων μια και ο θεσμός είναι σχετικά νέος δεν εξισορροπεί τα μειονεκτήματα που έχει για την παιδαγωγική πράξη.

Τέλος, η έλλειψη ορθολογισμού διακρίνει και την προμήθεια εξοπλισμού των εργαστηρίων ο οποίος δεν ανανεώνεται συχνά, αλλά και όταν εκσυγχρονίζεται ελάχιστα εξυπηρετεί τις ανάγκες της εκπαίδευσης είτε γιατί η αξιοποίησή του απαιτεί ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό που δεν υπάρχει, είτε γιατί δε χρειάζεται μια τόσο δαπανηρή επένδυση στην εκπαίδευση, αφού πολύ σύντομα θα ξεπεραστεί τεχνολογικά και είναι δύσκολο να ανανεωθεί. Η ανεπαρκής λειτουργία των εργαστηρίων οφείλεται επίσης, στην κακή συντήρηση και στη μη ανανέωση των αναλώσιμων υλικών η προμήθεια των οποίων συχνά βαρύνει διδάσκοντες και μαθητές.

Εξάλλου, σε ότι αφορά τις ειδικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τη ζωντανή διδακτική πράξη, οι κανόνες που αφορούν στην υποχρέωση των μαθητών να παρακολουθούν τα μαθήματά τους τηρούνται πολύ χαλαρά. Οι μαθητές έχουν πολλές απουσίες που δικαιολογούνται από τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις που δημιουργούν προβλήματα ως ένα βαθμό εξαιτίας των παραλείψεων του θεσμικού πλαισίου. Αλλά οι συχνές απουσίες ευνοούνται και από το ελαστικό κλίμα του σχολείου, το οποίο προσπαθεί να παρεμποδίσει με τον τρόπο αυτό τη διακοπή της φοίτησής τους. Καθώς όμως η παρέμβαση των καθηγητών δεν είναι θεσμοθετημένη και γίνεται κατά την κρίση τους εμφανίζεται ως προνομιακή μεταχείριση σε κάποιους μαθητές και δημιουργεί πρόσθετες ανισότητες, που εξαιτίας του ότι στερούνται νόμιμης βάσης εσωτερικεύονται ως άδικες.

Οι απαιτήσεις των καθηγητών από τους μαθητές είναι ελάχιστες, λιγότερες από του ημερήσιου σχολείου, περιορισμένες κυρίως στην παρουσία τους στην τάξη. Στο βαθμό όμως που οι απαιτήσεις απορρέουν από το παιδαγωγικό πλαίσιο και συμβάλλουν στο βαθμό πραγμάτωσης της γνώσης, η έκπτωσή τους στο ΕΤΕΕ δε συνιστά προσπάθεια αναβάθμισης των σπουδών, οι οποίες χαρακτηρίζονται για το φορμαλιστικό χαρακτήρα τους και δε διευκολύνει την κοινωνική άνοδο των μαθητών.

Η καθημερινή προετοιμασία των μαθητών για το σχολείο είναι ελάχιστη ενώ των μαθητών του ΗΤΕΕ είναι συγκριτικά μεγαλύτερη. Ο χρόνος προετοιμασίας όμως επηρεάζεται από την ηλικία το φύλο και την ειδικότητα. Αν και ο χρόνος που έχουν

στη διάθεσή τους είναι πολύ περιορισμένος, ωστόσο η προετοιμασία τους συναρτάται με τις απαιτήσεις των καθηγητών τους. Από τη στιγμή όμως που δεν υπάρχει επίσημο παιδαγωγικό πλαίσιο και στήριξη στο σπίτι οι μαθητές του ΕΤΕΕ δεν έχουν άλλο τόπο πρόσληψης εκτός του σχολείου πράγμα που τους θέτει σε δυσμενέστερη θέση σε σχέση με τους μαθητές του ΗΤΕΕ και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Το σύνολο των μαθητών διάκειται περισσότερο ευνοϊκά προς τα επαγγελματικά μαθήματα και ιδιαίτερα τα εργαστηριακά. Η στάση τους αυτή είναι απόρροια της προτίμησης των χειρωνακτικών δραστηριοτήτων αντί του διαβάσματος. Ωστόσο, η αντιμετώπιση των μαθημάτων και του διαβάσματος δεν είναι ενιαία αλλά εξαρτάται από το αν οι μαθητές είναι Έλληνες ή μετανάστες καθώς και από την ειδικότητα που παρακολουθούν. Περισσότεροι μετανάστες παρά Έλληνες και περισσότεροι μαθητές της Πληροφορικής παρά ηλεκτρολόγοι προτιμούν το διάβασμα. Αυτή η διαφοροποίηση επηρεάζει τη στάση τους στο σχολείο και τους στόχους τους.

Οι μαθητές στην πλειονότητά τους συνεχίζουν τις σπουδές και στο Β΄ Κύκλο του ΕΤΕΕ αν και στο ΗΤΕΕ συνεχίζουν όλοι. Παρόλο που οι μισοί περίπου μαθητές του Β΄ Κύκλου εκδηλώνουν την πρόθεση να συμμετάσχουν στις εξετάσεις για πρόσβαση στα ΤΕΙ με τον καιρό, καθώς αντιμετωπίζουν κατάματα την πραγματικότητα, αποθαρρύνονται. Ωστόσο, δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής ότι η τάση που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία και εκδηλώνεται ως υψηλή ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται και στο κομμάτι αυτό, αν και δεν υποστηρίζεται από τις δομές και παρόλο που συνειδητοποιεί ότι δε μπορεί να υπερβεί τους φραγμούς που ορθώνονται από τις αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης. Υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους διαμορφώνουν οι μετανάστες και οι μαθητές της Πληροφορικής.

Οι σχέσεις των καθηγητών με τους μαθητές του ΕΤΕΕ είναι στενότερες από αυτές που αναπτύσσονται στα ημερήσια σχολεία. Το θετικό κλίμα που καλλιεργείται στα εσπερινά σχολεία οφείλεται στην κατανόηση από τους καθηγητές των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, πράγμα που αντανακλάται στον τρόπο που οι τελευταίοι αξιολογούν την συμβολή των πρώτων στη λειτουργία του σχολείου. Αυτή η θετικότερη στάση των καθηγητών απέναντι στους μαθητές απορρέει από μια αντίληψη ότι κατά κάποιο τρόπο μοιράζονται μαζί τους μια κοινή μοίρα. Αυτή της

εγκατάλειψης από την πλευρά της πολιτείας και της περιθωριοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σημαντικό ρόλο στην ποιότητα των σχέσεων διαδραματίζει η ηλικία των μαθητών, αλλά ακόμα σημαντικότερο το είδος της γνώσης του οποίου είναι φορείς (θεωρητική - εφαρμοσμένη). Η σχέση των μαθητών γενικά με τους εργαστηριακούς καθηγητές είναι στενότερη απ' ότι με τους θεωρητικούς και ιδιαίτερα τους διδάσκοντες μαθήματα γενικής παιδείας. Ο χρόνος που βρίσκονται μαζί, αλλά κυρίως η συναίσθηση ότι μοιράζονται κοινό είδος γνώσης, κάτι που ενισχύεται από την επαγγελματική εμπειρία τους δημιουργούν εμπιστοσύνη και στενότερη σχέση. Έτσι στο εσωτερικό του σχολείου η εγγύτητα των σχέσεων των μαθητών με τις επιμέρους ομάδες των καθηγητών διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδικότητα που παρακολουθούν, καθώς η ειδικότητα συνδέεται με συγκεκριμένο είδος γνώσης. Η αίσθηση της ταυτότητας που εγχαράσσεται μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδικασία διευκολύνει την κοινωνική αναπαραγωγή της γνώσης.

Τα σημαντικότερα προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές είναι κατά σειρά η κούραση, οι απουσίες, η συμπεριφορά και η απόδοση των καθηγητών, η υλικοτεχνική υποδομή και τα προγράμματα σπουδών. Σ' αυτά οι καθηγητές τους προσθέτουν την πολυδιάσπαση των μαθητών σε πολλές υποχρεώσεις, την αβεβαιότητα για την εύρεση εργασίας και την έλλειψη πιστοποίησης της επαγγελματικής τους εμπειρίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΤΕΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα μέχρι τώρα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια προέκυψε ότι το ΕΤΕΕ είναι επαγγελματικό σχολείο που οι σκοποί και το πρόγραμμά του θέτουν φραγμούς στην κοινωνική ανέλιξη των μαθητών του και αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις. Η οργάνωση του προγράμματος διευκολύνει την άσκηση κοινωνικού ελέγχου της γνώσης, των φορέων της και μέσω αυτών των μαθητών και δεν επιτρέπει την προσαρμογή του στις ειδικές συνθήκες που λειτουργεί το σχολείο. Οι ανεπάρκειές του σε διδακτικό προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή και το χαλαρό παιδαγωγικό κλίμα αναπαράγουν τις ανισότητες μεταξύ μαθητών ημερήσιων και εσπερινών σχολείων και δεν συνιστούν σε καμιά περίπτωση αναβάθμιση των σπουδών των μαθητών των ΕΤΕΕ. Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε ποια είναι τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, που επιλέγουν την ΕΤΕΕ; Ποια η σχέση τους με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών;

Η πορεία της μελέτης της διαδραστικής διαδικασίας μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού περιβάλλοντος ακολουθεί δύο στάδια. Στο πρώτο εξετάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Στην κατεύθυνση αυτή ερευνώνται τρεις διαστάσεις που διαγράφουν το κοινωνικό τους προφίλ:

- τα μορφολογικά στοιχεία των ίδιων
- τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της πατρικής οικογένειας
- το επαγγελματικό ιστορικό των μαθητών

Στα μορφολογικά χαρακτηριστικά εξετάζονται η ηλικία και το φύλο, ο τόπος γέννησης και ο τόπος κατοικίας (χώρα, αστική – αγροτική καταγωγή) προκειμένου σε επόμενο κεφάλαιο να ελέγξουμε το βαθμό που καθένα από αυτά επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης εξετάζονται η πιθανή επίδραση του τόπου κατοικίας στη δυνατότητα εύρεσης εργασίας και φοίτησης στο σχολείο καθώς και η τωρινή οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, η οποία συνεπάγεται διαφορετικές υποχρεώσεις, που παρεμβαίνουν στη σχέση τους με το σχολείο.

Στα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της πατρικής οικογένειας παρουσιάζεται η επαγγελματική κατηγοριοποίηση με βάση το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας κατά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο για τους λόγους που έχουν εκτεθεί (Κεφ. IV, ενότ. 2.1.1), το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας και η οικογενειακή κατάσταση. Με βάση τα στοιχεία αυτά θα προσδιορίσουμε την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Στο επαγγελματικό ιστορικό γίνεται αναφορά στην επαγγελματική ιστορία των μαθητών, στους λόγους που τους ανάγκασαν να εργαστούν από νωρίς, στην τωρινή επαγγελματική τους κατάσταση και στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν μέχρι σήμερα για να βρουν εργασία. Τα στοιχεία αυτά είναι χρήσιμα όχι μόνο γιατί σχετίζονται με τη μέχρι σήμερα εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, αλλά και γιατί οι αρχικές επαγγελματικές τους επιλογές αναγκαστικές ή θελληματικές επηρεάζουν την παραπέρα εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία.[757]

Στο δεύτερο στάδιο εξετάζονται οι επιλογές των μαθητών της ΕΤΕΕ, που αφορούν στο σχολείο και στην ειδικότητα. Το ερώτημα που έχει σχέση με τα ζητήματα αυτά θα ερευνηθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Οι αναλύσεις που εκτίθενται στο κεφάλαιο αυτό, βασίζονται στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά πρώτον με τα ερωτηματολόγια και κατά δεύτερον με τις συνεντεύξεις, που έγιναν με μαθητές και καθηγητές.

1. Τα μορφολογικά στοιχεία των μαθητών

1.1. Η Ηλικία

Αυτό που διαφοροποιεί την εσπερινή εκπαίδευση από την ημερήσια και της προσδίδει ιδιαιτερότητα είναι ότι οι μαθητές της είναι ενήλικες. Οι μαθητές του δείγματος των ΕΤΕΕ καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα ηλικιών από 17 μέχρι 46 ετών με μέση ηλικία τα 25 (M=25,21 και σταθερή απόκλιση: s= 5,25). Σε κανονική σχολική ηλικία, από 17-20 ετών βρισκόταν μόνο το 14%. Το 10% ήταν από 33 ετών και άνω, ενώ η μεγαλύτερη ποσοστιαία (41%) ηλικιακή ομάδα ήταν από 21-24 ετών (**Πίν 22**).

[757] **Κασιμάτη, Κ.**, (1991), Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, Μελέτη 1, Η Επιλογή του Επαγγέλματος, Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρική Διερεύνηση, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 407

Πίν. 22. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς την ηλικιακή ομάδα, την ειδικότητα και το φύλο

Ηλικιακή ομάδα		Ειδικότητα		Σύνολο	Φύλο		Σύνολο
		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική		Αγόρι	Κορίτσι	
17-20 ετών	f	28	12	40	35	5	40
	%	**19,0**	**8,3**	**13,7**	**15,8**	**7,1**	**13,7**
21-24 ετών	f	69	50	119	95	24	119
	%	**46,9**	**34,5**	**40,8**	**42,8**	**34,3**	**40,8**
25-28 ετών	f	34	48	82	59	23	82
	%	**23,1**	**33,1**	**28,1**	**26,6**	**32,9**	**28,1**
29-32 ετών	f	7	15	22	18	4	22
	%	**4,8**	**10,3**	**7,5**	**8,1**	**5,7**	**7,5**
>33 ετών	f	9	20	29	15	14	29
	%	**6,1**	**13,8**	**9,9**	**6,8**	**20,0**	**9,9**
Σύνολο	f	147	145	292	222	70	292
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
		p=0,001, df=4			p<0,01, df=4		

Αντίθετα, οι μαθητές του δείγματος των ΗΤΕΕ ήταν από 16 – 30 ετών με μέση ηλικία 19 (M=18,7 s= 1,8). Σε κανονική σχολική ηλικία μέχρι 20 ετών ήταν συγκεντρωμένο το 89%. Οι υπόλοιποι κατανέμονταν 10% από 21 – 24 ετών και μόνο το 2% από 25 και άνω. Η ηλικιακή διαφορά μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων που αποτελεί και τον πιο εμφανή παράγοντα διαφοροποίησής τους, έχει τη βάση της στην ασυνέχεια που εμφανίζει η σχολική διαδρομή των μαθητών του ΕΤΕΕ και την πρώιμη είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Η διαφορετική ηλικιακή σύνθεση των μαθητών του ΕΤΕΕ έχει συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί συνοδεύεται από διαφορετικό βαθμό ωρίμανσης των μαθητών αλλά και από διαφορετικές υποχρεώσεις.

Μια σχολική τάξη στα ΕΤΕΕ δίνει την εικόνα ενός πολύχρωμου ηλικιακού μωσαϊκού που η κάθε ψηφίδα του έχει τη δική της ιστορία, όπως μας την παρουσιάζει καθηγήτρια που διδάσκει 17 χρόνια στην ΕΤΕΕ στη συνέντευξή της:

> *«Υπάρχουν ενήλικες μαθητές, που είχανε τελειώσει από παλιά και έρχονται στο εσπερινό για να πάρουνε ένα δεύτερο πτυχίο και να κατοχυρωθούνε επαγγελματικά ή να πάρουνε μια προαγωγή ή να κάνουνε μια μετάταξη ή μισθολογικά να ανέβουνε. Αυτό είναι ένα μικρό ποσοστό. Υπάρχει ένα άλλο ποσοστό παιδιών που τελειώνουνε το Γυμνάσιο, γυρίζουνε από δω και από κει δυο τρία χρόνια, δουλεύουνε σε δουλειές χειρωνακτικές και κάποια στιγμή διαπιστώνουνε ότι τους χρειάζεται ένα χαρτάκι και έρχονται για το χαρτί, το λένε και τα ίδια, χωρίς στόχο συγκεκριμένο, δηλαδή ούτε τα ίδια πιστεύουνε ότι παίρνοντας τη συγκεκριμένη ειδικότητα θα αποκατασταθούν ή θα διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στη ζωή. Το παλεύουνε αλλά είναι συγκεκριμένες οι προσδοκίες τους μου φαίνεται εμένα, κουβαλάνε μια απογοήτευση. Και υπάρχει και ένα ποσοστό που έχει τελειώσει Ενιαίο Λύκειο, αυτές είναι πιο πρόσφατες γενιές γυρίσανε από δω και από κει να δουλέψουν και τους ζητήσανε ειδικότητας πτυχία, όπως στην Πληροφορική (....) Υπάρχει επίσης ένα ποσοστό αυτό το*

κομμάτι των μαθητών που έχει παρατήσει το σχολείο μετά το Γυμνάσιο και το σχολείο το « βγαλε τσάτρα πάτρα», είναι παιδιά με μαθησιακά προβλήματα.»

Η ηλικία, ωστόσο, παρεμβαίνει καταλυτικά στην παιδαγωγική πράξη με ποικίλες συνέπειες. Θετικές όσον αφορά στη σοβαρότητα με την οποία οι μεγαλύτεροι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως μαθητές: π.χ. επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμέλεια και συνέπεια, μεσολαβούν για να συγκρατούν τους μικρότερους και να εκτονώνουν τις εντάσεις στην τάξη. Αρνητικές, ως προς την εφαρμογή από τον καθηγητή μιας ενιαίας παιδαγωγικής αντίληψης και πρακτικής από τη στιγμή που υπάρχει μεγάλη ηλικιακή διασπορά. Είναι πολύ διαφορετικές οι παιδαγωγικές αρχές και τα προγράμματα που τις υλοποιούν σε ένα σχολείο με μαθητές παιδιά από ένα σχολείο ενηλίκων, αλλά σε ένα χώρο που συνυπάρχουν τόσο διαφορετικές ηλικίες η διαδικασία είναι πιο σύνθετη και πολλές φορές γίνεται προβληματική, καθώς οι ανάγκες που συνδέονται με την ηλικία ποικίλλουν. Κάποιες πλευρές της ιδιαιτερότητας του σχολείου περιγράφονται στις συνεντεύξεις δύο μαθητριών:

- «Υπήρχαν κάποιες διαφορές στις αντιλήψεις της φασαρίας. Είμαστε τρία στάδια. Οι ανήλικοι, αυτοί που ήταν 20+, που είχαν τελειώσει λύκειο και πολύ μεγαλύτεροι που είχαν συνηθίσει από τα θηλέων. Οι γυναίκες κυρίως το έχουν αυτό το κακό και καταφέραμε να τα συμβιβάσουμε όλα αυτά την τελευταία χρονιά, να σας πω την αλήθεια. Θα πρέπει ο καθένας να καταλάβει τη θέση του άλλου...»
- «Η ομάδα που «στηρίζει» τον καθηγητή έρχεται για το μάθημα είναι η ομάδα των ενηλίκων. Είναι ελάχιστα παιδιά, 3 στα 10 και πολλά είπα, που έρχονται και δείχνουν συνέπεια, επιμέλεια. Τα υπόλοιπα, εγώ νιώθω ότι έρχονται γιατί τα στέλνουν οι γονείς τους.»

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις κατανομές σε ηλικιακές ομάδες μεταξύ μαθητών Ελλήνων και μεταναστών. Αντίθετα, διαφέρουν σημαντικά οι κατανομές ως προς την ηλικία στους μαθητές που παρακολουθούν τις δύο ειδικότητες ($p<0,001$, $df=4$). Από τους ηλεκτρολόγους το ποσοστό αυτών που βρίσκονταν σε κανονική σχολική ηλικία ήταν διπλάσιο από όσους παρακολουθούν Πληροφορική (19% και 8% αντίστοιχα). Από την άλλη, από τους μαθητές της Πληροφορικής το ποσοστό όσων εντάσσονταν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (33 ετών και άνω) ήταν διπλάσιο από αυτό των Ηλεκτρολόγων (14% και 6%) (**Πίν 22,** σ. 366). Οι μαθητές δηλαδή της Πληροφορικής, συνολικά, είναι μεγαλύτεροι από τους ηλεκτρολόγους. Η διαφορά αυτή εξηγείται από τη ζήτηση που έχει η Πληροφορική από απόφοιτους Λυκείου ή

άτομα που έχουν ήδη προσληφθεί ως υπάλληλοι και τους χρειάζεται το πτυχίο της Πληροφορικής για να βελτιώσουν τη θέση τους.

Υπάρχει ένας ακόμα λόγος. Το σύνολο των κοριτσιών του δείγματος πλην ενός παρακολουθούν Πληροφορική. Από τα κορίτσια που παρακολουθούν ΕΤΕΕ το 20% ανήκει στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (πάνω από 33 ετών) ενώ από τα αγόρια μόνο το 7% (τριπλάσιο το ποσοστό των κοριτσιών). Αντίθετα τα ποσοστά αυτά διαμορφώνονται σε 7% και 16% αντίστοιχα στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα (17-20 ετών). ($p<0,05$, $df=2$, **Πίν 22.,** σ. 366). Η παρουσία των γυναικών μεγαλύτερης ηλικίας αντανακλά μια διαφορά σε βάρος της γυναίκας, που απορρέει από την ιδιαιτερότητα του κοινωνικού της ρόλου που συνδέεται άρρηκτα με τη βιολογική αναπαραγωγή και την οικιακή εργασία.[758] Πιο συγκεκριμένα, η υπεροχή των κοριτσιών στην ομάδα άνω των 33 ετών οφείλεται στο ότι οι γυναίκες που δεν συμπλήρωσαν τις σπουδές τους στην κανονική σχολική ηλικία, αναζητούν το σχολείο, μόνο αφού μεγαλώσουν τα παιδιά τους και περιοριστούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις τους. Αυτό δηλώνεται ρητά στις συνεντεύξεις:

> *«Ήθελα πάντα να μεγαλώσω εγώ τα παιδιά μου και δεν είχα υποστήριξη και εγώ δεν είχα μια καριέρα εκείνη τη στιγμή. Τη στιγμή που ήμουν πωλήτρια σε ένα μαγαζί δεν ήταν για μένα το όνειρο που θα το διέκοπτα. Ήταν πιο σοβαρό το παιδί και η οικογένειά μου.»*

1.2. Το φύλο

Η ΤΕΕ κυριαρχείται από το ανδρικό φύλο. Η περιορισμένη προτίμηση των γυναικών οφείλεται στις απαιτήσεις των διαφορετικών επαγγελματικών ρόλων που εξασκούνται από τους άνδρες και τις γυναίκες ως αποτέλεσμα της σεξιστικής αντίληψης που εκφράζει την κυριαρχία των πρώτων με αντίστοιχη υποταγή των δεύτερων. Η αντίληψη αυτή έχει την αφετηρία της στην αποκλειστική συμβολή που θεωρείται ότι έχει η ανδρική εργασία στην ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων με συνέπεια να αξιολογείται ως σημαντική, ενώ η γυναικεία ως συμπληρωματική και υποβοηθητική, γι' αυτό παρατηρείται διαφορά στην αντιμετώπισή τους (υπευθυνότητα, κύρος, αποδοχές, κ.λ.π).[759] Ανάλογα λοιπόν κατανέμονται οι επαγγελματικοί ρόλοι μεταξύ ανδρών και γυναικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω τα τεχνικά επαγγέλματα θεωρούνται κατάλληλα για άνδρες, ενώ οι γυναίκες δεν

[758] **Κασιμάτη, Κ., Θανοπούλου, Μ., Τσάρτα, Π.**, (1995), Η Γυναικεία Απασχόληση στον Τουριστικό Τομέα, Διερεύνηση της Αγοράς Εργασίας και Επισήμανση Προοπτικών, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, σ.33
[759] **Κασιμάτη, Κ.**, (1991), ό.π, σ. 65

προτιμούν τα χειρωνακτικά. Αντίθετα, ως κατεξοχήν γυναικεία, θεωρούνται όσα συνδέονται με τη βιολογική αναπαραγωγή, το σπίτι, το παιδί και γενικά τη γυναικεία φύση, όπως της παιδαγωγού, της γραμματείας, της νοσηλεύτριας, της υπαλλήλου γραφείου, της κομμώτριας.[760] Για το λόγο αυτό επιλέγουν ειδικότητες σχετικές με τα επαγγέλματα αυτά (βρεφοκομία, νοσηλευτική, αισθητική, κομμωτική, ενδυματολογία, Οικονομία και Διοίκηση και Πληροφορική). Οι τελευταίες δύο ειδικότητες συγκεντρώνουν μαθητές και από τα δύο φύλα.

Στα ΕΤΕΕ μόνο το ένα τέταρτο των μαθητών του δείγματος είναι κορίτσια. Ο μικρός αριθμός των κοριτσιών οφείλεται στην σχεδόν ανύπαρκτη παρουσία τους στην ειδικότητα των ηλεκτρολόγων. Στους Ηλεκτρολόγους το 99% ήταν αγόρια ακολουθώντας το στερεότυπο που θέλει το γυναικείο φύλο να αποφεύγει τα τεχνικά επαγγέλματα. Από τους μαθητές της Πληροφορικής το 53% ήταν αγόρια και το 47% κορίτσια. Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,001$, $df=1$). Η παρουσία περισσότερων κοριτσιών στην ειδικότητα αυτή δικαιολογείται από το ότι επιτρέπει να εργαστούν σε γραφείο ως χειρίστριες Η/Υ και ο επαγγελματικός αυτός ρόλος συμβαδίζει με τα γυναικεία στερεότυπα.

Στατιστικά σημαντική βρέθηκε επίσης η διαφορά μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μαθητών ως προς το φύλο ($p<0,001$, $df=1$). Μόνο το 15% των μεταναστών μαθητών είναι κορίτσια έναντι του 27% των Ελληνίδων. Η διαφορά αυτή ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια είναι εκείνα που συνήθως μοιράζονται με τους γονείς τα οικονομικά βάρη, εργάζονται ως χειρώνακτες και επιλέγουν σπουδές σύντομες. Αντίθετα τα κορίτσια υπάρχει η εκδοχή επειδή χαρακτηρίζονται από υπακοή[761] και είναι περισσότερο πειθαρχημένα να πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στην αρχή της σχολικής τους πορείας. Ίσως λοιπόν συνεχίζουν τις σπουδές στο λύκειο για να μπορέσουν να εξασκήσουν επάγγελμα μη χειρωνακτικό ή ακόμα να επιτύχουν σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Δεν αποκλείεται ωστόσο η εκδοχή κάποια να παραμένουν και στο πλαίσιο της οικογένειας εκπληρώνοντας τους παραδοσιακούς ρόλους της γυναίκας.

---

[760] **Κασιμάτη, Κ., Θανοπούλου, Μ., Τσάρτα, Π.**, (1995), ό.π., σ.σ. 49- 53

[761] **Boocock, S. S.**, (1972), An Introduction to the Sociology of Learning, Houghton Miflin, Βοστώνη, σ.σ. 80-81, στο **Banks, O.**, Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, μετ. Δαρβέρη, Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ. 187

1.3. Τόπος γέννησης - τόπος κατοικίας

Η ΕΤΕΕ συγκεντρώνει μαθητές που γεννήθηκαν σε αστικές περιοχές και κυρίως στην Αττική. Το 93% των μαθητών του δείγματος προέρχεται από αστικά κέντρα, και το 7% από αγροτική περιοχή. Η πολύ μικρή συμμετοχή μαθητών από αγροτικές περιοχές θέτει ερωτηματικά ως προς την πορεία του μεγαλύτερου ποσοστού των νέων παρόμοιας προέλευσης. Πόσοι απ' αυτούς παρέμειναν στον τόπο τους και τι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είχαν για να συνεχίσουν τις σπουδές τους; Γνωρίζουμε ότι ΕΤΕΕ υπάρχουν μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, που συγκεντρώνουν πολλούς εργαζόμενους νέους.

Από τους μαθητές μας, στο νομό Αττικής γεννήθηκε το 61%, σε άλλη χώρα το 28% και σε άλλους νομούς της Ελλάδας το 11%. Στο ΗΤΕΕ το 61% των μαθητών γεννήθηκε στην Αττική, το 35% σε άλλη χώρα και το 4% σε άλλο νομό της χώρας. **(Πιν. 23)** Παρατηρούμε ότι η συμμετοχή μεταναστών στην ΤΕΕ είναι πολύ υψηλή και φτάνει στο ένα τρίτο περίπου του συνόλου των μαθητών. Αλλά, πρέπει να επισημάνουμε ότι η τόσο μεγάλη συγκέντρωση αυτής της κατηγορίας μαθητών στο δείγμα και των δύο σχολείων, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι η Πρωτεύουσα παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για εύρεση εργασίας. Εξάλλου, τα ΗΤΕΕ στα οποία έγινε η έρευνα, είναι σχολεία του κέντρου της Αθήνας και του Πειραιά, τα οποία λόγω της θέσης τους προσελκύουν μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών και δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Γενικά όμως και από άλλες έρευνες[762] έχει ευρεθεί ότι η ροή των μεταναστών προς την ΤΕΕ είναι μεγαλύτερη από ότι στη γενική εκπαίδευση. Η τάση που εντοπίσαμε και στην έρευνα αυτή ερμηνεύεται από τους στόχους της πρώτης γενιάς μεταναστών να βρουν δουλειά για να σταθούν στα πόδια τους και να συνεχίσουν σπουδές σύντομες, που θα έχουν άμεση απόδοση.

---

[762] Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΥΠΕΠΘ αλλοδαποί είναι το 8,4% του συνόλου των μαθητών των ΤΕΕ και το 4% των μαθητών του Λυκείου. (Στους αλλοδαπούς μαθητές δεν περιλαμβάνονται οι παλλινοστούντες.) **Λάκασα, Α.**, (2006) Σχολεία, Καλή εικόνα, μέτριο αποτέλεσμα, *Ελευθεροτυπία*, Ιανουάρ., 15, σ. 21. Ωστόσο, διατηρώ επιφύλαξη για την εγκυρότητα των στοιχείων, επειδή τέτοια δεδομένα δεν τηρούνται στο μηχανογραφημένο αρχείο του σχολείου αλλά συνήθως συλλέγονται κατά ένα εμπειρικό τρόπο, όχι συστηματικό. Η προέλευση, όμως, του μαθητή δεν είναι πάντα γνωστή στον κύκλο του σχολείου, αφού αρκετοί μαθητές αποκρύπτουν ότι είναι μετανάστες. Συχνά μάλιστα διαμαρτύρονται όταν στις καταστάσεις αναγράφονται τα ονόματά τους όπως προκύπτουν από τα πιστοποιητικά τους και ζητούν από τους καθηγητές να τα διορθώνουν.

Πίν. 23. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς τον τόπο γέννησης

Τόπος γέννησης	ΕΤΕΕ		ΗΤΕΕ	
	f	%	f	%
Αθήνα	180	61,4	108	61,0
Χώρα εξωτερικού	81	27,6	62	35,0
Άλλοι νομοί	32	10,9	7	4,0
Σύνολο	293	100,0	177	100,0

Από άλλη οπτική στα στοιχεία του ΕΤΕΕ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος των μαθητών (28% Έλληνες και 11% μετανάστες) μετακινήθηκε προς την Αθήνα, ίσως για να αναζητήσει εργασία ή για να σπουδάσει. Όπως προκύπτει από σχετική ερώτηση, το 41% των μεταναστών και το 35% των Ελλήνων, δήλωσαν ότι η φοίτησή τους στην ΕΤΕΕ επηρέασε πολύ την επιλογή του τόπου κατοικίας του **(Πιν. 24)**. Η διαφορά μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών ως προς τη μεταβλητή αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p<0,05$, $df=2$) και εξηγείται από το γεγονός ότι οι Έλληνες στην συντριπτική τους πλειονότητα προέρχονται από την Αττική που υπάρχουν ΕΤΕΕ στα οποία μπορούν να φοιτήσουν. Οι μετανάστες όμως που μετακινούνται για να βρουν εργασία κατά την επιλογή του τόπου εγκατάστασής τους έλαβαν υπόψη και το κριτήριο της λειτουργίας σχολείου.

Πίν. 24. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς την επίδραση της φοίτησης στο σχολείο και της δυνατότητας εύρεσης εργασίας στην επιλογή του τόπου κατοικίας

		Φοίτηση στο σχολείο			Δυνατότητα εύρεσης εργασίας		
		Εντοπιότητα		Σύνολο	Εντοπιότητα		Σύνολο
		Έλληνες	Μετανάστες		Έλληνες	Μετανάστες	
Πολύ	f	70	19	89	80	28	108
	%	**35,4**	**41,3**	**36,5**	**40,0**	**62,2**	**44,1**
Λίγο	f	14	8	22	20	1	21
	%	**7,1**	**17,4**	**9,0**	**10,0**	**2,2**	**8,6**
Καθόλου	f	114	19	133	100	16	116
	%	**57,6**	**41,3**	**54,5**	**50,0**	**35,6**	**47,3**
Σύνολο	f	198	46	244	200	45	245
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
		$p<0,05$, $df=2$			$p<0,05$, $df=2$		

Παρόλα αυτά αρκετοί μαθητές από όσους κατοικούσαν στην περιφέρεια Αττικής αντιμετώπισαν το πρόβλημα της απόστασης μεταξύ του τόπου κατοικίας και του σχολείου που ήθελαν να φοιτήσουν. Κάποιοι από αυτούς αναγκάστηκαν να μετακινηθούν μέσα στην περιφέρεια της Αττικής, προκειμένου να μπορέσουν να βρουν ΕΤΕΕ που να διαθέτει την ειδικότητα που τους ενδιέφερε για να φοιτήσουν. Οι μετακινήσεις αυτές των μαθητών συνδέονται άμεσα με το ζήτημα της επάρκειας του δικτύου των ΕΤΕΕ ή της κατανομής των ειδικοτήτων σ΄ αυτά με προφανείς συνέπειες

στις αποφάσεις τους, εφόσον αν δεν κατοικούν σε περιοχή που διαθέτει ΕΤΕΕ ή την ειδικότητα που προτιμούν, ή θα πρέπει να αλλάξουν κατοικία ή να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις σπαταλώντας χρόνο και χρήμα για να βρουν σχολείο ή να μην συνεχίσουν τις σπουδές τους. Μαθητής που έμενε στους Αμπελοκήπους, στη συνέντευξή του ανέφερε, ότι αναγκάστηκε να μετεγκατασταθεί στο Περιστέρι, αφού η ειδικότητα των ΕΤΕΕ που ήθελε, υπήρχε μόνο εκεί. Άλλος μαθητής πήγαινε από τη Βάρη που κατοικούσε στον Άγιο Δημήτριο, ενώ δύο μαθήτριες που προέρχονταν από το Αιγάλεω φοιτούσαν σε σχολείο του Πειραιά.

Ένα μεγαλύτερο ποσοστό επέλεξε τον τόπο κατοικίας του με κριτήριο τη δυνατότητα να βρει δουλειά. Το 40% από τους Έλληνες και το 62% από τους μετανάστες μαθητές του ΕΤΕΕ επηρεάστηκαν πάρα πολύ και πολύ στην επιλογή του τόπου κατοικίας τους ($p<0,05$, $df=2$, **Πίν. 24**). Στον ίδιο λόγο που αναφέραμε και αφορά στην εντοπιότητα του μεγαλύτερου ποσοστού των Ελλήνων μαθητών από την Αττική οφείλεται και αυτή η διαφορά

1.4 Η τωρινή οικογενειακή κατάσταση του μαθητή

Η ηλικιακή ανομοιογένεια που παρατηρείται στην ΕΤΕΕ, συνοδεύεται από ένα διαφοροποιημένο πλέγμα οικογενειακών υποχρεώσεων των μαθητών, που συνεπάγεται διαφορετική συμπεριφορά στο σχολείο. Το 15% των μαθητών ήταν έγγαμοι και το 12% είχε παιδιά. Αντίθετα οι μαθητές των ΗΤΕΕ στο σύνολό τους είναι άγαμοι. Είναι βέβαια φυσικό, αφού έχουν μικρή ηλικία.

Αν τώρα η προσέγγιση της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση στο δείγμα του ΕΤΕΕ γίνει με κριτήριο την ειδικότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων ($p<0,05$, $df=1$). Από τους ηλεκτρολόγους το 10% είναι έγγαμοι, ενώ από τους μαθητές της πληροφορικής το 20%. Το διπλάσιο ποσοστό εγγάμων που παρακολουθούν την πληροφορική, είναι αναμενόμενο, αφού την ειδικότητα αυτή επιλέγουν οι περισσότεροι μεγαλύτεροι μαθητές.

Η διάσταση της καθημερινής πάλης μεταξύ των οικογενειακών και σχολικών υποχρεώσεων επισημαίνεται στις συνεντεύξεις των μαθητών. Αναφερόμενος στις δυσκολίες της παρακολούθησης του εσπερινού προγράμματος του σχολείου μαθητής έγγαμος με δύο παιδιά παρατηρεί:

«Σίγουρα με έχει ξεχάσει η γυναίκα μου. 11 παρά, είμαι σπίτι και λείπω όλη τη μέρα. Στερούμαι τα παιδιά μου.»

Την άλλη πλευρά των υποχρεώσεων, που αφορά στην συνέπεια στο σχολείο τονίζει μαθήτρια:

«Είμαι από τους καλούς μαθητές του τμήματος γιατί έχω δύο παιδάκια πίσω και έρχομαι συνειδητά (....) Καταρχήν είμαστε 4 μανάδες με παιδιά. Κάνουμε αυτό που κάνουμε με επιμέλεια και κάποια σοβαρότητα και έχουμε και συναγωνισμό.»

Οι έγγαμοι μαθητές και ιδιαίτερα οι γονείς έχουν σίγουρα πιο περιορισμένο χρόνο στη διάθεσή τους, αλλά έρχονται στο σχολείο με πιο συγκεκριμένους στόχους. Έχοντας την επίγνωση των δυσκολιών είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι και πιο συνεπείς στις απαιτήσεις του σχολείου σε σχέση με τους μαθητές σχολικής ηλικίας, χωρίς άλλες υποχρεώσεις, που αν και διαθέτουν περισσότερο χρόνο, συχνά αυτά τα παιδιά *«έρχονται γιατί τα στέλνουν οι γονείς τους.»*

2. Κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της πατρικής οικογένειας

2.1. Το επάγγελμα των γονέων

Οι περισσότεροι από τους γονείς των μαθητών της ΕΤΕΕ εξασκούν εργατοτεχνικά και αγροτικά επαγγέλματα. Από τους μαθητές του δείγματος τα δύο τρίτα (68%) έχουν πατέρα τεχνίτη, χειριστή, εργάτη, το 6% αγρότη, μόνο το 4% επιστήμονα. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών, αν και οι μετανάστες πιθανόν να είχαν άλλο επάγγελμα στην πατρίδα τους. Επίσης, δεν αποκλείεται κάποιοι από τους γονείς των μεταναστών μαθητών να εξακολουθούν να παραμένουν στη μητρική τους χώρα και να ασκούν το επάγγελμά τους εκεί.

Εκείνο ωστόσο, που έχει σημασία να επισημάνουμε είναι, ότι από τα επαγγέλματα των πατεράδων των μαθητών ελλείπουν εντελώς τα θεωρούμενα υψηλής στάθμης από την άποψη του κύρους και των υλικών απολαβών (Βιομήχανοι, ελευθέρια επαγγέλματα κ.λ.π.), ενώ ελάχιστα ανήκουν στα επιστημονικά. **(Πιν. 25)**. Επίσης, είναι εμφανής η μικρή συμμετοχή αγροτών στους γονείς των μαθητών.

Από την σύγκριση με τους μαθητές του ΗΤΕΕ βρέθηκε ότι τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών του διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με αυτά των γονέων των μαθητών του ΕΤΕΕ. Το 62% των πατεράδων των μαθητών του ΗΤΕΕ είναι τεχνίτες, χειριστές, εργάτες, το 5% είναι επιστήμονες. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχουν καθόλου αγρότες στο ΗΤΕΕ ($p<0,01$, $df=9$). Θα πρέπει να προσέξουμε ότι η ποιοτική διαφορά των πατεράδων των μαθητών στο ΗΤΕΕ δεν είναι μεγάλη. Ο κύριος όγκος τους απασχολείται σε χειρωνακτικά επαγγέλματα (τεχνίτες, χειριστές, εργάτες). Ωστόσο, τα ποσοστά των μη χειρωνακτικών και κυρίως των υπαλληλικών επαγγελμάτων είναι αυξημένα σε σχέση με το ΕΤΕΕ. Έτσι, εντοπίζεται μια μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των πατεράδων των μαθητών των δύο σχολείων, χωρίς όμως να αλλάζει ουσιαστικά την κοινωνική τους κλιμάκωση.

Πίν. 25. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς τον τύπο σχολείου και το επάγγελμα του πατέρα

Επαγγελματική κατηγορία πατέρα			Τύπος σχολείου		Σύνολο
			ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ	
	Ένοπλες δυνάμεις	f	0	3	3
		%	**,0%**	**1,8%**	**,7%**
	Διευθύνοντες επιχειρηματίες	f	16	13	29
		%	**6,3%**	**7,9%**	**6,9%**
	Επιστημονικά επαγγέλματα	f	11	8	19
		%	**4,3%**	**4,9%**	**4,5%**
	Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί	f	7	6	13
		%	**2,7%**	**3,7%**	**3,1%**
	Υπάλληλοι γραφείου	f	17	20	37
		%	**6,6%**	**12,2%**	**8,8%**
	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές	f	16	13	29
		%	**6,3%**	**7,9%**	**6,9%**
	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς	f	16	0	16
		%	**6,3%**	**,0%**	**3,8%**
	Ειδικευμένοι τεχνίτες	f	122	61	183
		%	**47,7%**	**37,2%**	**43,6%**
	Χειριστές και συναρμολογητές	f	26	18	44
		%	**10,2%**	**11,0%**	**10,5%**
	Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	f	25	22	47
		%	**9,8%**	**13,4%**	**11,2%**
Σύνολο		f	256	164	420
		%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
$P<0,01$, $df=9$					

Από τους πατεράδες των μαθητών μερική απασχόληση είχε το 5% και οι άνεργοι έφταναν το 2%. Επίσης, μισθωτοί στον ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα ήταν το 56%, αυτοαπασχολούμενοι το 17%, ημερομίσθιοι το 14%. Δική του επιχείρηση που απασχολούσε πάνω από τρία άτομα είχε το 3% (Βλ. **Πίν. 1** και **2** Παράρτημα).

Όσον αφορά στο επάγγελμα της μητέρας των μαθητών του ΕΤΕΕ, το 39% είναι νοικοκυρές, το 32% ανήκει στις ανειδίκευτες εργάτριες, τις χειρίστριες, τεχνικούς, αγρότισσες και το 4% στις επιστήμονες **Πιν. 26)**. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επάγγελμα της μητέρας δε βρέθηκαν ούτε μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μαθητών στο ΕΤΕΕ ούτε και μεταξύ των μαθητών ημερήσιων και εσπερινών.

Πίν. 26. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το επάγγελμα (επαγγελματική κατηγορία) της μητέρας

Επαγγελματική κατηγορία μητέρας	Μαθητές ΕΤΕΕ	
	f	%
Οικιακά	104	39,2
Διευθύνοντες επιχειρηματίες	8	3,0
Επιστημονικά, καλλιτεχνικά επαγγέλματα	11	4,2
Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί	12	4,5
Υπάλληλοι γραφείου	16	6,0
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές	30	11,3
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι, αλιείς	8	3,0
Ειδικευμένοι τεχνίτες	16	6,0
Χειριστές και συναρμολογητές	4	1,5
Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	56	21,1
Σύνολο	265	100,0

Από τις μητέρες το 36% απασχολούνταν με οικιακά, μερική απασχόληση είχε το 12% και άνεργες ήταν το 4%. Το 55% ήταν μισθωτές στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα, το 29% ημερομίσθιες, το 11% αυτοαπασχόλουμενες και το 1% είχε επιχείρηση με πάνω από τρεις εργαζόμενους (Βλ. **Πίν. 3** και **4** Παράρτημα).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι τα τρία τέταρτα των μαθητών του ΕΤΕΕ προέρχονται από πατεράδες με επαγγέλματα χειρωνακτικά (τεχνίτες, χειριστές, αγρότες, εργάτες),[763] τα οποία αξιολογούνται ως *«χαμηλού κοινωνικού κύρους»*.[764] Του ίδιου επιπέδου είναι και τα επαγγέλματα των μητέρων. Με βάση την παρατήρηση αυτή, στο βαθμό που δεχόμαστε συμβατικά το επάγγελμα ως δείκτη της κοινωνικής προέλευσης του ατόμου, το ΕΤΕΕ παρακολουθούν παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.[765] Το ίδιο, αν και σε μικρότερο ποσοστό συμβαίνει και με το ΗΤΕΕ.[766]

2.2. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων

Ανάλογο με το επαγγελματικό προφίλ των γονέων των μαθητών του ΕΤΕΕ είναι και το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Το 61% έχει γραμματικές γνώσεις το πολύ υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το 26% Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής, το 4% ΤΕΙ και το 10% ΑΕΙ. Σημαντικές διαφορές προέκυψαν με την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου $\times^2$ ως προς τη μεταβλητή αυτή μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών ($p<0,001$, df=5 **Πίν. 27**). Οι μεγαλύτερες διαφορές εντοπίζονται στα δύο άκρα της εκπαιδευτικής πυραμίδας, όπου βλέπουμε ότι το 21% των πατεράδων των Ελλήνων μαθητών δεν τέλειωσε το δημοτικό έναντι του 1% των μεταναστών, επίσης το 24% των πρώτων έχει φοιτήσει στο Δημοτικό έναντι του 5% των δεύτερων. Αλλά και στις ψηλότερες βαθμίδες απολυτήριο Λυκείου διαθέτει το 21% των πρώτων έναντι του 37% των δεύτερων, ΤΕΙ το 2% έναντι του 9% και πτυχίο ΑΕΙ το 6% έναντι 20%. Μόνο στη Γυμνασιακή βαθμίδα έχουμε το ίδιο ποσοστό 28%. Επομένως,

---

[763] Το ποσοστό αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλης έρευνας σε ότι αφορά στα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών ΤΕΛ και ΤΕΣ, στην οποία επισημαίνεται μια ποσοστιαία αύξηση των παιδιών εργατοτεχνιτών και αντίστοιχη μείωση αγροτών, σε σχέση με προηγούμενη έρευνα. **Διαμαντόπουλου, Α.**, (1991), Η κοινωνική προέλευση του Μαθητικού Δυναμικού της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης, Δελτίο Π.Σ.Δ.Μ.Η., τ. 240, σ.σ. 28-32

[764] Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η χειρωνακτική εργασία βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής κλίμακας κύρους ή του κοινωνικού status όλων των σύγχρονων κοινωνιών. **Goldthrorpe, J. H.**, κ..α., (1967), The Affluent Worker and the Thesis of Embourgeoisement, Sociology, τομ. I, σ.σ. 12-31, στο **Banks, O.**, ό.π., σ. 157

[765] Ανάλογα συμπεράσματα εξάγονται για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών των εσπερινών Λυκείων από άλλη έρευνα. **Ρουσέα, Π.**, (1994), ό.π, σ.160.

[766] Σύμφωνα με τη Henecka στα μεσαία κοινωνικά στρώματα συγκαταλέγονται συμβατικά τα ανώτερα επαγγέλματα με εξαρτημένη ή ελεύθερη σχέση εργασίας και όλα τα επαγγέλματα με διοικητικό χαρακτήρα, ενώ στα κατώτερα περιλαμβάνονται *«εξειδικευμένοι ή ανειδίκευτοι εργάτες, κατώτερα επαγγέλματα και ασήμαντοι επιχειρηματίες»*. **Χενέκα, Χ.Π.**, (1989), Βασική Κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, μετα. Κακαλέτρης, Γ. Σ., Καστανιώτη, Αθήνα, σ. 169

Πίν.27. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τις γραμματικές γνώσεις του πατέρα και την εντοπιότητα και την ειδικότητα των μαθητών και ως προς τις γραμματικές γνώσεις του πατέρα και τον τύπο σχολείου

		Εντοπιότητα		**Σύνολο**	Ειδικότητα		**Σύνολο**	Τύπος σχολείου		**Σύνολο**
		Έλληνες	Μετανάστες		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ	
Δεν τέλειωσε δημοτικό	f	41	1	42	14	29	43	43	9	52
	%	**20,6**	**1,3**	**15,1**	**9,7**	**21,2**	**15,2**	**15,2**	**5,2**	**11,4**
Δημοτικό	f	47	4	51	27	24	51	51	24	75
	%	**23,6**	**5,1**	**18,3**	**18,6**	**17,5**	**18,1**	**18,1**	**13,8**	**16,4**
Γυμνάσιο	f	55	22	77	52	27	79	79	41	120
	%	**27,6**	**27,8**	**27,7**	**35,9**	**19,7**	**28,0**	**28,0**	**23,6**	**26,3**
Λύκειο	f	42	29	71	32	40	72	72	71	143
	%	**21,1**	**36,7**	**25,5**	**22,1**	**29,2**	**25,5**	**25,5**	**40,8**	**31,4**
ΤΕΙ	f	3	7	10	3	7	10	10	11	21
	%	**1,5**	**8,9**	**3,6**	**2,1**	**5,1**	**3,5**	**3,5**	**6,3**	**4,6**
ΑΕΙ	f	11	16	27	17	10	27	27	18	45
	%	**5,5**	**20,3**	**9,7**	**11,7**	**7,3**	**9,6**	**9,6**	**10,3**	**9,9**
Σύνολο	f	199	79	278	145	137	282	282	174	456
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
		p<0,001, df=5			p<0,01, df=5			p<0,01, df=5		

τα αυξημένα ποσοστά στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης των πατεράδων των μαθητών των ΕΤΕΕ οφείλονται στους μετανάστες.

Από άλλη οπτική, στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά ως προς τις γραμματικές γνώσεις μεταξύ των πατεράδων των μαθητών με κριτήριο την ειδικότητα ($p<0,01$, $df=5$). Οι πατεράδες των μαθητών στην ειδικότητα της Πληροφορικής έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από αυτούς των ηλεκτρολόγων. Το 42% των πρώτων έχει γραμματικές γνώσεις από λύκειο και πάνω έναντι του 36% των δεύτερων. **(Πιν. 27)** Αν λάβουμε υπόψη ότι οι απόφοιτοι Πληροφορικής πρόκειται να εξασκήσουν κυρίως μη χειρωνακτικά επαγγέλματα τα οποία απολαμβάνουν υψηλότερο κοινωνικό κύρος σε αντίθεση με τους ηλεκτρολόγους που το επάγγελμά τους εφόσον προϋποθέτει χειρωνακτική απασχόληση τους κατατάσσει στην κατηγορία των χαρακτηριζόμενων ως εργαζόμενοι *«μπλε κολάρου»*, φαίνεται ότι η επιλογή ειδικότητας και επαγγέλματος σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Μπορούμε δηλαδή να υποστηρίξουμε ότι και στο ΕΤΕΕ διαγράφεται η τάση οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά στρώματα να επιλέγουν εξειδικεύσεις τεχνικές που οδηγούν σε χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ όσοι προέρχονται από υψηλότερα μορφωτικά στρώματα να κατευθύνονται σε επαγγέλματα γραφείου.[767]

Εξάλλου, σε ότι αφορά στους μαθητές του ΗΤΕΕ, το 19% των πατεράδων τους τέλειωσε το πολύ δημοτικό, το 24% το πολύ Γυμνάσιο ή Κατώτερη Τεχνική Σχολή, 41% Λύκειο ή Μέση Τεχνική Σχολή, 6% ΤΕΙ και 10% ΑΕΙ. Από το στατιστικό έλεγχο βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των πατεράδων των μαθητών ΕΤΕΕ και ΗΤΕΕ. Υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν οι πατεράδες των μαθητών του ΗΤΕΕ, που συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά στις βαθμίδες από τη λυκειακή και πάνω (57%) έναντι του ΕΤΕΕ (39%), ($p<0,01$, $df=5$, **Πίν. 27**). Θα πρέπει, βέβαια, να επισημάνουμε ότι οι γονείς των μαθητών του ΗΤΕΕ, εφόσον οι μαθητές είναι μικρότερης ηλικίας σε σχέση με αυτούς του ΕΤΕΕ, ανήκουν σε νεότερη ηλικιακή ομάδα από τους γονείς των τελευταίων. Όσο, όμως, προχωρούμε από τις μεγαλύτερες ηλικίες στις νεότερες το επίπεδο εκπαίδευσης αυξάνεται.[768] Η άνοδος, εξάλλου, του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων των ΗΤΕΕ σε σχέση με τα δεδομένα που

[767] **Κασιμάτη, Κ.**, (1991), Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, Μελέτη Ι., Η Επιλογή του Επαγγέλματος, Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρική Διερεύνηση, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 211
[768] **Κασιμάτη, Κ.** (1991), ό.π., σ. 222

προκύπτουν από παλιότερες έρευνες[769] οφείλεται στους ίδιους λόγους, δηλαδή αφενός στην αύξηση του ποσοστού αυτών που αποφοιτούν από Λύκειο σε σχέση με το παρελθόν,[770] αφετέρου στο υψηλότερο επίπεδο των μεταναστών[771] που ανέρχονται σε σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού του δείγματος.

Οι μητέρες των μαθητών του ΕΤΕΕ σε υψηλότερο ποσοστό από τους πατεράδες, (40%) αποφοίτησε το πολύ από δημοτικό,[772] ενώ το 25% φοίτησε στο Γυμνάσιο ή σε κατώτερη ΤΕΣ, το 22% αποφοίτησε από το Λύκειο ή Μέση ΤΕΣ, το 5% ΤΕΙ και το 8% ΑΕΙ. **(Πιν. 28)**

Περισσότερο εύγλωττες, όμως, είναι οι διαφορές που απεικονίζονται στον πίνακα μεταξύ των μητέρων των Ελλήνων και μεταναστών μαθητών. ($p<0,001$, $df=5$). Και στην περίπτωση των μητέρων αποτυπώνεται η ίδια εικόνα που περιγράψαμε για τους πατεράδες. Μεγαλύτερες διαφορές συναντάμε και εδώ στις χαμηλότερες και ψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ στη γυμνασιακή βαθμίδα η διαφορά είναι μικρή. Από τις μητέρες των Ελλήνων μαθητών οι μισές (52%) έναντι του 12% των μητέρων των μεταναστών μαθητών έχουν γνώσεις το πολύ δημοτικού, Αντίθετα, διπλάσιες μητέρες μεταναστών μαθητών έναντι Ελλήνων έχουν γραμματικές γνώσεις λυκειακής βαθμίδας (39% και 16% αντίστοιχα) τριπλάσιες ΤΕΙ (9% και 3%) και πενταπλάσιες ΑΕΙ (19% και 4%). Επιβεβαιώνεται και στην έρευνα αυτή το εύρημα άλλων ερευνών ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των μεταναστών είναι υψηλότερο από το εκπαιδευτικό επίπεδο του αντίστοιχου ελλαδικού πληθυσμού.[773] Το γεγονός ότι το

---

[769] Από έρευνα που έγινε σε μαθητές διαφορετικών τύπων λυκείων προέκυψε ότι οι πατεράδες των μαθητών των ΤΕΛ είχαν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με τους πατεράδες των μαθητών από τα άλλα Λύκεια (Γενικό, Πολυκλαδικό και Κλασικό) και μόνο το 13% είχε γνώσεις από Λύκειο και άνω έναντι του 56% των πατεράδων του Γενικού Λυκείου. **Λειβαδίτη, Μ.**, (1999), Διαφορές μεταξύ των μαθητών από διάφορους τύπους Λυκείων, (Η περίπτωση της Αλεξανδρούπολης), Σχολείο και Ζωή, τ..3, Μάρτιος, σ. 126-133

[770] Από επεξεργασία των στοιχείων της απογραφής του 2001 διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο της χώρας ο μέσος αριθμός ετών εκπαίδευσης του πληθυσμού από 25 – 49 ετών ήταν 10,94, ενώ από 50 και άνω 6,97. **Δρεττάκη, Μ.**, (2005), Όσο πιο νέοι τόσο πιο μορφωμένοι, Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Φεβρουάριος, 13, σ. 28

[771] **Κασιμάτη, Κ.**, (1992), «Πόντιοι Μετανάστες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και Οικονομική Ένταξη», Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, σ.183.

[772] Να σημειωθεί ότι τα ποσοστά ανδρών και γυναικών που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι χαμηλότερα στην περιφέρεια της Πρωτεύουσας απ' ότι στην περιφέρεια. **Δρεττάκη, Μ.**, (2003), Χωρίς εφόδια χιλιάδες νέοι 20-30 ετών, Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Νοέμβριος, 16

[773] Ο Δρεττάκης που επεξεργάστηκε στοιχεία της απογραφής του 2001, υποστηρίζει ότι *«το επίπεδο εκπαίδευσης των αλλοδαπών ανδρών και γυναικών μαζί και των γυναικών στο σύνολο του πληθυσμού ηλικίας 20 ετών και άνω είναι υψηλότερο από εκείνο των Ελλήνων»* και είναι χαμηλότερο μόνο στις ηλικίες από 20-39 ετών. Μάλιστα, το επίπεδο εκπαίδευσης των αλλοδαπών ανδρών είναι χαμηλότερο από εκείνο των γυναικών. (Εδώ αλλοδαποί θεωρούνται αυτοί που έχουν ιθαγένεια άλλης χώρας) **Δρεττάκη, Μ.**, (2005), Πιο μορφωμένοι και πιο νέοι οι αλλοδαποί, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Ιανουάριος, 30, σ. 29

Πίν. 28. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τις γραμματικές γνώσεις της μητέρας και την εντοπιότητα και την ειδικότητα, και των μαθητών ως προς τις γραμματικές γνώσεις της μητέρας και τον τύπο σχολείου

		Εντοπιότητα		Σύνολο	Ειδικότητα		Σύνολο	Τύπος σχολείου		Σύνολο
		Έλληνες	Μετανάστες		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ	
Δεν πήγε σχολείο	f	37	2	39	13	27	40	40	8	48
	%	18,7	2,6	14,1	9,1	19,7	14,3	14,3	4,5	10,5
Δημοτικό	f	66	7	73	33	40	73	73	21	94
	%	33,3	9,0	26,4	23,1	29,2	26,1	26,1	11,8	20,5
Γυμνάσιο	f	49	17	66	49	20	69	69	51	120
	%	24,7	21,8	23,9	34,3	14,6	24,6	24,6	28,7	26,2
Λύκειο	f	32	30	62	26	36	62	62	65	127
	%	16,2	38,5	22,5	18,2	26,3	22,1	22,1	36,5	27,7
ΤΕΙ	f	6	7	13	9	4	13	13	15	28
	%	3,0	9,0	4,7	6,3	9,2	4,6	4,6	8,4	6,1
ΑΕΙ	f	8	15	23	13	10	23	23	18	41
	%	4,0	19,2	8,3	9,1	7,3	8,2	8,2	10,1	9,0
Σύνολο	f	198	78	276	143	137	280	280	178	458
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
		p<0,001, df=5			p<0,01, df=5			p<0,001, df=5		

εκπαιδευτικό τους επίπεδο δεν συμφωνεί με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία στη χώρα υποδοχής ερμηνεύεται από την ανάγκη να αποδεχτούν οποιαδήποτε εργασία ανεξαρτήτως της εκπαιδευτικής τους υποδομής, προκειμένου να επιβιώσουν.[774] Η κοινωνική θέση που αποκτούν συνεπεία της νέας κατάστασης και τα προνόμια που απολαμβάνουν ή στερούνται εξαιτίας της, προσδιορίζουν την παραπέρα πορεία των ίδιων και των παιδιών τους.

Σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα για τις γυναίκες περισσότερο και για τους άντρες λιγότερο η προσπάθεια εξάλειψης του αναλφαβητισμού καθυστέρησε σημαντικά. [775] Αλλά και στο βαθμό που προχώρησε, ο κανόνας για τα χαμηλά στρώματα ήταν να παρακολουθούν απλά την υποχρεωτική εκπαίδευση σε αντίθεση με άλλες χώρες που επένδυσαν από νωρίς στην παιδεία τους λαμβάνοντας μέτρα για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Σημαντική διαφορά εμφανίζεται και στη σύγκριση μεταξύ των μητέρων των μαθητών με κριτήριο την ειδικότητα που αυτοί παρακολουθούν ($p<0,01$, $df=5$). Οι διαφορές στις κατανομές και από την σκοπιά αυτή παρουσιάζουν αναλογίες με εκείνες των πατεράδων. Περισσότερες από τις μητέρες των μαθητών της Πληροφορικής (37%) από αυτές των ηλεκτρολόγων (34%) έχουν επίπεδο εκπαίδευσης από λύκειο και πάνω. **(Πιν. 28)**

Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε από τη σύγκριση των μητέρων των μαθητών του ΕΤΕΕ και ΗΤΕΕ ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης ($p<0,001$, $df=5$). Οι μητέρες των μαθητών του ΗΤΕΕ έχουν περισσότερες γραμματικές γνώσεις, αφού συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά στις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το Λύκειο και πάνω (55%) έναντι του ΕΤΕΕ (35%) **(Πίν. 28)**. Οι διαφορές οφείλονται σε ανάλογους λόγους που επισημάναμε στην περίπτωση των πατεράδων.

---

[774] Ο εξαναγκασμός να εξασκήσουν διαφορετικό επάγγελμα αποτελεί από μόνος του κατά τον Ψημμένο ένδειξη Κοινωνικού αποκλεισμού. *«Οι ίδιοι άνθρωποι που είχαν κάποια συγκεκριμένα επαγγέλματα στη χώρα προέλευσης, σήμερα έχουν διαφορετικά επαγγέλματα στη χώρα υποδοχής. Αυτός είναι κοινωνικός και οικονομικός αποκλεισμός σ' όλη του τη διάσταση.»* **Ψημμένου, Ι.**, Εργασία και Μετανάστες στο χώρο της Αθήνας, στο **Παπαδοπούλου, Δ.**, (επιμ.), (2002), Κοινωνικός αποκλεισμός «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε ...» Εισηγήσεις Τριημέρου Συνεδρίου Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16-17-18 Μαΐου 1999, Αθήνα, Αρμός, σ. 199.

[775] **Δρεττάκη, Μ.**, (2003), Χωρίς εφόδια χιλιάδες νέοι 20-30 ετών, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Νοέμβριος, 16 και 18. Σύμφωνα με το δημοσίευμα, *«παρά τη μεγάλη πρόοδο που έχει επιτευχθεί, ένα ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 15 ετών και άνω που ξεπερνά το 40% δεν έχει τελειώσει το γυμνάσιο. Το ποσοστό αυτό ξεπερνά το 50% στις ομάδες ηλικιών 50 ετών και άνω.»* Το περίεργο ωστόσο είναι ότι στις ηλικίες από 15-34 ετών το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου είναι μεγαλύτερο στους άνδρες απ' ότι στις γυναίκες παρά το ότι στο παρελθόν τα πράγματα συνέβαιναν αντίστροφα.

2.3. Οικογενειακή κατάσταση στην πατρική οικογένεια

Το δείγμα των μαθητών της ΕΤΕΕ προέρχεται από οικογένειες που σε πολύ υψηλό ποσοστό (39%) έχουν από τρία παιδιά και άνω. Στα ημερήσια ΤΕΕ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά **(Πιν. 29).**[776]

Πίν. 29. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το μέγεθος της οικογένειας

Αριθμός παιδιών	f	%
1 παιδί	20	6,9
2 παιδιά	158	54,5
3 παιδιά	74	25,5
>4 παιδιά	38	13,1
Σύνολο	290	100,0

Σε μια κοινωνία που μαστίζεται από υπογεννητικότητα[777] η παρουσία τόσο υψηλού ποσοστού παιδιών που προέρχονται από πολυμελείς οικογένειες σε αυτό τον τύπο σχολείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς προσδίδει μια διαφορετική διάσταση στο χαρακτήρα του και ερμηνεύει σε κάποιο βαθμό την επιλογή του από τους μαθητές. Οι μαθητές αυτοί πρέπει να εργαστούν από μικρή ηλικία για να διευκολύνουν την οικογένεια οικονομικά. Η υποχρέωση ανάληψης των οικογενειακών βαρών μάλιστα είναι μεγαλύτερη, όταν τυχαίνει ο μαθητής να είναι το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας, όπως συμβαίνει με τους μισούς σχεδόν (44%) από τους μαθητές του δείγματος **(Πιν. 30)**.

Πίν. 30. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τη σειρά γέννησης

Σειρά γέννησης	f	%
Πρώτος/η	128	44,1
Δεύτερος/η	111	38,3
Τρίτος/η	40	13,8
Τέταρτος/η ή μικρότερος/η	11	3,8
Σύνολο	290	100,0

[776] Στην έρευνα για τα εσπερινά λύκεια βρέθηκε ότι το 24% των μαθητών τους προέρχεται από οικογένειες με τουλάχιστον τρία παιδιά, ενώ από τους μαθητές των ημερήσιων μόνο το 7% υπάγεται στην κατηγορία αυτή. Επίσης, το 3% των μαθητών των εσπερινών προέρχεται από οικογένειες με πάνω από έξι παιδιά ενώ από τα ημερήσια λύκεια δε βρέθηκε κανένας μαθητής στην κατηγορία αυτή. **Ρουσέα, Π.**, (1994), ό.π., σ.163

[777] **Δρεττάκη Μ.**, (2001), Οι ξένοι «λύνουν» το πρόβλημα, Τα μεταναστευτικά ρεύματα κύρια πηγή αύξησης του πληθυσμού των γεωγραφικών διαμερισμάτων, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Ιούνιος, 10, Αρχείο

Εκτός των παραπάνω λόγων, η ευθύνη που αναλαμβάνουν τα παιδιά είναι μεγαλύτερη, όταν ο ένας από τους δύο γονείς και κυρίως ο πατέρας λείπει. Το 7% των μαθητών δήλωσε ότι ο πατέρας δεν ζούσε και το 7% ότι δεν έμενε μαζί τους, όταν αυτοί ήταν στην ηλικία των 14 ετών και από τις μητέρες τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 1% και 3%.

Οι καθηγητές σκιαγράφησαν πολύ παραστατικά την κοινωνική ταυτότητα των παιδιών της ΕΤΕΕ :

- «(...) τα παιδιά που έρχονται εδώ είναι από την άκρη της πόλης και όχι παιδιά του κέντρου. Πολλές φορές είναι απούσα η οικογένεια. Είναι και παιδιά που συντηρούν οικογένειες, που δουλεύουν 16, 18 ώρες, είναι ανασφάλιστοι για 3, 4 χρόνια ζουν στη μερική απασχόληση. Είναι ενήλικες, αλλά η οικογένεια γενικά είναι απούσα. Και αυτή είναι η διαφορά από ένα πρωινό σχολείο.»
- «Είναι φτωχά παιδιά τα περισσότερα, που είναι από μικροπαντρεμένους, που διαδέχεται η μια γενιά γρήγορα την άλλη, από πολύτεκνες οικογένειες που δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε παραπάνω.»

3. Επαγγελματικό Ιστορικό των μαθητών της ΕΤΕΕ

3.1. Η επαγγελματική πορεία των μαθητών

Οι μαθητές της ΕΤΕΕ είναι εργαζόμενοι από πολύ μικρή ηλικία. Η ηλικία που αρχίζουν να εργάζονται Έλληνες και μετανάστες μαθητές δε διαφέρει, περίπου 16 χρονών με μικρότερη ηλικία τα 7 χρόνια (M=16,3, s= 3,3, min= 7, max=36, για τους πρώτους και M=15,8, s=2,3, min=7, max=21 για τους δεύτερους). [778]Αλλά αν δούμε τους αριθμούς με βάση τους περιορισμούς στην εργασία, που επιβάλλει η νομοθεσία για την προστασία της παιδικής ηλικίας,[779] πολύ σημαντικό ποσοστό το 41% των παιδιών άρχισε να εργάζεται πριν τα 16 χρόνια του. Η καθιέρωση του θεσμού της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης περιόρισε σαφώς, αλλά δεν εξάλειψε τη μαθητική διαρροή, η οποία εξακολουθεί να βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. [780]

---

[778] Ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας εκτιμά ότι ο αριθμός παιδιών από 5-14 ετών που εργάζονται υπερβαίνει τα 78,5 εκατομμύρια. Πηγή: **Διεθνής Οργανισμός Εργασίας** (1995), Η εργασία των παιδιών, Γενεύη, στο **UNESCO,** (1999), Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της, Πρόλογος Κασσωτάκη, Μ., μετ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., Βουιούρη-Παπαγγελή, Δ., κ.ά. Gutenberg, Αθήνα, σ. 175

[779] Ο **Ν. 1837/1989** *«Περί προστασίας ανηλίκων»* απαγορεύει την πρόσληψη ανηλίκων που δεν έχουν συμπληρώσει το 15° έτος της ηλικίας τους.

[780] Παρά την έκδοση της υπ' αριθμ. 4 / 22-6-1994 Οδηγίας του Συμβουλίου Υπουργών της Ε.Ε. που υποχρέωνε τα Κράτη μέλη να λάβουν μέτρα για να εμποδίσουν την παιδική εργασία κάτω των 14 ετών καθώς και ελαφρές εργασίες κάτω των 13 ετών.

Η επαγγελματική τους σταδιοδρομία δεν είναι πάντα ευθύγραμμη και συνεχής αλλά εμφανίζει διακυμάνσεις. Αν και οι περισσότεροι μαθητές έχουν συνεχή απασχόληση, λίγοι είναι εκείνοι που έχουν επαγγελματική σταθερότητα. Είναι ενδιαφέρον να δούμε τις διαφορές που παρουσιάζονται αν προσεγγίσουμε τα ζητήματα αυτά από διαφορετικές οπτικές. Από τη σύγκριση μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μαθητών προκύπτουν σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή συνεχής απασχόληση ($p<0,05$, $df=1$). Το ποσοστό των Ελλήνων που δεν έχει συνεχή απασχόληση είναι μιάμιση φορά μεγαλύτερο από αυτό των μεταναστών (35% και 20% αντίστοιχα). Η μεταξύ τους διαφορά, ίσως, εξηγείται από το ότι οι μετανάστες ενδιαφέρονται να εργαστούν οπουδήποτε και κυρίως σε εργασίες που αποφέρουν υψηλότερο ημερομίσθιο, όπως είναι οι οικοδομές, ακόμα και αν είναι άσχετες με τις σπουδές τους. Επειδή μάλιστα τόσο το οικογενειακό, όσο και το φιλικό περιβάλλον τους εργάζεται σε παρόμοιες εργασίες είναι ευκολότερο να βρουν τέτοιας φύσης απασχόληση, που εγγυάται και μεγαλύτερη διάρκεια.

Αυτό συμπεραίνεται από τα λόγια των ίδιων των μεταναστών:

« (...) Έχω βρει δουλειά σχετική, αλλά δε μου καλύπτει τις ανάγκες μου. Σα βοηθός που θα ΄πρεπε να δουλέψω το μεροκάματο είναι γύρω στα 20 Ευρώ. Εκεί που δουλεύω τώρα παίρνω 35 και από την άλλη βδομάδα 40. Δουλεύω σε κεραμοσκεπές. Είναι πιο επικίνδυνη δουλειά, είσαι πιο εκτεθειμένος, συν το ότι δεν είμαι εκεί απλά βοηθός, αλλά κάτι ενδιάμεσο. Έχω εκεί τριάμισι χρόνια και τώρα πια ξέρω.»

Την ίδια άποψη εκφράζει και άλλος, όταν το ερωτώ αν του αρέσει η εργασία του, που είναι διαφορετική από αυτό που σπουδάζει:

«(...) Μου αρέσει η δουλειά, αλλά στην ουσία δουλεύω για τα χρήματα. Δεν είναι βασικός μου στόχος. Τώρα έχω προβλήματα που είναι πιο άμεσα.»

Η τάση που παρατηρούμε ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η εργασία τους *«φυλετικοποιείται»*[781] με την έννοια ότι προσφέρεται σε χαμηλότερη τιμή απ' ότι αυτή των ντόπιων. Γι' αυτό οι μετανάστες έχουν χαρακτηριστεί ως το *«σύγχρονο υποπρολεταριάτο».*[782]

Πάντως, την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα απασχολούνταν κανονικά το 81% και ήταν άνεργοι το 9% των μαθητών, ενώ οι υπόλοιποι (10%) εργάζονταν

---

[781] **Ψημμένου, Ι.**, (1995), Μετανάστευση από τα Βαλκάνια: Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα, Παπαζήση, Αθήνα, σ. 33

[782] **Δαμανάκη, Μ.**, (επιμ.), (1997), Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα, σ. 26

περιστασιακά. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών.

Ωστόσο, οι συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνται αν τις προσεγγίσουμε με κριτήρια την ειδικότητα και το φύλο. Ευνοϊκότερες συνθήκες απασχόλησης έχουν οι ηλεκτρολόγοι έναντι των μαθητών της πληροφορικής. Το 80% των ηλεκτρολόγων εργάζεται συνεχώς, ενώ από τους μαθητές της πληροφορικής μόνο το 57% ($p<0,001$, $df=1$).

Εξάλλου, το σύνολο σχεδόν των ηλεκτρολόγων (93%) εργαζόταν κανονικά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και μόνο το 3% δήλωσε ότι είναι άνεργοι. Από τους μαθητές της Πληροφορικής κανονική απασχόληση είχε συγκριτικά πολύ μικρότερο ποσοστό (68%). Από τους υπόλοιπους το 16% ήταν άνεργοι. ($p<0,001$, $df=2$) **(Πιν. 31)**.

Πίν. 31. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς την ειδικότητα και την τωρινή επαγγελματική κατάσταση

Τωρινή επαγγελματική κατάσταση		Ειδικότητα		Σύνολο
		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική	
Εργάζομαι κανονικά	f	142	98	240
	%	**92,8%**	**68,1%**	**80,8%**
Εργάζομαι περιστασιακά	f	7	23	30
	%	**4,6%**	**16,0%**	**10,1%**
Είμαι άνεργος/η	f	4	23	27
	%	**2,6%**	**16,0%**	**9,1%**
Σύνολο	f	153	144	297
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
$p<0,001$, $df=2$				

Η εξασφάλιση συνεχούς απασχόλησης έχει σχέση αφενός με την ειδικότητα, εφόσον, υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα να βρει κάποιος εργασία ως βοηθός ηλεκτρολόγος απ' ότι ο μαθητής της Πληροφορικής κάτι σχετικό με αυτό που μαθαίνει. Στην καλύτερη περίπτωση θα είναι υπάλληλος γενικών καθηκόντων σε κάποια επιχείρηση. Έτσι, ο πρώτος έχει περισσότερες πιθανότητες να παραμείνει, ακόμα και αν δεν είναι ικανοποιημένος, γιατί αποκτά επαγγελματική εμπειρία, αλλά και αν αναγκαστεί να αποχωρήσει, πάλι είναι ευκολότερο να βρει θέση ως βοηθός απ' ότι ένας μαθητής της Πληροφορικής. Αυτός συνήθως αποδέχεται οποιαδήποτε εργασία, μέχρι να αποφοιτήσει αναζητώντας κάποια, στην οποία θα μπορέσει να αξιοποιήσει τη γνώση που θα έχει αποκτήσει με την εκπαίδευση.

Από την άλλη, το συγκριτικό πλεονέκτημα της ειδικότητας των ηλεκτρολόγων είναι το φύλο, αφού την παρακολουθούν μόνο αγόρια, που μπορούν να επιλέξουν μεταξύ περισσότερων επαγγελματικών ρόλων, έχουν πιο σταθερή επαγγελματική πορεία εξαιτίας των λιγότερων οικογενειακών υποχρεώσεων και προτιμώνται από τους εργοδότες. Σε σχέση με το φύλο, η επαγγελματική πορεία των αγοριών παρουσιάζεται πιο συνεχής και κανονική σε σύγκριση με τα κορίτσια ($p<0,001$, $df=1$). Το ένα δεύτερο (52%) των κοριτσιών δεν έχει συνεχή απασχόληση έναντι του ενός τετάρτου (25%) των αγοριών. Επίσης, όταν έγινε η έρευνα εργαζόταν κανονικά το 56% των κοριτσιών έναντι του 88% των αγοριών, περιστασιακά το 22% των πρώτων και το 7% των δεύτερων και ήταν άνεργοι το 22% και το 5% αντίστοιχα. ($p<0,001$, $df=2$). Οι γυναίκες αποτελούν το προσωπικό «εκτάκτου ανάγκης» αφού συχνά απασχολούνται με συμβάσεις προσωρινές και ευκαιριακές.[783] Οι διακρίσεις που αναφέρονται στην αντίληψη που έχει η κοινωνία για την άσκηση των επαγγελματικών ρόλων, αποτελούν λόγο για την προτίμηση περισσότερο ανδρών παρά γυναικών στην αγορά εργασίας, καθώς τα τεχνικά επαγγέλματα που έχουν μεγαλύτερη ζήτηση, δεν επιλέγονται από γυναίκες. Αλλά και όπου ανταγωνίζονται τα αγόρια, τα κορίτσια βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση (χαμηλότερη αμοιβή, δύσκολη κοινωνική ανέλιξη, κατάληψη προσωρινών θέσεων) για πολλούς λόγους[784] μεταξύ των οποίων σημαντικός είναι, οι περισσότερες οικογενειακές υποχρεώσεις που επωμίζονται. Αυτός ο παράγοντας τονίζεται από μαθήτρια στην συνέντευξη:

> *«Στον ιδιωτικό τομέα υπάρχει το πρόβλημα με τις γυναίκες. Του γάμου, της μητρότητας, μέχρι και οι δύσκολες μέρες του μήνα. Έχει τύχει να με ρωτήσουν σε συνέντευξη. Και συ θα πεις ψέματα εννοείται. Πάρα πολλές φορές ψέματα. Μας αναγκάζουν και μας να φερόμαστε σαν άντρες για να αποδείξουμε ότι μπορούμε. Εγώ κατέστρεψα μέση και χέρια για να αποδείξω στον εργοδότη ότι μπορώ να σηκώνω δίσκο με πολλά ποτήρια.»*

Και από την πλευρά των ίδιων των γυναικών πολύ σημαντικός παράγοντας διακοπής της επαγγελματικής τους πορείας είναι ο γάμος και η μητρότητα, στο βαθμό που το σύστημα αξιών της ελληνικής κοινωνίας εξακολουθεί να θεωρεί ότι ο ρόλος της γυναίκας πραγματώνεται μέσα στην οικογένεια ενώ ο άνδρας καταξιώνεται μέσα από την επαγγελματική και πολιτικο-κοινωνική του δραστηριότητα στο πλαίσιο της

---

[783] **Γαλατά, Β.**, (1996), Το Επίπεδο Κατάρτισης, η Απασχόληση και η Επαγγελματική Εξέλιξη των Γυναικών, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα, σ. 19

[784] Βλ. **Ηλιού, Μ.**, (1991), Βήματα μπρος Βήματα πίσω, θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης, Πορεία, Αθήνα, σ. 100-104

συνολικής κοινωνίας.[785] Άλλωστε οι θεσμοί φροντίδας και προστασίας των παιδιών συχνά δεν επαρκούν, ώστε να αποδεσμευθεί η γυναίκα νωρίς από τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Έτσι ακόμα και στο βαθμό που τα παραδοσιακά πρότυπα έχουν υποχωρήσει[786] η έλλειψη κοινωνικής πολιτικής τα ξαναβάζει από την πίσω πόρτα.

Οι δυσκολίες επανένταξης στην αγορά εργασίας περιγράφονται από γυναίκα 38 ετών έγγαμη με δύο παιδιά ως εξής:

«(...) πρώτο λόγω ηλικίας υστερούσα και δεύτερο τα προσόντα μου δεν ήταν γι αυτή την εποχή αρκετά σε σχέση με αυτά των νέων παιδιών(..) Αυτός είναι ο τρίτος παράγοντα: μένοντας στο σπίτι για πολλά χρόνια για να μεγαλώσω τα παιδιά σε ένα όριο που να μπορώ να τα αφήσω σε πολλά πράγματα και είτε να συνεχίσω τις σπουδές είτε να εργαστώ. Αυτό με δυσκόλευε πάρα πολύ στο να βρω [εργασία] *γιατί είχα βρεθεί για πολύ εκτός αγοράς εργασίας. Χρειάστηκε να κάνω από την αρχή επανένταξη εγώ.»*

Η αλλαγή εργοδοτών και επαγγελμάτων είναι συχνή στους νέους εργαζόμενους, όταν μάλιστα δεν έχουν ιδιαίτερα προσόντα. Μόνο το ένα πέμπτο των μαθητών παρέμεινε στον ίδιο εργοδότη. Το 41% άλλαξε περισσότερους από τέσσερις εργοδότες. **(Πιν. 32)**

Πίν. 32. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τον αριθμό εργοδοτών που έχουν αλλάξει

Αριθμός εργοδοτών	f	%
Ένας εργοδότης	54	19,4
2 εργοδότες	51	18,3
3 εργοδότες	61	21,9
>4 εργοδότες	113	40,5
Σύνολο	279	100,0

Επίσης, μόνο το ένα τέταρτο (26%) εξασκούσε το ίδιο επάγγελμα από την αρχή, ενώ το 30% πάνω από τέσσερα επαγγέλματα **(Πιν. 33)**. Ένας μαθητής στη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας εξασκεί κατά μέσον όρο τρία επαγγέλματα

[785] Στο ίδιο, (1991), ό.π., σ.106

[786] Μελέτες έδειξαν ότι ο στερεότυπος της γυναίκας αναπαράγεται από τα σχολικά εγχειρίδια από το δημοτικό ακόμα, που προβάλουν τη γυναίκα ως μητέρα στο σπίτι, στην αποκλειστική υπηρεσία των παιδιών και της οικογένειας. **Γεωργίου-Νίλσεν, Μ.**, (1980), Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού, Κέδρος, Αθήνα, σ. 47, στο **Μουσούρου, Λ.**, (1985), Γυναικεία απασχόληση και Οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού, Εστία, Αθήνα, σ. 102

(M=3,10, s=2,435).[787] Και στις δύο περιπτώσεις δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών.

Πίν. 33. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τον αριθμό των επαγγελμάτων που έχουν εξασκήσει

Αριθμός επαγγελμάτων	f	%
Ένα επάγγελμα	71	25,9
2 επαγγέλματα	56	20,4
3 επαγγέλματα	64	23,4
>4 επαγγέλματα	83	30,3
Σύνολο	274	100,0

Στην ερώτηση σχετικά με το είδος του επαγγέλματος είχε ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν τα επαγγέλματα που έχουν εξασκήσει κατά χρονική σειρά από το πρώτο στο τελευταίο. Από την προσεκτική παρατήρηση σε τυχαίο δείγμα (Βλ. **Πίν. 5,** Παράρτημα) επισημάναμε τα εξής:

- Οι μαθητές εξασκούν διάφορα επαγγέλματα, που δεν προϋποθέτουν ειδίκευση. Τα πιο συνηθισμένα επαγγέλματα είναι του πωλητή, του σερβιτόρου, του διανομέα, του ανειδίκευτου εργάτη στις οικοδομές, του βοηθού σε διάφορους επαγγελματίες.
- Τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει κάποια συνάφεια από την άποψη του περιεχομένου του επαγγελματικού ρόλου ανάμεσα στα διαδοχικά επαγγέλματα.
- Οι επαγγελματικές επιλογές είναι ευκαιριακές και συναρτώνται σε μεγάλο βαθμό με τις ανάγκες τους. Αυτό φαίνεται καθαρά από τη σειρά με την οποία εμφανίζονται τα επαγγέλματα. Μπορεί κάποιος μαθητής να είχε εργασθεί ως σερβιτόρος κάποια στιγμή και το επόμενο επάγγελμα να είναι πωλητής. Όπως λέει στη συνέντευξή του ένας μαθητής 28 ετών:

  «(...) τάχω κάνει όλα από καθαριστής σκάλας, κούριερ, σουβλάκια, πίτσες, ότι υπήρχε στην εφημερίδα έπιανα δουλειά. Καθόμουνα 5 μήνες και άλλαζα δουλειά και ξανά»

[787] Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγει έρευνα για τα εσπερινά λύκεια. **Ρουσέας Π.**, (1994), Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των εσπερινών και ημερησίων Γενικών Λυκείων, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.165

Οι μετανάστες κυρίως εξασκούν επαγγέλματα με κριτήριο το ημερομίσθιο. Όπως υποστήριξε μαθητής, ενώ του είχε δοθεί η ευκαιρία να εργαστεί ως ηλεκτρολόγος μια που είχε επιλέξει να παρακολουθήσει την ειδικότητα αυτή, διάλεξε να εργάζεται στην οικοδομή στην τοποθέτηση κεραμοσκεπών, επειδή το μεροκάματο ήταν υψηλότερο.[788]

Η μεγάλη, λοιπόν, επαγγελματική κινητικότητα των μαθητών του ΕΤΕΕ μπορεί να ερμηνευτεί ως συνάρτηση των περιορισμένων προσόντων τους σε συνδυασμό με τις πιεστικές τους ανάγκες για επιβίωση.

3.2. Οι λόγοι που ανάγκασαν τους μαθητές να εργασθούν από νωρίς

Για να εγκαταλείψει ένα παιδί το σχολείο προκειμένου να εργασθεί, σε μια ηλικία που τα άλλα παιδιά ακόμα παίζουν, πρέπει να συντρέχουν σοβαροί λόγοι, που συνήθως σχετίζονται με την οικογένεια. Ο πρώτος και κύριος λόγος που οι μαθητές επικαλέστηκαν, είναι ο οικονομικός σε ποσοστό 80%, είτε μόνος του είτε σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες. Από τους υπόλοιπους το 9% ανέφερε ως λόγο το ενδιαφέρον του για την εργασία που κάνει (*μου αρέσει, ήθελα να μάθω τη δουλειά*) το 6% οικογενειακούς και το 4% προσωπικούς λόγους **(Πιν. 34)**. Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου x^2 δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους λόγους που επικαλούνται οι Έλληνες μαθητές από τους μετανάστες.

Πίν. 34. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τους λόγους που τους έκαναν να εργαστούν

Λόγοι που έκαναν τους μαθητές να εργαστούν	f	%
Οικονομικοί λόγοι	221	80,1
Ενδιαφέρον	26	9,4
Οικογενειακοί λόγοι	17	6,2
Προσωπικοί λόγοι	12	4,3
Σύνολο	276	100,0

[788] Έρευνα που αφορούσε την επαγγελματική και εκπαιδευτική πορεία Ελληνοπόντιων μαθητών 14-17 ετών που φοιτούσαν στα εσπερινά Γυμνάσια Καλλιθέας και Μοσχάτου έδειξε ότι στην πλειονότητά τους εργάζονταν στις πιο βαριές χειρωνακτικές εργασίες και είχαν απορριφθεί πάνω από μία φορές. **Κάτσικα, Χ.**, Αποκλεισμός από την εκπαίδευση – Απόρριψη από την εργασία, στο **Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα**, (1998), Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 27-30 Νοεμβρίου 1996, Αθήνα, σ. 450-452

Τους οικονομικούς λόγους περιγράφουν με πολύ διαφορετικούς τρόπους:

- *«φτώχεια, πείνα, μιζέρια».*

- *«Ανάγκη».*

- *«Για να βοηθήσω και στο σπίτι οικονομικά».*

- *«Βιοπορισμός».*

- *«Μετανάστευση».*

- *«Οι γονείς μου δεν είχαν τα λεφτά, που πιστεύω ότι δεν υπήρχε άλλη μάννα στον κόσμο. Τα φαγητά μας, τα πάντα. Ακόμα και τώρα που είμαι εδώ. Δεν είχαν λεφτά να μας δώσουν. Πάρα πολύ δύσκολα, δουλεύαμε πέντε άτομα για να τα φέρουμε βόλτα (....)Οι γονείς μου δεν είχαν δυνατότητα να με στείλουν φροντιστήριο και έπρεπε να δουλέψω.»*

Κάποιοι συνδυάζουν τους οικονομικούς παράγοντες με άλλους, όπως την εμπειρία, την επικοινωνία, ή με οικογενειακούς λόγους. Στους οικογενειακούς αναφέρουν:

- *«Αρρώστησε* (ή *πέθανε) ο πατέρας μου»,*

- *«Οι γονείς μου χώρισαν και έπρεπε να εργαστώ»*

- *«Ήταν άνεργοι οι γονείς μου»* κλπ.

Τέλος στους προσωπικούς υπάγονται λόγοι όπως:

- *«Δε μου άρεσαν τα γράμματα»,*
- *«Λόγω του ότι έμεινα. Και είπα: « τι κάνω τώρα;»»*

Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να δει κανείς, πώς ένας νέος αντιμετωπίζει τις δυσκολίες επιβίωσης, μέσα από την υποκειμενική διάσταση της αφήγησής του:

«(...) και επειδή υπήρχε ανάγκη οικονομική τότε με την οικογένεια, γιατί χωρίζανε οι δικοί μου, έφυγα, μπαρκάρησα. Ο αδελφός μου ήταν δύο χρόνια μικρότερος και είχε ένα χρόνο ακόμα για να δώσει για πανελλήνιες και λέω: «εντάξει, κάποιος πρέπει να βγάλει και κανένα φράγκο». Και μπάρκαρα εγώ για 8,5 μήνες. Γύρισα και έκανα το Β΄ έτος στη σχολή (εμποροπλοιάρχων) που ξεκίναγε Σεπτέμβριο και τέλειωνε Ιούνιο και μετά έπρεπε να ξαναμπαρκάρω. Αλλά, επειδή στα μέσα της χρονιάς χωρίσανε τελικά οι δικοί μου, ήλθα στην Αθήνα με τη μητέρα μου. Πήγαινα στη σχολή. Μετά είδα ότι δε με ενδιαφέρει το επάγγελμα, γιατί είναι μεγάλη πίκρα η θάλασσα. Έχει μεν λεφτά, αλλά ουσιαστικά αγοράζεις τη ζωή σου και εγώ στη ζωή μου τιμή δε βάζω (...) Όλα αυτά τα ζύγισα, ήταν και η μητέρα μου σε πολύ δύσκολη θέση. Δε με επηρέασε η μητέρα μου. Με επηρέασε η κατάσταση της μητέρας μου, η οποία ήταν τυφλή απ' το '90 λόγω κληρονομικού γλαυκώματος και όταν χώρισε με τον πατέρα μου κάποιος έπρεπε να την προσέξει. Ο αδελφός μου ήταν στο χωριό.»

3.3. Η τωρινή επαγγελματική κατάσταση των μαθητών που εργάζονται

Από τις συνεντεύξεις με καθηγητές και μαθητές προέκυψε ότι οι περισσότεροι μαθητές στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας ξεκινούν με οποιοδήποτε επάγγελμα τους είναι προσιτό είτε από την άποψη της προσφοράς είτε της αμοιβής και στη συνέχεια επιδιώκουν να βρουν εργασία σχετική με τις σπουδές τους. Ευκολότερο είναι για τους ηλεκτρολόγους που απασχολούνται ως βοηθοί. Όπως επισήμανε καθηγητής ηλεκτρολόγος

> *«προς το τέλος της σχολικής τους καριέρας στο μεγαλύτερό τους ποσοστό* [οι ηλεκτρολόγοι] *δουλεύουν στην ειδικότητά τους, αλλά όταν έρχονται κάνουν διάφορα επαγγέλματα. Δουλειές του ποδαριού, συνήθως delivery για να βγάλουν το ψωμί τους».*

Οι μαθητές όμως της Πληροφορικής αντιμετωπίζουν δυσκολίες να βρουν σχετική δουλειά γιατί οι περισσότεροι κατευθύνονται προς υπαλληλικά επαγγέλματα που δεν είναι διαθέσιμα χωρίς τίτλο σπουδών.

Πίν. 35. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το τωρινό επάγγελμα (επαγγελματική κατηγορία)

Επαγγελματικές κατηγορίες των μαθητών	**f**	**%**
Διευθύνοντες επιχειρηματίες	1	,4
Τεχνολόγοι, Γραμματείς διοίκησης	3	1,1
Υπάλληλοι γραφείου	40	14,6
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές	41	15,0
Ειδικευμένοι τεχνίτες	141	51,5
Χειριστές και συναρμολογητές	14	5,1
Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	34	12,4
Σύνολο	274	100,0

Την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας σύμφωνα με όσα δήλωσαν, πάνω από τα δύο τρίτα απασχολούνταν ως τεχνίτες, χειριστές και εργάτες (69%) και οι υπόλοιποι κατανέμονται εξίσου στην παροχή υπηρεσιών και υπάλληλοι γραφείου **(Πίν. 35** βλ. και παράρτημα **Πίν. 6)** Όλα πάντως τα επαγγέλματα που εξασκούν, ανήκουν σ' αυτά που χαρακτηρίζονται ως χαμηλής κοινωνικής στάθμης.

Η εργασιακή σχέση των μαθητών και οι συνθήκες απασχόλησής τους, που αφορούν στη διάθεση του χρόνου τους και την ικανοποίηση, που έχουν ως εργαζόμενοι είναι στοιχεία που επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την πορεία τους στο

σχολείο. Πάνω από τους μισούς μαθητές είναι μισθωτοί κυρίως στον ιδιωτικό τομέα (54%) και λίγοι στο δημόσιο (4 %). Το ένα τρίτο από αυτούς εργάζονται ως ημερομίσθιοι (34%). Μικρό ποσοστό είναι αυτοαπασχολούμενοι (6%), και ακόμα λιγότεροι είναι εργοδότες (2%). **(Πίν. 36)**

Πίν. 36. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τη θέση στο επάγγελμα

Θέση στο επάγγελμα	F	%
Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση	139	53,5
Μισθωτός στο δημόσιο	11	4,2
Ημερομίσθιος	89	34,2
Αυτοαπασχολούμενος	15	5,8
Δική μου επιχείρηση	6	2,3
Σύνολο	260	100,0

Γενικά εργάζονται περισσότερο χρόνο από το ημερήσιο οκτάωρο που προβλέπει η εργατική νομοθεσία. Ενδιαφέρουσες πληροφορίες μας δίνουν οι διαφορετικές προσεγγίσεις του εβδομαδιαίου χρόνου απασχόλησης των εργαζόμενων μαθητών. Συνολικά θα λέγαμε ότι οι μετανάστες εργάζονται περισσότερες ώρες απ' ότι οι Έλληνες. Κανονικά, ως 40 ώρες τη βδομάδα εργάζεται το 49% των Ελλήνων και το 43% των μεταναστών. ($p<0,05$, $df=2$), **(Πίν. 37)** Στην ερώτηση, όμως, αν θεωρούν το ωράριο ικανοποιητικό δε διαφοροποιούνται. Οι μισοί σχεδόν το θεωρούν ικανοποιητικό (46%), το 36% έτσι κι έτσι και μόνο το 18% του συνόλου των μαθητών μη ικανοποιητικό.

Με κριτήριο την ειδικότητα, περισσότερες ώρες, πάνω από 41 τη βδομάδα, εργάζεται το 60% των ηλεκτρολόγων, έναντι του 44% των μαθητών της πληροφορικής ($p<0,05$, $df=2$, **Πίν. 37).** Επίσης, με βάση το φύλο, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι: 58% των αγοριών έναντι του 32% των κοριτσιών ($p<0,001$, $df=2$).

Όταν όμως ρωτήθηκαν οι μαθητές αν είναι ικανοποιητικός ο μισθός σε σχέση με την εργασία που προσφέρουν, μόνο το 23% δήλωσε ικανοποιημένο, το 35% σχεδόν ικανοποιημένο και το 42% καθόλου ικανοποιημένο. Από τη συσχέτιση της μεταβλητής αυτής με την αξιολόγηση του ωραρίου βρήκαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,001$, $df=4$). Από αυτούς που δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από το μισθό μόνο το 27% θεωρεί το ωράριο ικανοποιητικό και το 32% καθόλου. Αντίστροφα απ' όσους είναι ικανοποιημένοι από το μισθό, το 77% θεωρεί ικανοποιητικό και το ωράριο. Η ικανοποίηση λοιπόν από το μισθό σχετίζεται

Πίν. 37. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τις ώρες εβδομαδιαίας απασχόλησης και την εντοπιότητα, την ειδικότητα και το φύλο

		Εντοπιότητα		Σύνολο	Ειδικότητα		Σύνολο	Φύλο		Σύνολο
		Έλληνες	Μετανάστες		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική		Αγόρι	Κορίτσι	
<40 ώρες	F	87	31	118	58	63	121	85	34	119
	%	48,9	43,1	47,2	40,0	55,8	46,9	41,7	68,0	46,9
41-50 ώρες	F	50	32	82	53	33	86	76	9	85
	%	28,1	44,4	32,8	36,6	29,2	33,3	37,3	18,0	33,5
>51 ώρες	F	41	9	50	34	17	51	43	7	50
	%	23,0	12,5	20,0	23,4	15,0	19,8	21,1	14,0	19,7
Σύνολο	F	178	72	2508	145	113	258	204	50	254
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
		p<0,05, df=2			p<0,05, df=2			p<0,001, df=2		

με τις ώρες που απασχολούνται (βλ. **Πίν. 7.** Παράρτημα) και η έλλειψή της σημαίνει ότι θεωρούν το ωράριο απασχόλησης δυσανάλογα μεγάλο προς το μισθό τους.

Επίσης, τα δύο τρίτα (74%) θεωρούν ότι η δουλειά που κάνουν είναι ανάλογη ή σχεδόν ανάλογη των προσόντων τους. Οι εκτιμήσεις, όμως, διαφοροποιούνται σημαντικά όταν οι απαντήσεις εξετάζονται με κριτήριο την ειδικότητα και το φύλο ($p<0,001$, $df=2$ και $p<0,01$, $df=2$ αντίστοιχα). Έτσι μεγαλύτερο ποσοστό των ηλεκτρολόγων, (86%) αξιολογεί την εργασία που κάνει ανάλογη ή σχεδόν ανάλογη με τα προσόντα τους έναντι των μαθητών της πληροφορικής (59%), εκτίμηση που συνδέεται με την απασχόληση των περισσότερων ηλεκτρολόγων σε σχετική με την ειδικότητά τους εργασία. Ανάλογο συμβαίνει με τα αγόρια (79%) σε σχέση με τα κορίτσια (54%) **(Πίν. 38)**.

Πίν. 38. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς την αναλογία της θέσης / εργασίας με τα προσόντα τους και την ειδικότητα και το φύλο

Αναλογία θέσης/εργασίας - προσόντων		Ειδικότητα		Σύνολο	Φύλο		Σύνολο
		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική		Αγόρι	Κορίτσι	
Ναι	f	85	39	124	103	18	121
	%	**57,8**	**33,1**	**46,8**	**49,3**	**34,6**	**46,4**
Σχεδόν	f	41	30	71	61	10	71
	%	**27,9**	**25,4**	**26,8**	**29,2**	**19,2**	**27,2**
Όχι	f	21	49	70	45	24	69
	%	**14,3**	**41,5**	**26,4**	**21,5**	**46,2**	**46,4**
Σύνολο	f	147	118	265	209	52	261
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
		$p<0,001$, $df=2$			$p<0,01$, $df=2$		

Πάντως, η αξιολόγηση της θέσης ή της εργασίας των μαθητών με κριτήριο τα προσόντα τους εξαρτάται από την ικανοποίησή τους από το ωράριο απασχόλησης ($p<0,01$, $df=4$, **Πίν. 8,** Παράρτημα). Έτσι, από τους μαθητές που θεωρούν ικανοποιητικό το ωράριό τους το μεγαλύτερο ποσοστό τους (55%) εκτιμά ότι η θέση ή η εργασία του είναι ανάλογη των προσόντων του και μόνο 21% ότι δεν είναι ανάλογη. Αντίστροφα απ' όσους θεωρούν μη ικανοποιητικό το ωράριο οι περισσότεροι, (40%), εκτιμούν ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στην εργασία και στα προσόντα τους.

Ωστόσο, οι μαθητές κατανοούν ότι είναι δύσκολο να βρεις δουλειά χωρίς προσόντα και θεωρούν μέσα στους κανόνες του παιχνιδιού την απαίτηση της παροχής εργασίας με δυσμενέστερους όρους. Κάπως έτσι τοποθετεί τα πράγματα μαθητής ηλεκτρολόγος:

«Κανένας δε σε παίρνει 8-2 για να σπουδάζεις. Ο άλλος θέλει υπάλληλο 8-10 ώρες για να μην πω 12. Δεύτερο, για να σε πάρει κάποιος πρέπει να έχεις και δυο προσόντα. Εσύ, ναι μεν σπουδάζεις ηλεκτρολόγος, αλλά δεν ξέρεις τη δουλειά. Ποιος λοιπόν θα σε πάρει για ηλεκτρολόγο, να σου κολλάει ένσημα ηλεκτρολόγου για την προϋπηρεσία; Θα σε πάρει εξωτερικές εργασίες, χαμάλη, βαφέα, αλλά όχι ηλεκτρολόγο. Άρα σου είναι άχρηστη αυτή η προϋπηρεσία. Συν το ότι θα τσακώνεσαι κάθε μεσημέρι για να φεύγεις να πας στη σχολή. Αν το καταφέρεις το αφεντικό να σε αφήνει, θα σου πει: «Πόσο είναι ο βασικός 600; Εσύ θα παίρνεις 300». Ζεις με 300 νοίκι και σπίτι; Θέλω ένα 8ωρο – 10ωρο να δουλεύω κανονικά και μετά να σπουδάζω για να έχω τα έξοδά μου, για να ζήσω.»

Η πιστοποίηση της σχετικής με τις σπουδές προϋπηρεσίας συνιστά σημαντικό πρόβλημα για όλους τους μαθητές μια και αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση άδειας άσκησης επαγγέλματος για πολλούς και για άλλους όρο για να προσληφθούν σε παρόμοια εργασία. Ο εργοδότης μπορεί να προσλάβει κάποιον ως βοηθό ηλεκτρολόγο, αλλά δεν τον εμφανίζει επίσημα ή τον εμφανίζει ως απλό υπάλληλο, γιατί διαφορετικά θα είχε μεγαλύτερη οικονομική επιβάρυνση. Έτσι, ο ίδιος έχει τριπλό καθαρό κέρδος: από την εκμετάλλευση της εργασίας του βοηθού, από την αποφυγή καταβολής των αναλογουσών στην επαγγελματική κατηγορία ασφαλιστικών εισφορών και από τη φοροδιαφυγή, στο βαθμό που η πρόσληψη βοηθού υποδηλώνει μεγαλύτερο κύκλο εργασιών. Αντίθετα ο εργαζόμενος υφίσταται εκμετάλλευση, αφού αναγκάζεται να εργάζεται με χαμηλότερη αμοιβή, ασφαλισμένος σε διαφορετική κατηγορία επαγγέλματος ή ακόμα και ανασφάλιστος. Είναι δηλαδή πολύ συνηθισμένο να εργάζεται κάποιος ως βοηθός ηλεκτρολόγος χρόνια και να μη διαθέτει καθόλου ένσημα, που να πιστοποιούν την προϋπηρεσία του. Σύμφωνα με τα λεγόμενα μαθητή

«(...) Το 80-90% των ηλεκτρολόγων, (....) παίρνουν κάποιους υπαλλήλους, που παίρνουν χρήμα σε μαύρα. Δηλαδή τους πιτσιρικάδες πριν πάνε φαντάροι, έλα πάρε μεροκάματο και φύγε.»

ΣΥΝΟΨΗ

Από τη διερεύνηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών του ΕΤΕΕ προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Το ΕΤΕΕ μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχολείο ενηλίκων επειδή πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών του έχει την κανονική σχολική ηλικία σε αντίθεση με το

ΗΤΕΕ. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών είναι 25 χρόνια. Η ηλικία των μαθητών του ΕΤΕΕ επηρεάζει την ειδικότητα και το φύλο. Την ειδικότητα ηλεκτρολογίας παρακολουθούν μικρότεροι μαθητές και μόνο αγόρια.

Η ΤΕΕ κατακλύζεται από αγόρια. Τόσο στο ΕΤΕΕ όσο και στο ΗΤΕΕ τα κορίτσια είναι μειονότητες και παρακολουθούν συγκεκριμένες ειδικότητες που είναι συμβατές με τη γυναικεία ταυτότητα. Το φύλο σχετίζεται με την εντοπιότητα. Σε μικρότερο ποσοστό οι μετανάστριες παρά οι Ελληνίδες προτιμούν τα ΕΤΕΕ.

Οι περισσότεροι μαθητές και των δύο σχολείων προέρχονται από την Αττική και στο σύνολό τους από αστικές περιοχές. Ωστόσο, το δείγμα του ΗΤΕΕ δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που παρακολουθεί αυτό τον τύπο σχολείου. Η αναλογία των μεταναστών στο μαθητικό πληθυσμό του ΕΤΕΕ είναι υψηλή και φτάνει περίπου το ένα τρίτο.

Ο μαθητικός πληθυσμός του ΕΤΕΕ βαρύνεται με διαφορετικής βαρύτητας οικογενειακές υποχρεώσεις, με ανάλογες συνέπειες ως προς την άσκηση των σχολικών καθηκόντων. Οι περισσότεροι μαθητές είναι άγαμοι, αλλά υπάρχει και σημαντικό ποσοστό εγγάμων με ή χωρίς παιδιά, κατηγορία που προτιμά την Πληροφορική. Στο ΗΤΕΕ αντίθετα, σχεδόν το σύνολο των μαθητών είναι άγαμοι.

Οι μαθητές του ΕΤΕΕ προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα με κριτήριο το επάγγελμα των γονέων τους. Αν και υπάρχουν διαφορές με τους γονείς των μαθητών των ΗΤΕΕ αυτές δεν είναι τέτοιες σε έκταση και μορφή, ώστε να διαφοροποιούν αισθητά την κοινωνική τους σύνθεση. Και στους δύο τύπους σχολείων κυριαρχούν τα χαμηλού κύρους χειρωνακτικά επαγγέλματα (εργάτες, τεχνίτες, χειριστές, αγρότες), ελλείπουν εντελώς οι βιομήχανοι, τα διευθυντικά επαγγέλματα κ.λ.π., ενώ τα επιστημονικά περιορίζονται σε ελάχιστο ποσοστό.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (πατεράδων και μανάδων) των μαθητών του ΕΤΕΕ είναι εξαιρετικά χαμηλό. Ο κύριος όγκος τους συγκεντρώνεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αντίθετα, οι γονείς των μαθητών του ΗΤΕΕ διαφοροποιούνται σημαντικά σε όλες τις βαθμίδες εκτός από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Αν και πολλοί από τους δεύτερους έχουν γραμματικές γνώσεις υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι περισσότεροι έχουν τελειώσει από λύκειο και άνω. Βέβαια, και στους δύο τύπους σχολείων οι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι σπανίζουν.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών του ΕΤΕΕ σχετίζεται με την εντοπιότητά τους. Πιο μορφωμένοι είναι οι γονείς των μεταναστών παρά των Ελλήνων μαθητών και μάλιστα οι διαφορές είναι μεγαλύτερες, όσο προχωρούμε σε ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στις μητέρες. Επίσης, σχετίζεται με την ειδικότητα. Οι μαθητές που φοιτούν στην Πληροφορική έχουν σε υψηλότερα ποσοστά γονείς από τα ανώτερα μορφωτικά στρώματα παρά οι ηλεκτρολόγοι. Αυτό δείχνει ότι οι πιο μορφωμένοι γονείς προσανατολίζουν τα παιδιά τους σε εξειδικεύσεις που συνδέονται με επαγγέλματα μη χειρωνακτικά.

Η πατρική οικογένεια είναι κοινωνικά επιβαρυμένη εξαιτίας της πολυμελούς σύνθεσής της σε υψηλό ποσοστό και του σημαντικού ποσοστού οικογενειών, που ελλείπει ο ένας από τους γονείς. Ανάλογα είναι και τα χαρακτηριστικά της πατρικής οικογένειας των μαθητών του ΗΤΕΕ.

Οι μαθητές του ΕΤΕΕ είναι εργαζόμενοι που έχουν εισέλθει στην αγορά εργασίας από την εφηβική ή ακόμα και από την παιδική ηλικία. Τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας είναι τα εξής:

- Οι περισσότεροι μαθητές εργάζονται συνεχώς από τότε που εισήλθαν στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο για τη συνεχή ή μη απασχόληση παίζει η ειδικότητα, το φύλο και η εντοπιότητα. Σε πλεονεκτικότερη θέση από την άποψη αυτή είναι οι ηλεκτρολόγοι, τα αγόρια και οι μετανάστες.

- Οι πιο πολλοί μαθητές τον καιρό που έγινε η έρευνα εργάζονταν κανονικά. Η κανονική όμως απασχόληση των μαθητών φαίνεται να επηρεάζεται από την ειδικότητα και το φύλο. Περισσότεροι άνεργοι υπήρχαν στην ειδικότητα της Πληροφορικής. Επίσης, το ποσοστό των ανέργων κοριτσιών ήταν εξαιρετικά υψηλό.

- Η επαγγελματική πορεία των μαθητών χαρακτηρίζεται από μεγάλη κινητικότητα. Λίγοι είναι εκείνοι που συνεχίζουν το ίδιο επάγγελμα από την αρχή. Τα επαγγέλματα που εξασκούν οι μαθητές είναι συγκυριακά, χαμηλής στάθμης. Συνήθως εργάζονται ως ανειδίκευτοι εργάτες στην οικοδομή, πωλητές, σερβιτόροι, διανομείς. Οι πιο πολλοί εργαζόμενοι είναι μισθωτοί και ημερομίσθιοι στον ιδιωτικό τομέα. Γενικό χαρακτηριστικό των εργασιακών συνθηκών των μαθητών είναι η πολύωρη εβδομαδιαία απασχόληση, η οποία σχετίζεται με την ειδικότητα, το φύλο και την εντοπιότητα. Πιο πολλές ώρες εργάζονται οι ηλεκτρολόγοι, τα αγόρια και οι μετανάστες.

- Οι περισσότεροι ηλεκτρολόγοι προς το τέλος της σχολικής τους διαδρομής απασχολούνται σε σχετική με τις σπουδές τους εργασία. Αντίθετα οι μαθητές της Πληροφορικής συναντούν μεγαλύτερη δυσκολία να βρουν εργασία σχετική. Το σοβαρότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ως εργαζόμενοι είναι ότι αυτοί που απασχολούνται σε σχετική εργασία με τις σπουδές τους δεν αποκτούν πιστοποιητικά επαγγελματικής εμπειρίας, που τους χρησιμεύουν στη συνέχεια για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η έλλειψη της πιστοποίησης οφείλεται στην άρνηση των εργοδοτών να τους εμφανίσουν ως απασχολούμενους στη σχετική με το επάγγελμα θέση. Έτσι βρίσκονται σε αδύναμη θέση να εξασφαλίσουν την άσκηση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων που προϋποθέτει τη σχετική προϋπηρεσία.

- Οι λόγοι που ανάγκασαν τους μαθητές να εισέλθουν νωρίς στην αγορά εργασίας είναι κυρίως οικονομικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΤΕΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τη διευρεύνηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών στο προηγούμενο κεφάλαιο προέκυψε ότι οι μαθητές του ΕΤΕΕ είναι ενήλικες από αστικές περιοχές, προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και αναγκάστηκαν για λόγους οικονομικούς να εισέλθουν νωρίς στην αγορά εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών. Συγκεκριμένα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα, ποιοι λόγοι υπαγόρευσαν τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών, δηλαδή την επιλογή του σχολείου και της ειδικότητας που παρακολουθούν και ποιο ήταν το κίνητρο;

Σ' αυτό το πλαίσιο θα εξετάσουμε πρώτα ποια είναι η σχέση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών που φοιτούν στα ΕΤΕΕ με την επίδοσή τους στο γυμνάσιο. Έπειτα τη σχέση ανάμεσα στην επίδοση και την αρχική «επιλογή» σχολείου. Από τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με τους λόγους που επικαλούνται οι ίδιοι οι μαθητές θα εκτιμήσουμε αν η «επιλογή» αυτή ήταν αναγκαστική ή θεληματική και ποιο ήταν το κίνητρο γι' αυτή;

Σε ότι αφορά στη διερεύνηση της επιλογής του ΕΤΕΕ θα εξετάσουμε πρώτα τη μαθητική σταδιοδρομία ως προς την συνέχεια της φοίτησης και τον τύπο σχολείου (δημόσιο / ιδιωτικό, ημερήσιο / εσπερινό, αστικής / αγροτικής περιοχής), στον οποίο φοίτησαν, πριν επιλέξουν το ΕΤΕΕ. Έπειτα, τις επιδόσεις τους, όπως αποτυπώνονται στα απολυτήρια Δημοτικού και Γυμνασίου και την επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην επίδοσή τους στο απολυτήριο Γυμνασίου. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, η αστική ή αγροτική περιοχή της κατοικίας των μαθητών, το μέγεθος της οικογένειας, οι φιλοδοξίες των γονέων και των ίδιων, τα πολιτισμικά εφόδια που πήραν από το σπίτι τους όπως η απόκτηση πτυχίων ξένων γλωσσών.

Στη συνέχεια θα ερευνήσουμε τους λόγους επιλογής του σχολείου. Συγκεκριμένα θα ερευνήσουμε τόσο τους λόγους που επικαλούνται οι ίδιοι, όσο και τη σημασία που αποδίδουν σε κάποιους που προτείνουμε εμείς στην απόφασή τους, την προτίμηση

φοίτησης στο ΕΤΕΕ μετά το Γυμνάσιο και τη σχέση της προηγούμενης επίδοσης με την επιλογή της ΕΤΕΕ.

Η επιλογή της ειδικότητας και του σχολείου διαπλέκονται και αλληλεξαρτώνται, γιατί η πρώτη είναι δυνατό να προηγείται της δεύτερης, όπως γίνεται αν έχει προηγηθεί η επαγγελματική επιλογή και η απόφαση για τη φοίτηση στην ΕΤΕΕ έπεται προκειμένου ο εργαζόμενος να πιστοποιήσει τις γνώσεις του. Είναι όμως δυνατό κάποιος να αποφασίσει πρώτα τη φοίτηση στην ΕΤΕΕ και σε δεύτερο στάδιο να ακολουθήσει η επιλογή της ειδικότητας που θα παρακολουθήσει. Στη δεύτερη περίπτωση πιθανόν η επιλογή να γίνει από τις προσφερόμενες σε ένα σχολείο ειδικότητες, μεταξύ των οποίων ο μαθητής επιλέγει εκείνη που τον ενδιαφέρει ή μπορεί να επιλέξει να παρακολουθήσει κάποια μόνο για να αποκτήσει πτυχίο, χωρίς να ενδιαφέρεται για μελλοντική σταδιοδρομία στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Στην κάθε περίπτωση η σχέση του με το σχολείο και η πορεία του μέσα σ' αυτό είναι διαφορετικές, γεγονός που επηρεάζει και τα επιτεύγματά του σχολείου. Σ' αυτό το πλαίσιο ερευνάται η αξιολόγηση από τους μαθητές κάποιων λόγων που τους προτείναμε και έχουν σχέση με την επιλογή της ειδικότητας καθώς και η σχέση μεταξύ προσφοράς ειδικοτήτων από τα ΕΤΕΕ και επιλογής των μαθητών.

Μεθοδολογικά, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε: πρώτον ότι η επίδοση των μαθητών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο περιορίζεται μόνο σε όσους (Έλληνες και μετανάστες) είχαν αποκτήσει απολυτήριο από ελληνικό σχολείο και δεύτερο η διερεύνηση της συμβολής των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών στην επίδοση, αφορά μόνο στους Έλληνες μαθητές για τους λόγους που εκτενώς παραθέσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφ. IV, ενότ. 1). Στην απόφαση αυτή καταλήξαμε εξαιτίας της παρεμβολής του σημαντικού παράγοντα της μετανάστευσης στο μέρος του δείγματος που αφορά στους μαθητές που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα, την επίδραση του οποίου στην επίδοση δεν ήταν δυνατό να ελέγξουμε.

Το εμπειρικό υλικό που χρησιμοποιήσαμε στο κεφάλαιο αυτό προέρχεται από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις.

Α. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Η μαθητική σταδιοδρομία

1.1. Η φοίτηση των μαθητών στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης

Οι μαθητές της ΕΤΕΕ είναι σχεδόν στο σύνολό τους ενήλικες. Αυτό σημαίνει ότι, σε κάποια στιγμή της μαθητικής τους ζωής διέκοψαν τις σπουδές τους για κάποιους λόγους και αργότερα αποφάσισαν να συνεχίσουν. Η σημασία της μαθητικής διαρροής έχει τονιστεί από πολλούς μελετητές που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του κοινωνικού αποκλεισμού εξαιτίας της θετικής σχέσης της με τις κοινωνικές ανισότητες.[789] Είναι χρήσιμο να δούμε σε ποιο σημείο της μαθητικής διαδρομής διέκοψαν, γιατί οι επιπτώσεις της μαθητικής διαρροής είναι μεγαλύτερες αν ένα παιδί βρεθεί έξω από το σχολείο στην ηλικία των 12 παρά των 15 ή των 17 ετών, επειδή όσο μεγαλύτερο εγκαταλείπει την εκπαίδευση τόσο τα εφόδια που έχει αποκτήσει, του εξασφαλίζουν περισσότερες προϋποθέσεις επιβίωσης, αλλά και συνέχισης των σπουδών, όταν αργότερα οι συνθήκες το επιτρέψουν.[790]

Σε σχετική ερώτηση που δόθηκε στους μαθητές, το 4 % απάντησε ότι δε συνέχισε αμέσως τις σπουδές του μετά το δημοτικό. Η εντοπιότητα βρέθηκε ότι επηρεάζει την άμεση συνέχιση των σπουδών. Το 2% των Ελλήνων και το 8% των μεταναστών απάντησε ότι δεν συνέχισε τις σπουδές του αμέσως μετά το δημοτικό στο γυμνάσιο. Οι μετανάστες, λοιπόν, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι Έλληνες

---

[789] **Patrinos, H.**, (1992), Education, Earnings and Inequality in Greece, Dissertation University of Sussex, **Katseli, L. & Magoula Th.**, (2000), Educational choices for second Generation Migrants: Is there a role for a European Education Policy? EURESCO CONFERENCE, 2000, στο **Μαγουλά Θ.**, Τ.Ε.Ε. και αγορά εργασίας, στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 52

[790] Σε σειρά άρθρων του ο Μ. Δρεττάκης ασχολήθηκε με τη μαθητική διαρροή και τις συνέπειές της για την οικονομία μας και επισημαίνει μεταξύ άλλων ότι το *«πιο ανησυχητικό από τα αποτελέσματα της απογραφής της 18-3-2001 είναι ότι το 11,7% του πληθυσμού ηλικίας 20-24 ετών, το 13,2% των ηλικίας 25-29 ετών και 17% των ηλικίας 29-34 ετών-παρά τη συνταγματική επιταγή για την 9ετή υποχρεωτική εκπαίδευση - δεν έχει τελειώσει το γυμνάσιο.»* **Δρεττάκη, Μ. Γ.**, (2006), Αμείωτη η διαρροή μαθητών από την υποχρεωτική εκπαίδευση, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Μάϊος, 7. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ότι με τη διαβίου εκπαίδευση οι όποιες ελλείψεις μπορούν να καλυφθούν εκ των υστέρων και το πρόβλημα της εγκατάλειψης του σχολείου, ακόμα και της υποχρεωτικής βαθμίδας πιθανόν να μην έχει σήμερα και στο μέλλον την ίδια σημασία και βαρύτητα. **Jonnason J-. Bloendal K-S.**, (2004), Early school leavers and the dropout issue in Europe, Εσήγηση στο συνέδριο, Back on Track (A Leonardo Valorisation Conference, Reykjavik Iceland- October 8-9th 2004), στο **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2006), Η Μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), Έρευνα, Επτάλοφος, Αθήνα, σ 14.

αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο, πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και σ' αυτό ίσως έπαιξε ρόλο ο παράγοντας μετανάστευση ($p<0,05$, $df=1$).[791] Αντίθετα, οι δύο κατηγορίες δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στη μη συνέχιση των σπουδών αμέσως μετά το Γυμνάσιο. Το ποσοστό μαθητικής διαρροής είναι αρκετά υψηλό, 19% στο σύνολο των μαθητών.[792] Άλλωστε στην ηλικία των 16 ετών, που συμπίπτει με την κανονική ηλικία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Κεφ. VII, 3.1), αρχίζουν να εργάζονται οι περισσότεροι. Προς την κατεύθυνση της μείωσης της μαθητικής διαρροής κινείται τα τελευταία χρόνια το πάγιο αίτημα της ΟΛΜΕ, που αφορά στην καθιέρωση δωδεκάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των κατανομών των μαθητών του ΕΤΕΕ και ΗΤΕΕ ως προς την συνέχιση της φοίτησης αμέσως μετά το Γυμνάσιο. Μόνο το 3% των μαθητών του ΗΤΕΕ δεν συνέχισε σπουδές αμέσως μετά το γυμνάσιο, ($df=1$, $p<0,001$). Η διαφορά είναι αναμενόμενη επειδή οι μαθητές του ΕΤΕΕ εργάζονται και εγκαταλείπουν το σχολείο.

Όσον αφορά στους λόγους, που ανάγκασαν τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο νωρίς, Έλληνες και μετανάστες συμφωνούν ότι η διακοπή τους οφείλεται κυρίως (σε ποσοστό 78%) σε οικονομικούς και οικογενειακούς λόγους, όπως οι οικονομικές δυσκολίες, η ανάγκη για εργασία, η μετανάστευση, η οικονομική ανεξαρτησία. Μετά έρχονται διάφοροι προσωπικοί λόγοι, όπως υγείας, ο θάνατος ενός γονιού, ο γάμος, η υπηρέτηση της στρατιωτικής θητείας, σε ποσοστό 15%. Η χαμηλή επίδοση έρχεται τρίτη με ποσοστό 7%. Η Λαρίου-Δρεττάκη, όμως, σε μελέτη της για τη μαθητική διαρροή στην υποχρεωτική εκπαίδευση τονίζει την ταυτόχρονη συνύπαρξη πολλών αρνητικών παραγόντων που συντελούν σ' αυτήν, όπως τη χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική προέλευση των παιδιών, το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης

---

[791] Να σημειωθεί ότι ο Μ. Δρεττάκης με βάση στοιχεία της απογραφής του 2001 υπολογίζει στο 1,4% τους Έλληνες (άνδρες και γυναίκες) σε κάθε ηλικιακή ομάδα από 20-24 και από 25-29 ετών και στο 5,7% και 5,8% τους αλλοδαπούς (άνδρες και γυναίκες) των αντίστοιχων ηλικιακών ομάδων, που δεν τέλειωσαν το δημοτικό. **Δρεττάκη, Μ. Γ.** (2005), Περισσότερα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Φεβρουάριος, 27

[792] Το Παρατηρητήριο Μετάβασης στην Εκπαίδευση και την Αγορά Εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διεξήγαγε τρεις έρευνες για τη μαθητική διαρροή. Η τρίτη αφορά στη γενιά μαθητών 2000-2001. Σύμφωνα με αυτήν η συνολική μαθητική διαρροή από την Α΄ Τάξη Γυμνασίου μέχρι και το Β΄ Κύκλο ΤΕΕ εκτιμάται σε 16,63%. Στο Γυμνάσιο ανέρχεται στο 6,09%, στο Λύκειο στο 3,32% και στο ΤΕΕ Α΄ και Β΄ Κύκλου 28,82%. Η έρευνα διεξήχθη μόνο σε ημερήσια σχολεία. **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παρατηρητήριο Μετάβασης στην Εκπαίδευση και την Αγορά Εργασίας, Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**, (2005), Καταγραφή μαθητικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ (γενιά μαθητών 2000-01), html. Για τη σχολική χρονιά 2001-2002 η μαθητική διαρροή στην ΤΕΕ εκτιμήθηκε στο 25,65%. **Κοτσιφάκη, Θ.**, (2005), 1997 και επτά Η μεγάλη περιπέτεια της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Έλλην, σ.150

των γονέων τους, το υψηλό ποσοστό προέλευσης από πολύτεκνες οικογένειες και κυρίως τη χαμηλή επίδοση που χαρακτηρίζει το σύνολο σχεδόν των μαθητών αυτών.[793]

Οι μαθητές της ΕΤΕΕ φοίτησαν σε δημόσια σχολεία αστικών κέντρων και κυρίως στην Αττική. Σύμφωνα με τα στοιχεία μας, ελάχιστοι αποφοίτησαν από ιδιωτικό δημοτικό ή Γυμνάσιο και το 10% από εσπερινό (δημόσιο ή ιδιωτικό) Γυμνάσιο **(Πιν. 39).**

Πίν. 39. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τον τύπο του Γυμνασίου αποφοίτησης

Τύπος Γυμνασίου αποφοίτησης	f	%
Δημόσιο ημερήσιο	261	87,9
Δημόσιο εσπερινό	29	9,8
Ιδιωτικό ημερήσιο	6	2,0
Ιδιωτικό εσπερινό	1	,3
Σύνολο	297	100,0

Επίσης, μικρό ποσοστό (8%) τέλειωσε το δημοτικό ή Γυμνάσιο (5%), αγροτικής περιοχής. Εξάλλου, περίπου το 80% πήρε απολυτήριο Δημοτικού ή Γυμνασίου από σχολείο της Αττικής και οι υπόλοιποι προέρχονται από Γυμνάσιο χώρας του εξωτερικού (9%) και από άλλους νομούς της Ελλάδας (9%) **(Πιν. 40)**.

Πίν. 40. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς την έδρα του Δημοτικού και Γυμνασίου αποφοίτησης

Έδρα σχολείου αποφοίτησης	Δημοτικό		Γυμνάσιο	
	f	%	F	%
Νομός Αττικής	221	78,4	236	81,4
Χώρα εξωτερικού	31	11,0	27	9,3
Άλλοι νομοί	30	10,6	27	9,3
Σύνολο	282	100,0	290	100,0

1.2. Οι επιδόσεις των μαθητών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο

Οι επιδόσεις των μαθητών που φοίτησαν στο Δημοτικό στην Ελλάδα, είναι σχετικά υψηλές με μέση βαθμολογία του απολυτηρίου τους περίπου 9, χωρίς να προκύπτει ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών (Μ = 8,97

[793] **Λαρίου – Δρεττάκη, Μ.**, (1993), Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ΄αυτήν, Γρηγόρης, Αθήνα, σσ. 208-211

και s =1,030). Στο Γυμνάσιο παρουσιάζουν κάμψη και συγκεντρώνονται στις μεσαίες βαθμίδες της εικοσάβαθμης κλίμακας. Τα τρία τέταρτα περίπου έχουν επίπεδο από χαμηλό μέχρι μέτριο. **(Πιν. 41)**.

Πίν. 41. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το βαθμό απολυτηρίου Γυμνασίου

Βαθμός απολυτηρίου Γυμνασίου	f	%
<15	176	70,7
16-19	73	29,3
Σύνολο	249	100,0

Η μέση βαθμολογία απολυτηρίου των μαθητών είναι 14,5 και δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών που παρακολούθησαν ελληνικό σχολείο. (M= 14,51 και s =1,89). Αντίθετα οι μαθητές των ΗΤΕΕ συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στο απολυτήριο Γυμνασίου (M=13,84, s =1,78) από τους μαθητές του ΕΤΕΕ και η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική (t=3,64, df=416, p<0,001) **(Πιν. 42)**.

Πίν.42. Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (s), t-κριτήριο, βαθμοί ελευθερίας και στατιστική σημαντικότητα του βαθμού απολυτηρίου Γυμνασίου ως προς τον τύπο σχολείου

		N	M	s	
Βαθμός απολυτηρίου Γυμνασίου	ΕΤΕΕ	249	14,51	1,89	t=3,64, df=416, p<0,001
	ΗΤΕΕ	169	13,84	1,78	

Εκείνο που προξενεί εντύπωση είναι γιατί μαθητές με καλές επιδόσεις στο δημοτικό έχουν τόσο μέτρια πορεία στην συνέχεια, έτσι ώστε τα δύο τρίτα του συνόλου να παίρνουν χαμηλές ως μέτριες βαθμολογίες στο απολυτήριο του γυμνασίου. Μια εξήγηση είναι ότι πιθανόν οι δάσκαλοι δημιουργούν μια πιο προσωπική σχέση με το μαθητή που τους καθοδηγεί να βάζουν υψηλότερες βαθμολογίες δίνοντας βαρύτητα στην ψυχολογική επίδραση της χαμηλής βαθμολογίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Στο γυμνάσιο, αντίθετα, οι μαθητές βρίσκονται εκτεθειμένοι σε μια περισσότερο απρόσωπη διαδικασία και αξιολογούνται μέσα από συνεχείς γραπτές εξεταστικές διαδικασίες, γι' αυτό δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Δεν αποκλείονται όμως και άλλοι λόγοι που προέκυψαν στην πορεία και σχετίζονται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

Πάντως, συγκριτικά με τις επιδόσεις των μαθητών στο λύκειο, η βαθμολογία του γυμνασίου θεωρείται ελαστικότερη. Αυτό βέβαια εξηγείται από το γεγονός ότι αφενός το γυμνάσιο αποτελεί υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης και ως τέτοια θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να αποφοιτήσει, αφετέρου ο βαθμός δυσκολίας των γνωστικών αντικειμένων στο λύκειο είναι πολύ υψηλός και ο επιλεκτικός μηχανισμός πιο άκαμπτος. Έτσι, αρκετοί από τους μαθητές που έχουν μεσαίες επιδόσεις εγγράφονται στο λύκειο ελπίζοντας ότι θα τα καταφέρουν αλλά τελικά αναγκάζονται να διακόψουν. Σύμφωνα, πάντως, με τους καθηγητές του ΕΤΕΕ οι μαθητές του χαρακτηρίζονται αδύναμοι:

- *«κάτω από 15 οπωσδήποτε»,*
- *«είναι συνήθως σε στάθμη και απόδοση κατώτερα από τα παιδιά των Ενιαίων Λυκείων»,*
- *«μαθητές που δεν μπορούν να πάνε στο Λύκειο».*

Έχει ενδιαφέρον, όμως, να δούμε αν οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από την ειδικότητα και το φύλο. Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της Πληροφορικής και των Ηλεκτρολόγων ($t=3,81$, $df=247$, $p<0,001$). Οι μαθητές της Πληροφορικής παρουσιάζουν σχετικά υψηλότερες επιδόσεις στο απολυτήριό τους σε σχέση με τους ηλεκτρολόγους. ($M=14,95$, $s=1,831$ και $M=14,06$, $s=1,842$ αντίστοιχα).

Η επιλογή της Πληροφορικής από καλύτερους μαθητές έχει σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που αυτοί έθεσαν, όταν ακόμα φοιτούσαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, γι' αυτό κάποιοι ακολούθησαν διαφορετική διαδρομή στη συνέχεια. Πολλοί μάλιστα από αυτούς φοίτησαν στο Λύκειο, πριν εγγραφούν στην ΤΕΕ. Σύμφωνα με τους καθηγητές από τους απόφοιτους λυκείου που παρακολουθούν ΕΤΕΕ οι περισσότεροι εγγράφονται στα τμήματα Πληροφορικής, γεγονός που τα κάνει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα:

«Γι' αυτό και τα τμήματα της Πληροφορικής είναι τα πιο εύρωστα. Η Πληροφορική - Υπολογιστές και Οικονομία - Διοίκηση. Αυτά τα τμήματα έχουν μαθητές με ψηλότερη επίδοση, γιατί είναι απόφοιτοι Ενιαίου Λυκείου»,

επισημαίνει στην συνέντευξή της καθηγήτρια φιλόλογος. Ένας λόγος που εξηγεί την προτίμηση των πιο υψηλόβαθμων μαθητών στις ειδικότητες αυτές είναι ότι συνδέονται με τη μη χειρωνακτική απασχόληση. Αλλά υπάρχει και ένα επιπλέον

κίνητρο για όσους έχουν τελειώσει την πρώτη λυκείου να εγγραφούν στη δευτέρα τάξη των ΤΕΕ μόνο όμως στις συγκεκριμένες ειδικότητες.

Ανάμεσα στους λόγους που ερμηνεύουν την προσέλκυση καλύτερων μαθητών στην Πληροφορική είναι και η συμμετοχή περισσότερων κοριτσιών στο μαθητικό πληθυσμό. Στο απολυτήριο Γυμνασίου διαπιστώνεται σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των κοριτσιών σε σύγκριση με των αγοριών ((t=3,74, df=245, p<0,001). Η μέση βαθμολογία των κοριτσιών είναι υψηλότερη από αυτήν των αγοριών. (M=15,3, s=1,73 και M=14,3, s=1,87 αντίστοιχα). Η διαφορά αυτή σχετίζεται με την κοινωνική θέση της γυναίκας καθώς για να επιτύχει σε θέσεις που ανταγωνίζεται άνδρες πρέπει να επιδείξει ασύγκριτα υψηλότερες επιδόσεις. Αλλά και η ίδια η επιλογή μη χειρωνακτικών απασχολήσεων προϋποθέτει υψηλότερες επιδόσεις στη λεγόμενη ακαδημαϊκή γνώση.

Έτσι, η παρουσία των κοριτσιών στις τάξεις ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία καθώς η ανταγωνιστικότητά τους προκαλεί μεγαλύτερη συμμετοχή σ' αυτή, με συνέπεια να τονώνει την αλληλοδιαδραστική σχέση ανάμεσα σε μαθητή και καθηγητή. Η δυναμική που αναπτύσσεται καταφέρνει να συμπαρασύρει σε μεγαλύτερο βαθμό τους απρόθυμους μαθητές. Η ποιοτική διαφορά που συναντάται στις τάξεις, που υπάρχουν και τα δύο φύλα, τονίζεται ιδιαίτερα από τους καθηγητές:

- *«Στις τεχνικές ειδικότητες δεν υπάρχουν πολλά κορίτσια. Νομίζω ότι αν δεν υπήρχαν και αυτά που είναι στα τμήματα Οικονομίας και Πληροφορικής, τα λίγα, θα κινδύνευε και η ύπαρξη του σχολείου. Είναι «κράχτης» θα έλεγα. Είναι και άλλο το επίπεδο.»* (Καθηγητής φιλόλογος)

- *«Εγώ κάνω μάθημα σε τμήμα Οικονομίας- Διοίκησης, που είναι τα καλύτερα και έχουν πολλά κορίτσια, που αυτό συμβάλει, γιατί τα κορίτσια γενικά είναι πιο ήσυχα, διαβάζουν περισσότερο...»* (Καθηγήτρια Οικονομολόγος)

1.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στο απολυτήριο Γυμνασίου

Στην προηγούμενη ενότητα διαπιστώσαμε, ότι οι μαθητές του ΕΤΕΕ είναι χαμηλόβαθμοι, αλλά δε γνωρίζουμε τους λόγους που συνέβαλαν στη χαμηλή τους επίδοση, όπως εκφράζεται μέσα από τη βαθμολογία τους. Υπάρχουν, βέβαια, σαφείς ενδείξεις ότι κάποιοι δείκτες σχετικοί με το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, όπως το επάγγελμα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το γλωσσικό

περιβάλλον της οικογενειακής προέλευσης είναι ιδιαίτερα χαμηλοί. Στην περίπτωση των μαθητών του ΕΤΕΕ σχεδόν οι μισοί (47%) απάντησαν σε σχετική ερώτηση ότι συχνά νιώθουν στο μάθημα ότι δεν μπορούν να εκφράσουν σωστά με τα λόγια αυτό που πραγματικά εννοούν.[794] Η ικανότητα όμως κατανόησης και άνετου χειρισμού της γλώσσας αποτελεί προνόμιο των μορφωμένων στρωμάτων. Αντίθετα, όπως έδειξαν οι μελέτες του Bernstein[795] η δομή της γλώσσας που ομιλεί η εργατική τάξη λόγω της διαφοράς της από τη σχολική δημιουργεί σοβαρά πολιτισμικά εμπόδια στις λεκτικές δοκιμασίες με βάση τις οποίες κυρίως εκτιμάται η σχολική επιτυχία ιδιαίτερα στην πολύ μικρή ηλικία.

Ελέγξαμε, λοιπόν, την επίδραση ορισμένων παραγόντων που σχετίζονται με το πολιτισμικό περιβάλλον στην επίδοση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Περιοριστήκαμε μόνο στους Έλληνες μαθητές για τους λόγους που εκθέσαμε παραπάνω (Κεφ. IV, ενότ. 1.). Εξετάσαμε αν η συνολική ή κατά μάθημα (Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά) επίδοση των μαθητών στο απολυτήριο Γυμνασίου, διέφερε σημαντικά ανάλογα με το επάγγελμα, το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, το μέγεθος της οικογένειας, αλλά σε καμιά περίπτωση δε βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα σ' αυτή και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η επίδοση των μαθητών συσχετίσθηκε αφενός με τα τα χειρωνακτικά ή μη χειρωνακτικά επαγγέλματα των πατεράδων και αφετέρου με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο που αντιστοιχεί στην υποχρεωτική ή μη υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης.

Θα πρέπει όμως, να παρατηρήσουμε ότι τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα δε διευκολύνουν την συσχέτιση, καθώς τα τρία τέταρτα των μαθητών έχουν βαθμολογίες χαμηλές ως μέτριες και το ίδιο περίπου ποσοστό των πατεράδων των μαθητών εξασκούν το επάγγελμα του τεχνίτη, χειριστή, εργάτη, αγρότη (χειρωνακτικά επαγγέλματα) ενώ ελλείπουν εντελώς τα επαγγέλματα υψηλού κύρους (κεφ. Κεφ. VII, ενότ. 2.1. Βλ. και **Πίν. 9**. Παραρτήματος.). Εμφανίζονται λοιπόν εξαιρετικά ασύμμετρες κατανομές με υπερβολική συγκέντρωση του πληθυσμού στις χαμηλές βαθμίδες και των δύο κατηγοριών. Το ίδιο συμβαίνει με το εκπαιδευτικό

---

[794] Στην ίδια διαπίστωση κατέληξε και έρευνα της **Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ.**, (1993), Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την τεχνική εκπαίδευση, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος – Δεκέμβριος 1993, σ. 56

[795] **Bernstein, B.**, (1961), Social Class and linguistic development: A theory of social learning, στο **Halsey, A. H., ed.**, Education, Economy and Society, The Free Press, New York, στα ελληνικά Κοινωνική Τάξη και Γλωσσική Ανάπτυξη: Μια Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, μετάφραση Φραγκουδάκη, Ά., στο **Φραγκουδάκη, Ά.**, (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήσης, Αθήνα, σ. σ. 395-424

επίπεδο του πατέρα. Σχεδόν τα τρία τέταρτα των πατεράδων των μαθητών έχουν τελειώσει το πολύ υποχρεωτική εκπαίδευση (Κεφ. VII, ενότ. 2.2). Το πρόβλημα επιτάθηκε εξαιτίας του περιορισμού μας μόνο στους Έλληνες μαθητές, καθώς οι κατηγορίες που εκπροσωπούνται από τα μεσαίας κοινωνικής στάθμης επαγγέλματα που συναντάμε στο ΕΤΕΕ είναι εξαιρετικά ολιγάριθμες, με αποτέλεσμα η επεξεργασία των στοιχείων να μη μας παρέχει ασφαλές αποτέλεσμα σχετικά με την επίδραση των χαρακτηριστικών του κάθε στρώματος στην επίδοση. Πάντως, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μέχρι σήμερα έρευνες στην υποχρεωτική κυρίως εκπαίδευση, που είναι αρκετές,[796] έδειξαν συσχέτιση των επιδόσεων με την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Ωστόσο, σε ανάλογο αποτέλεσμα καταλήξαμε όταν επιχειρήσαμε να ελέγξουμε την επίδραση στην επίδοση του τόπου κατοικίας, όπως δηλώνεται έμμεσα μέσα από την περιοχή του σχολείου αποφοίτησης των μαθητών. Επειδή οι μαθητές του δείγματος του ΕΤΕΕ που καταγόταν από αγροτική περιοχή ήταν πολύ λίγοι (μόνο 11 ή το 5%) ένας τόσο μικρός αριθμός δημιουργεί αμφιβολίες κατά πόσο είναι αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού, που αποφοιτά από γυμνάσια αγροτικών περιοχών. [797]

Ελέγξαμε, επίσης, τη σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των πατεράδων και τις φιλοδοξίες τους σε ότι αφορά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, καθώς και την στάση απέναντι στα μορφωτικά εφόδια όπως προκύπτει

---

[796] Ενδεικτικά αναφέρουμε: 1) **Παπακωνσταντίνου, Π.**, (1981), Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, Ο Πολίτης, τ.44, σ.46-51, που πήρε ως δείκτες το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, 2) **Κασσωτάκη, Μ.**, (1981), Η επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και τον τόπο έδρας του σχολείου, Αθήνα, Ε.Μ.Π., 3) **Τζάνη, Μ.**, (1983), Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας, Αθήνα, 4) **Δανασσή – Αφεντάκη, Α.**, (1988), Οι εξωσχολικοί παράγοντες και η σχολική επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Αθήνα, που βρήκε ότι το επάγγελμα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας, ο τόπος γέννησης και μόνιμης διαμονής επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών 5) **Δεληγιάννη, Μ.**, (1994), Μορφωτικό Επίπεδο Γονιών και Σχολική Επίδοση Παιδιών, Ελεύθερο Βήμα, τ. 3, σ. 37-40, 6) **Μυλωνά, Θ.**, (1999), Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Gutenberg, Αθήνα, που βρήκε ότι το κοινωνικοπολιτιστικό κυρίως επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την επίδοση και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των μαθητών. 7) **Σιάνου – Κύργιου, Ε.**, (2006), Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες, Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004), Μεταίχμιο, Αθήνα

[797] Παλιότερες έρευνες έδειξαν ότι η αστικότητα του σχολείου επηρεάζει τη βαθμολογία. Βλ. **Μυλωνά, Θ.**, (1999), ό.π., σ.σ. 148,149. Επίσης, **Μιχελή, Θ.**, (1988) Η ταξικότητα της εκπαίδευσης, Τα Εκπαιδευτικά, τ.11, σ. σ. 84-123.

από την απόκτηση πτυχίου ξένων γλωσσών. Αλλά και σ' αυτές τις περιπτώσεις δε διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον να γνωρίσουμε κατά πόσο οι μεταβλητές που αναφέρονται στις φιλοδοξίες των γονέων, των καθηγητών και των ίδιων των μαθητών και στη στάση της οικογένειας απέναντι στα μορφωτικά εφόδια επηρεάζουν την επίδοσή τους. Οι φιλοδοξίες των γονέων θεωρούνται ότι επηρεάζουν τη στάση του μαθητή στο σχολείο.[798] Από τους μαθητές ζητήσαμε να σημειώσουν ποιο τίτλο σπουδών περίμεναν από αυτούς οι γονείς τους, οι καθηγητές και οι ίδιοι όταν ήταν 14 ετών. Συγκρίναμε τους Μέσους Όρους των απαντήσεων με τις επιδόσεις τους τις συνολικές και κατά μάθημα (Μαθηματικά και Γλώσσα). Από τον στατιστικό έλεγχο (τεστ διακύμανσης ANOVA) βρέθηκε ότι οι προσδοκίες του πατέρα επηρέασαν την συνολική επίδοση των μαθητών στο απολυτήριο Γυμνασίου ($p<0,05$). Δε βρέθηκε να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι προσδοκίες της μητέρας, των καθηγητών και των ίδιων. Όσο μεγαλύτερες προσδοκίες είχε ο πατέρας από το μαθητή τόσο οι επιδόσεις του ήταν υψηλότερες. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των Μ.Ο. αυτών που ο πατέρας τους προσδοκούσε ΤΕΕ (M=13,79, s=1,689) και αυτών που προσδοκούσε ΤΕΙ (M=15,03, s=2,125) και ΑΕΙ (M=15,39, s=1,935).

Ανεξάρτητα όμως από τη συσχέτιση με την επίδοση, από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους Έλληνες πατεράδες μόνο το 19% είχε προσδοκία να αποφοιτήσει το παιδί του από ΑΕΙ και 16% από ΤΕΙ. Για το υπόλοιπο 65% των πατεράδων οι προσδοκίες έφταναν το πολύ μέχρι λύκειο **(Πίν. 43)**.

Να σημειώσουμε ότι δε βρήκαμε στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατανομές μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών πατεράδων ως προς το επίπεδο φιλοδοξίας. Οι πατεράδες λοιπόν των μαθητών ήταν πολύ συγκρατημένοι για την εξέλιξη του παιδιού τους αν και στην ελληνική κοινωνία η τάση που επικρατεί είναι να προχωρούν οι μαθητές και στο λύκειο. Σύμφωνα με το Bourdieu *«τις περισσότερες φορές οι οικογένειες έχουν φιλοδοξίες αυστηρά προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές πιθανότητες.»*[799] Ακόμα και αν δε διαπιστώσαμε συσχέτιση ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητή και στην επίδοση στο απολυτήριο γυμνασίου, είναι

[798] **Φλουρή, Γ.**, (1989), Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 31

[799] **Bourdieu, P.**, (1966), ό.π., σ. 366

σίγουρο ότι καθώς οι συνθήκες που βιώνουν καθημερινά οι οικογένειες των μαθητών των ΕΤΕΕ είναι δύσκολες, διαμορφώνουν φιλοδοξίες συμβατές με αυτές, οι οποίες με τη σειρά τους επενεργούν δραστικά στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και καθορίζουν τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής ανόδου διαμέσου του σχολείου.

Πίν. 43. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς την εντοπιότητα και τις προσδοκίες του πατέρα

Προσδοκίες πατέρα		Εντοπιότητα		**Σύνολο**
		Έλληνες	Μετανάστες	
Γυμνάσιο	F	17	9	26
	%	**9,9%**	**13,4%**	**10,9%**
Λύκειο	F	59	21	80
	%	**34,5%**	**31,3%**	**33,6%**
ΤΕΕ	F	34	8	42
	%	**19,9%**	**11,9%**	**17,6%**
ΤΕΙ	F	28	11	39
	%	**16,4%**	**16,4%**	**16,4%**
ΑΕΙ	F	33	18	51
	%	**19,3%**	**26,9%**	**21,4%**
Σύνολο	F	171	67	238
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

Η απόκτηση πτυχίου ξένων γλωσσών αποτελεί για την οικογένεια μια πρόσθετη δαπάνη, εφόσον δεν εξυπηρετείται μέσα από το σχολείο και η ανάληψή της εκφράζει την σημασία που αποδίδει στην κατοχή μορφωτικών αγαθών. Από την άποψη αυτή υποδηλώνει μια συγκεκριμένη στάση της οικογένειας απέναντι στα μορφωτικά εφόδια, που μας ενδιαφέρει να ελέγξουμε αν επηρεάζει την συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στο σχολείο, όπως εκφράζεται μέσα από την επίδοση. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ απόκτησης πτυχίων ξένης γλώσσας και επιδόσεων τόσο της συνολικής όσο και στα δύο επιμέρους μαθήματα (Μαθηματικά και Γλώσσα). Οι μαθητές που είχαν πτυχία ξένης γλώσσας είχαν και ψηλότερες επιδόσεις από τους υπόλοιπους **(Πίν. 44)**.

Πίν. 44. Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (s), t-κριτήριο, βαθμοί ελευθερίας και στατιστική σημαντικότητα του βαθμού στο απολυτήριο, τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα του Γυμνασίου ως προς την κατοχή πτυχίου ξένης γλώσσας

	Πτυχίο Ξένης Γλώσσας	N	M	S	
Βαθμός απολυτηρίου Γυμνασίου	Ναι	36	15,47	1,765	t=3,06, df=190, p<0,01
	Όχι	156	14,41	1,904	
Μαθηματικά	Ναι	36	14,94	2,86	t=3,27, df=178, p<0,01
	Όχι	144	13,28	2,69	
Γλώσσα (ελληνική)	Ναι	35	16,09	2,31	t=3,62, df=177, p<0,001
	Όχι	144	14,47	2,39	

Η απόκτηση λοιπόν πτυχίων ξένων γλωσσών συσχετίζεται με τη συνολική και τις επιμέρους επιδόσεις των μαθητών. Η μεγαλύτερη επίδραση που παρατηρείται στην επίδοση στην ελληνική γλώσσα μπορεί να δικαιολογηθεί από την συνάφεια του περιεχομένου τους ως γλωσσικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι μαθητές που γνωρίζουν ξένη γλώσσα είναι καλύτεροι και στα μαθηματικά και στη συνολική επίδοση έχει σχέση με τη στάση της οικογένειας απέναντι στην απόκτηση μορφωτικών εφοδίων από τα παιδιά τους, που καλλιεργεί τη θετική προδιάθεση των τελευταίων απέναντι στο σχολείο. Η συμπεριφορά αυτή των γονέων εκδηλώνεται με την πληροφόρηση για τη σημασία της απόκτησης ενός πτυχίου ξένης γλώσσας, με την ανάληψη μιας σημαντικής δαπάνης για την επιδίωξη του στόχου και με την καλλιέργεια κλίματος αποδοχής από το μαθητή μιας μεγαλύτερης προσπάθειας στο περιθώριο του χρόνου που αφήνει η παρακολούθηση και οι υποχρεώσεις του σχολείου, χρόνο τον οποίο οι περισσότεροι ομήλικοι της ίδιας ομάδας (σχολείου, γειτονιάς, κοινωνικής τάξης) διαθέτουν για παιχνίδι ή πιο ευχάριστες δραστηριότητες. Καθώς *«τα ιδανικά και οι πράξεις του ατόμου εξαρτώνται από την ομάδα στην οποία ανήκει και από τους στόχους και τις προσδοκίες αυτής της ομάδας»*[800] η αναστολή της επιθυμίας του παιδιού, ενόψει της επιδίωξης μιας μακροπρόθεσμης ικανοποίησης είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί σ' αυτή την ηλικία, όταν δεν αποτελεί στάση του κοινωνικού περιβάλλοντος που μοιράζεται με τους ομηλίκους. Είναι λοιπόν προφανές ότι, αν το παιδί έχει καταφέρει να εσωτερικεύσει την αξία της μόρφωσης ως μέσου κοινωνικής ανόδου, η προδιάθεση αυτή διαμορφώνει την ανάλογη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο.

[800] **Lewin, K.**, (1948), Time perspective and Morale, Resolving Social Conflicts, Νέα Υόρκη, σ. 115 στο **Bourdieu, P.**, (1966), ό.π, σ. 369

Ωστόσο, για τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα ακόμα και στις περιπτώσεις που η στάση της οικογένειας δημιουργεί θετική προδιάθεση στο μαθητή ώστε να πετύχει υψηλή επίδοση οι πιθανότητες να προχωρήσει σε ανώτερες σπουδές περιορίζονται μόνο στις περιπτώσεις εκείνες που επιδεικνύεται εξαιρετική επιτυχία.[801]

2. Η επιλογή του Εσπερινού ΤΕΕ από τους μαθητές του. Θεληματική ή αναγκαστική επιλογή;

2.1. Οι λόγοι που επικαλούνται οι ίδιοι οι μαθητές

Οι λόγοι που οι μαθητές θεωρούν ότι συνέβαλαν στην απόφαση να φοιτήσουν στο ΕΤΕΕ θα μας δώσουν μια ένδειξη για το χαρακτήρα της επιλογής τους ως θεληματικής ή αναγκαστικής. Μεθοδολογικά έχει σημασία να κάνουμε μια διευκρίνιση. Η απόφαση φοίτησης στο ΕΤΕΕ δεν λήφθηκε στην ίδια ηλικία για όλους τους μαθητές. Σε προηγούμενη ενότητα (Κεφ. VII, ενότ. 1.1) είδαμε ότι μόνο το 14% των μαθητών βρίσκεται σε κανονική σχολική ηλικία. Γι' αυτούς η απόφαση για είσοδο στην αγορά εργασίας και η επιλογή του σχολείου συμπίπτει. Για τους υπόλοιπους, που είναι άνω των 20 ετών θα πρέπει να διαχωρίσουμε δύο στάδια μέχρι τη λήψη της τελικής απόφασης. Το πρώτο συμπίπτει με την ηλικία των 14 ετών που πάρθηκαν οι πρώτες αποφάσεις για τη συνέχιση ή μη των σπουδών και την είσοδο στην αγορά εργασίας. Το δεύτερο ήταν μεταγενέστερο, πραγματοποιείται σε διαφορετική ηλικία για τον κάθε μαθητή και αφορά στην απόφαση για επιστροφή στο σχολείο, που είναι αναπόσπαστη με την επιλογή του τύπου του σχολείου και την οριστικοποίηση της επαγγελματικής απόφασης. Εξαιτίας όμως της μεγάλης χρονικής απόστασης, που μεσολαβεί ανάμεσα στην πρώτη απόφαση, στην τελική και στο σήμερα δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι, για το βαθμό στον οποίο οι απαντήσεις τους επηρεάστηκαν από τις ενδιάμεσες εμπειρίες τους. Έτσι είναι πιθανόν απόψεις σημερινές να εμφανίζονται ως στάσεις της προγενέστερης περιόδου, που έλαβαν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Ωστόσο, δεν παύουν να αποτελούν ενδείξεις του χαρακτήρα των επιλογών τους.

Από τους μαθητές ζητήθηκε να απαντήσουν στην ερώτηση *«γιατί διάλεξες να φοιτήσεις στο ΕΤΕΕ;»* Οι λόγοι που παρέθεσαν ήταν οι παρακάτω: **(Πιν. 45)**.

---

[801] **Bourdieu, P.**, (1966), ό.π., σ. 371

Πίν. 45. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τους λόγους επιλογής φοίτησης στο ΕΤΕΕ

Λόγοι επιλογής ΕΤΕΕ	f	%
Για να έχω ένα πτυχίο	47	17,7
Για να ασκήσω το επάγγελμα	44	16,5
Για να μάθω	43	16,2
Ευέλικτο και χαλαρό πρόγραμμα	86	32,3
Χαμηλές επιδόσεις	24	9,0
Μου αρέσει	10	3,8
Επιθυμία πρόσβασης	9	3,4
Άλλοι λόγοι	3	1,1
Σύνολο	266	100,0

Οι τρεις πρώτοι συνδέονται με πρακτικούς επαγγελματικούς στόχους που αναφέρονται από τους μισούς μαθητές. Έτσι οι λόγοι αυτοί ως ενιαία κατηγορία καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στις απαντήσεις τους, όπως ήταν αναμενόμενο, από τη στιγμή που πρόκειται για εργαζόμενους μαθητές. Επιλέγουν το ΕΤΕΕ γιατί πιστεύουν ότι το πτυχίο θα τους εξασφαλίσει προϋποθέσεις είτε να βρουν εργασία, είτε να βελτιώσουν τη θέση τους στο επάγγελμα. Είναι λοιπόν μια αναγκαστική επιλογή που απορρέει από την ανάγκη για επιβίωση.

Ωστόσο, σ' αυτή τη μεγάλη κατηγορία εντάσσονται τρεις υποομάδες που διακρίνονται μεταξύ τους ποιοτικά, γιατί η καθεμιά τους εκφράζει το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τα εφόδια που θα αποκτήσουν από το σχολείο. Οι δύο πρώτες (για να έχω ένα πτυχίο, γενικά, και για να ασκήσω συγκεκριμένο επάγγελμα) έχουν κοινό χαρακτηριστικό ότι αντιλαμβάνονται το πτυχίο ως τυπικό προσόν και πολύ συχνά το αναφέρουν ως «χαρτί», που χρειάζεται να έχουν στα χέρια τους.

Οι μαθητές της πρώτης υποομάδας που είναι και οι περισσότεροι σε σχέση με τις άλλες δύο (18%), ενδιαφέρονται για την απόκτηση ενός πτυχίου γενικά, ως απαραίτητου τυπικού προσόντος που πρέπει να κατέχουν για να επιδιώξουν τους στόχους τους:

- *«Για να έχω πτυχίο για κάποια τέχνη»,*

- *«Για ν' αποκτήσω ένα δίπλωμα που θα μπορέσει να μου εξασφαλίσει μια καλή δουλειά»,*

- *«Για να πάρω «το χαρτί»».*

Η άποψη αυτή υποστηρίζεται καθαρά στις συνεντεύξεις:

«Ήθελα να πάρω και ένα πτυχίο. Ο καθένας θέλει να έχει και ένα πτυχίο γιατί, αν δεν έχεις τίποτα, σε θεωρούν και 'υπό'. Καθένας θέλει να έχει μια ασφάλεια. Να πάω σε κάποια σχολή. Και σε καφετέρια να χρειαστεί να πάω να δουλέψω. Να έχω μια ελπίδα, ότι μπορώ να μπω και σε μια δουλειά, αφού θα έχω πτυχίο.»

Επίσης, οι μαθητές της δεύτερης υποομάδας (17%) γίνονται πιο συγκεκριμένοι στο στόχο τους και οι περισσότεροι έχουν ήδη εργασία σχετική. Μερικές από τις απαντήσεις τους είναι:

- *«Για να ασκήσω το επάγγελμα του ηλεκτρολόγου»,*
- *«Γιατί εργάζομαι σαν ηλεκτρολόγος και θέλω να πάρω πτυχίο»,*
- *«Εργάζομαι στο δημόσιο και θα χρησιμοποιήσω το πτυχίο στην εργασία μου»*

Στις συνεντεύξεις είναι πιο αναλυτικοί:

- *«Για να πάρω την άδεια γιατί κάνω τη δουλειά μου, η οποία θέλει άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος ηλεκτρολόγου και μόνο με το «χαρτί» μπορείς να την πάρεις και όχι με προϋπηρεσία. Πρέπει να 'χεις βγάλει σχολή.»*
- *«Ασχολούμαι με Η/Υ εδώ και 15 χρόνια από την ΣΤ΄ Δημοτικού, αλλά είχα φτάσει σε ένα σημείο, πριν ξεκινήσω το ΤΕΕ. (....) έφτασα κάποια στιγμή να έχω πάρα πολλές γνώσεις, να το κάνω ως επάγγελμα και να μην έχω χαρτιά. Γι' αυτό πήγα νυκτερινό. Τουλάχιστο να πιστοποιώ ότι έχω κάποιες γνώσεις, γιατί αν δεν έχεις κάποια χαρτιά εδώ, δεν είσαι τίποτα.»*

Για τους μαθητές των δύο αυτών υποομάδων η σχέση με το σχολείο είναι τυπική και περιορίζεται στις απολύτως αναγκαίες υποχρεώσεις προκειμένου να αποκτήσουν τον τίτλο που τους χρειάζεται. Το σχολείο γι' αυτούς εκπληρώνει το ρόλο του με τη διαδικασία πιστοποίησης γνώσεων, ανεξάρτητα αν τις έχουν ή πώς τις έχουν αποκτήσει.

Αντίθετα, η τρίτη υποομάδα (16%) δεν εκλαμβάνει το πτυχίο μόνο ως πιστοποιητικό συγκεκριμένης γνώσης, που θα αξιοποιηθεί στην αγορά εργασίας, αλλά ενδιαφέρεται για την ίδια τη γνώση που αποκτιέται με τη φοίτηση. Οι απαντήσεις αυτής της κατηγορίας είναι του τύπου:

- *«Για να μάθω πληροφορική»,*
- *«Για να αποκτήσω τις γνώσεις του ηλεκτρολόγου και να πάρω το δίπλωμα»,*
- *«Για περισσότερες γνώσεις και εύρεση δουλειάς».*
- *«Είχα πάει ΤΕΣ, αλλά δε με βοήθησε αρκετά. Να πάω Β΄ κύκλο, να έχω και ένα «χαρτί» ισότιμο του λυκείου και να μάθω και καινούρια πράγματα. Στην ΤΕΣ είχα τελειώσει ηλεκτρολόγος και δούλευα σαν ηλεκτρολόγος. Το πτυχίο ήταν χαμηλό, δε σου έδινε τη δυνατότητα να πας παραπέρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αλλά και από την άποψη των αδειών ήταν χειρότερα, γιατί ήθελες*

τρία χρόνια προϋπηρεσία ενώ στο αντίστοιχο ΤΕΕ θες ενάμισι χρόνο.» (συνέντευξη με μαθητή Ηλεκτρολογος)

Στην τρίτη υποομάδα διακρίνεται ο συνδυασμός (το «χαρτί» και «να μάθω και καινούρια πράγματα») στη στόχευση: Οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται το σχολείο ως εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία με τον τίτλο που απονέμει πιστοποιεί τις γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσα από αυτήν. Αυτή η αντίληψη της σχέσης τους με το σχολείο, μετατρέπει τους συγκεκριμένους μαθητές σε περισσότερο ενεργούς μέσα και έξω από την τάξη, ανταγωνιστικούς και πιο απαιτητικούς από το συνολικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.

Στη δεύτερη θέση των λόγων έρχεται το ευέλικτο και χαλαρό πρόγραμμα του σχολείου (32%). Ευέλικτο λόγω του ότι λειτουργεί βράδυ και χαλαρό γιατί δεν έχει πολλές απαιτήσεις. Η πρωινή απασχόληση προτάσσεται ως πιεστικός παράγοντας για την επιλογή του σχολείου, ενώ το χαλαρό πρόγραμμα του ΕΤΕΕ διευκολύνει την φοίτηση εργαζόμενων μαθητών. Απαντήσεις αυτού του τύπου στο ερωτηματολόγιο παίρνουν την εξής μορφή:

- *«Γιατί το πρωί μπορώ να δουλέψω και είναι και πιο χαλαρά»*
- *«Γιατί είναι λίγες οι απαιτήσεις»*

Οι μαθητές βέβαια είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν εσπερινό λύκειο, αν μόνο το ωράριο λειτουργίας τους απασχολούσε. Προφανώς λοιπόν δεν ήταν μόνο αυτός ο λόγος που επέλεξαν ΕΤΕΕ.

Η χαμηλή επίδοση και η αδυναμία τους να φοιτήσουν σε Ενιαίο Λύκειο, αναφέρθηκε ως λόγος μόνο από το 9% των μαθητών:

- *«Γιατί δεν είχα τις δυνατότητες να φοιτήσω σε Ενιαίο Λύκειο»,*
- *«Γιατί είναι πιο εύκολο να πάρω απολυτήριο απ' ότι στο Ενιαίο».*

Ωστόσο, στις συνεντεύξεις, που οι μαθητές έδιναν πιο πολλές λεπτομέρειες, στην ερώτηση γιατί επέλεξαν ΕΤΕΕ η έμφαση δόθηκε στις χαλαρές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου και στην αδυναμία να συνεχίσουν στο Λύκειο:

- *«Επειδή δούλευα. Δεύτερο, επειδή ήταν λιγότερα τα μαθήματα και ήξερα ότι τα μαθήματα ήταν λιγότερα και οι ώρες και μπορούσα να τα καταφέρω και πίστευα ότι ήταν και ευκολότερα, δηλαδή δεν θα είναι πολλές οι ώρες και δε θα είναι και τόσο απαιτητικά.»* (μαθήτρια Πληροφορικής)
- *«Ο βασικός λόγος είναι, ότι δεν τέλειωσα Λύκειο, σταμάτησα στην Γ΄ Γυμνασίου, που είχα μείνει σε κάποια μαθήματα και δεν είχα πάει να τα δώσω. Έλεγα θα πάω αργότερα, μια φίλη μου με έσπρωξε, όχι οι γονείς μου ή συγγενικό πρόσωπο. Και*

έδωσα τα τέσσερα μαθήματα στο σχολείο που πήγαινα μετά από δέκα χρόνια, μετά το φανταριλίκι.». (μαθητής Πληροφορικής)
- «Εγώ είχα ξεκινήσει να πάω νυκτερινό Λύκειο. Γιατί δούλευα το πρωί και επειδή δεν είχα πάει Λύκειο και είδα ότι πρέπει να έχεις το πτυχίο. Δε γίνεται διαφορετικά. Και ξεκίνησα να πάω, αλλά ήταν οι ώρες που δούλευα πολλές και έπαιρνα ταξί και έχασα αρκετά και δεν μπορούσα να συμβαδίσω και να προχωρήσω. Πήγα μετά από ένα μήνα και ήταν σα να είχα χάσει δύο τάξεις. Αυτό έγινε μετά τον ΟΑΕΔ. Επειδή βγάζοντας τον ΟΑΕΔ γραφόσουν στην Γ΄Τάξη και ήθελες μόνο δύο τάξεις για να τελειώσεις. Αλλά μη έχοντας παρακολουθήσει τις δύο πρώτες τάξεις και έχασα και μαθήματα με τη δουλειά μου, οπότε ήταν σαν να είχα σκοτάδι. Και οι καθηγητές προχωρούσαν και δεν μπορούσα να τους παρακολουθήσω. Τώρα με το ΤΕΕ βγάζω και το Λύκειο παράλληλα και έχω και το πτυχίο του ηλεκτρολόγου.» (μαθητής Ηλεκτρολόγος)
- «Αλλά αρκετά παιδιά δεν δουλεύανε κιόλας, αλλά ερχόντουσαν νυκτερινό γιατί το θεωρούσαν πιο εύκολο. Γιατί θεωρούσαν ότι είχαν αποτύχει στο ημερήσιο, γιατί δεν τα καταλαβαίνανε και γιατί ήταν πολύ πιο εύκολα στο νυκτερινό και θα πέρναγαν την τάξη και με πιο μεγάλο βαθμό.» (μαθητής Ηλεκτρολόγος)
- «(...)μπορούσε να πάει και στο ημερήσιο, αλλά δεν ξέρω για ποιο λόγο επέλεξε το εσπερινό. Ίσως γιατί είναι πιο ελαστικά τα μαθήματα. Λιγότερο ζόρικα» (μαθητής Ηλεκτρολόγος)

Πολύ λίγοι (4%) ανέφεραν ότι διάλεξαν το ΕΤΕΕ γιατί τους αρέσει, ενώ ακόμα λιγότεροι (3%), επειδή τους δίνει τη δυνατότητα να εισαχθούν ευκολότερα στα ΤΕΙ απ' ότι το Λύκειο.

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε ότι οι μαθητές φοιτούν στο ΕΤΕΕ γιατί τόσο οι συνθήκες ζωής όσο και οι χαμηλές επιδόσεις τους στην προηγούμενη εκπαιδευτική διαδρομή δεν τους επιτρέπουν να επιλέξουν κάτι διαφορετικό (λύκειο ή ημερήσιο ΤΕΕ) γιατί το βλέπουν ως τελευταία ευκαιρία για να βελτιώσουν τη θέση τους.

2.2. Η σημασία των λόγων που προτάθηκαν στους μαθητές με το ερωτηματολόγιο στην απόφασή τους να φοιτήσουν στο ΕΤΕΕ

Στους μαθητές δόθηκαν οκτώ λόγοι και τους ζητήσαμε να σημειώσουν πόσο σημαντικούς τους θεωρούν για την απόφασή τους να φοιτήσουν στην ΕΤΕΕ. Μεθοδολογικά, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι χρησιμοποιήσαμε τις κατηγορικές μεταβλητές ως αριθμητικές όπου 5 δηλώνεται ο λόγος ως πολύ σημαντικός 4 σημαντικός 3 ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος 2 λίγο σημαντικός και 1 ως ασήμαντος. Χρειάζεται επίσης, να επισημάνουμε ότι έχουν διατυπωθεί ενστάσεις ως προς τη μετατροπή των ποιοτικών μεταβλητών που εκφράζουν καταστάσεις (στάσεις,

διαθέσεις, αντιλήψεις) σε συμβατικές ποσοτικές εξαιτίας του κινδύνου που υπάρχει να γίνονται σφάλματα.[802] Ωστόσο, η ποσοτικοποίηση των απαντήσεων χρησιμοποιείται συχνά γιατί εξυπηρετεί τις στατιστικές συγκρίσεις.

Ένα δεύτερο σημείο που πρέπει να ξεκαθαρίσουμε είναι ότι οι συγκρίσεις με το ΗΤΕΕ δεν μπορούσαν να γίνουν με όλους τους λόγους που περιλαμβάνονται στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου του ΕΤΕΕ γιατί είναι περισσότεροι (στο ΕΤΕΕ είναι οκτώ ενώ στο ΕΤΕΕ πέντε) και οι τέσσερις από αυτούς είχαν διατυπωθεί διαφορετικά επειδή οι μαθητές είναι ήδη εργαζόμενοι και ενήλικες. Συγκρίναμε δηλαδή μόνο τους τέσσερις όμοιους ως προς τη διατύπωση λόγους. Στις περιπτώσεις αυτές αναφέρουμε στον κάθε λόγο ότι έγινε σύγκριση με το ΗΤΕΕ. Ελέγξαμε επίσης τη σχέση των λόγων με την εντοπιότητα, την ειδικότητα, το φύλο. Αναφορά σε συγκρίσεις στα επίπεδα αυτά γίνεται μόνο εφόσον βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Οι λόγοι που προτείναμε μπορούν να διακριθούν σε δύο ομάδες. Στους επαγγελματικούς (οι τέσσερις πρώτοι) και αυτούς που σχετίζονται με το σχολείο (οι τέσσερις επόμενοι). Το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει ο λόγος: *«Εργαζόμουν κατά τη διάρκεια της μέρας και με εξυπηρετούσαν οι ώρες λειτουργίας του»* (M= 4,626 s=0,885). Πράγματι το ωράριο λειτουργίας του σχολείου επιτρέπει να έχουν πρωινή απασχόληση, πράγμα που δεν είναι εύκολο για κάποιον που επιλέγει το απογευματινό σχολείο με λειτουργία από 3 μ.μ. μέχρι 8 μ.μ,. γιατί το νωρίτερο που θα τελειώσει την εργασία του είναι 3 μ.μ.

Οι λόγοι που αναφέρονται στην εξυπηρέτηση επαγγελματικών στόχων αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικοί από τους μαθητές: Ο λόγος *«Χρειάζομαι το πτυχίο του ΕΤΕΕ για να έχω καλύτερη εξέλιξη στη δουλειά που κάνω τώρα»*, κατατάσσεται δεύτερος με βάση τις εκτιμήσεις τους (M= 4,148 s=1,266)

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η ειδικότητα επηρεάζει την επιλογή των μαθητών. Πιο σημαντικό με στατιστικά σημαντική διαφορά αξιολογούν το λόγο αυτό οι ηλεκτρολόγοι (M= 4,502 s=0,868) έναντι των μαθητών της Πληροφορικής (M= 3,774 s=1,496). (t=5,143, df=231,733, p<0,001). Η διαφορά αυτή οφείλεται στο ότι οι περισσότεροι ηλεκτρολόγοι απασχολούνται σε σχετικές με την ειδικότητα, που

[802] **Κασιμάτη, Κ.**, (1984), Η προβληματική της εμπειρικής έρευνας. Δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί, Λετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου, Αθήνα, σ. 26

επέλεξαν, εργασίες όπως θα έχουμε τη δυνατότητα να δείξουμε και σε επόμενη ενότητα.

Τρίτος πιο σημαντικός αξιολογήθηκε ο λόγος *«Χρειάζομαι το πτυχίο του ΕΤΕΕ για να βρω καλύτερη δουλειά»* (M= 4,128 s= 1,187). Μεγαλύτερη βαρύτητα έχει ο λόγος αυτός για τα κορίτσια (M= 4,557 s= 0,927 παρά για τα αγόρια (M= 3,984, s=1,236) (t=-4,157, df=151,489, p<0,001). Σε προηγούμενη ενότητα (Κεφ. V, ενότ. 3.1) είδαμε ότι τα μισά σχεδόν κορίτσια ήταν άνεργα ή εργάζονταν περιστασιακά όταν έγινε η έρευνα έναντι μικρού ποσοστού των αγοριών (12%). Η δυσμενέστερη λοιπόν επαγγελματική κατάσταση των γυναικών ερμηνεύει την σπουδαιότητα που αποδίδουν στον λόγο αυτό.

Σοβαρό ρόλο στην απόφαση των μαθητών να επιλέξουν το ΕΤΕΕ παίζει το κύρος του πτυχίου του σε σύγκριση με το πτυχίο του ΟΑΕΔ, που αποτελεί εναλλακτική επιλογή γι΄ αυτούς οι οποίοι επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση. Έτσι, ο λόγος *«Το πτυχίο του ΕΤΕΕ έχει μεγαλύτερο κύρος από το πτυχίο των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ.»* αξιολογήθηκε τέταρτος σε σημασία (M= 3,47, s= 1,35). Αυτό προέκυψε και από άλλη ερώτηση που αναφερόταν απευθείας στις δυνατότητες που κατά τη γνώμη τους παρέχει το πτυχίο του ΕΤΕΕ στους αποφοίτους του να βρουν δουλειά σε σχέση με το αποφοίτους του ΟΑΕΔ και του λυκείου, τα δύο τρίτα επέλεξαν το ΕΤΕΕ (68%) το ένα πέμπτο (19%) το απολυτήριο λυκείου και μόνο το 13% το πτυχίο του ΟΑΕΔ. Από την σύγκριση με τους μαθητές του ΗΤΕΕ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συγκριτικά λιγότεροι μαθητές αποδίδουν σημασία σε εκπαιδευτικούς λόγους για την επιλογή του ΕΤΕΕ. Ο λόγος *«θεώρησα ότι οι καθηγητές στο ΕΤΕΕ έχουν λιγότερες απαιτήσεις»* ταξινομείται ως πέμπτος. (M= 3,196 s= 1,399). Ωστόσο, αν προσεγγίσουμε τη μεταβλητή ως κατηγορική οι μισοί μαθητές (48%) θεωρούν το λόγο αυτό ως πολύ σημαντικό ή σημαντικό **(Πίν. 46)**. Από την σύγκριση με τους μαθητές του ΗΤΕΕ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίν. 46. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τη σημασία για την επιλογή φοίτησης στο ΕΤΕΕ της άποψης ότι *«οι καθηγητές θα έχουν λιγότερες απαιτήσεις»*

Σημασία για τη φοίτηση στο ΕΤΕΕ της άποψης: *«οι καθηγητές θα έχουν λιγότερες απαιτήσεις»*	f	%
Πολύ σημαντικός	69	24,1
Σημαντικός	67	23,4
Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	55	19,2
Λίγο σημαντικός	41	14,3
Ασήμαντος	54	18.9
Σύνολο	286	100,0

Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τους στόχους της έρευνας. Δεν είναι παράξενο που οι μαθητές από την πλευρά τους προτιμούν ένα σχολείο που δε θα λειτουργεί με αυστηρούς κανονισμούς, αφού ο χρόνος που διαθέτουν για την προετοιμασία και παρακολούθησή του σε ημερήσια βάση είναι πολύ περιορισμένος. Δημιουργεί, όμως, ερωτηματικά ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συμβολή του σχολείου στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Πιο συγκεκριμένα, ενώ συνδέουν την επιλογή του κατά προτεραιότητα με την εξυπηρέτηση πρακτικών επαγγελματικών στόχων, από την άλλη επιδιώκουν σπουδές χαλαρές. Αλλά στο βαθμό που το πλαίσιο σπουδών είναι χωρίς απαιτήσεις, είναι αμφίβολο κατά πόσο ευνοεί την υλοποίηση των συγκεκριμένων γνωστικών στόχων. Εξάλλου, το γεγονός ότι οι μισοί περίπου μαθητές κατευθύνονται στο ΕΤΕΕ παρακινούμενοι από την αντίληψη ότι οι καθηγητές δεν έχουν πολλές απαιτήσεις, έχει σοβαρές συνέπειες στη διαμόρφωση ανάλογου παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο αν πράγματι επικρατεί, θα πρέπει να ευνοείται από τη χαλαρή εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ζήτημα όμως αυτό θα επανέλθουμε σε επόμενο κεφάλαιο γιατί άπτεται των σκοπών του ΕΤΕΕ και του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας μέσα από τα οποία υλοποιούνται οι προτεραιότητες που έχει θέσει.

Σχετικός με τις προηγούμενες παρατηρήσεις είναι και ο λόγος *«θεώρησα ότι θα ήταν ευκολότερο να εισαχθώ στα ΤΕΙ»*, που κατατάσσεται στην έκτη θέση. (M= 2,986 s= 1,383) Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει μια πολύ σκληρή προετοιμασία των υποψηφίων και λόγω των υψηλών απαιτήσεων της φοίτησης σ' αυτήν, αλλά και εξαιτίας του υψηλού ανταγωνισμού μεταξύ των αποφοίτων Λυκείου. Η προετοιμασία αυτή δεν απαιτεί μόνο συστηματική προσπάθεια και ψυχική αντοχή από τους υποψήφιους, αλλά και, κυρίως, υψηλό οικονομικό κόστος που επιβαρύνει τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Για κάποια παιδιά το δυσβάσταχτο οικονομικό

βάρος αποτελεί σοβαρό λόγο αποτροπής από την προσπάθεια εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην ΤΕΕ έχει θεσμοθετηθεί η παραχώρηση ενός ποσοστού θέσεων επί των εισαγομένων στα ΤΕΙ, που εξαιτίας του διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος, πληρώνονται με εξετάσεις μεταξύ των αποφοίτων της. Η δυνατότητα κάθετης διασύνδεσης στις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι λογική και επιβεβλημένη και απορρέει από το δικαίωμα παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ο μικρότερος συναγωνισμός μεταξύ υποψηφίων από την ΤΕΕ, καθώς και τα λιγότερα εξεταζόμενα μαθήματα και η πιο περιορισμένη ύλη τους σε σχέση με το Λύκειο αποτελούν κίνητρα για κάποιους απόφοιτους Λυκείων, που απέτυχαν στην προσπάθεια εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να εγγραφούν στην ΤΕΕ για να επιχειρήσουν μια δεύτερη προσπάθεια με πλεονεκτικότερους γι' αυτούς όρους, εφόσον η διδασκαλία των γενικών μαθημάτων αποτελεί στην ουσία επανάληψη και μάλιστα σε πιο περιορισμένη έκταση των όσων έχουν διδαχθεί στο προηγούμενο σχολείο.

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε σε σχέση με την ειδικότητα, ($t=2,434$, $df=300$, $p<0,05$). Πιο σημαντικό εκτιμούν το λόγο αυτό οι μαθητές της Πληροφορικής παρά οι ηλεκτρολόγοι. ($M=3,183$ $s= 1,355$ και $M=2,799$ $s= 1,388$ αντίστοιχα). Η εξήγηση της διαφοράς οφείλεται στην καλύτερη επίδοση που έχουν οι μαθητές της Πληροφορικής και στην παρακολούθησή της από πολλά κορίτσια και περισσότερους απόφοιτους λυκείου. (βλ. ίδιο Κεφάλαιο, ενότ. Α1.2).

Η μικρότερη σημασία του λόγου αυτού στο σύνολο των μαθητών σχετίζεται με τη χαμηλή στοχοθεσία τους που συνεπάγεται προτεραιότητα στους υπόλοιπους λόγους, τόσο αυτούς που στοχεύουν στην άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, όσο και στην προτίμηση σε σπουδές λιγότερο απαιτητικές από το Λύκειο. Πολλοί από τους μαθητές έχουν ήδη αντιμετωπίσει την αποτυχία στο Λύκειο και τους έχει αποθαρρύνει. Θα χρειαστούν χρόνο και προσπάθεια, για να αποφασίσουν να δοκιμάσουν να προχωρήσουν. Άλλωστε, οι ανάγκες τους για εργασία είναι άμεσες και επιτακτικές και διαδραματίζουν τον αποφασιστικό ρόλο στις αποφάσεις τους. Όσο ευκολότερη και να είναι η διαδικασία της πρόσβασης στα ΤΕΙ από το ΕΤΕΕ, δεν παύει να υπαγορεύει μια συστηματική προετοιμασία, που δεν είναι σε θέση να αναλάβουν οι μαθητές εξαιτίας των πολλών παράλληλων υποχρεώσεών τους.

Οι παρατηρήσεις μας αυτές έχουν σχέση με τον τύπο του σχολείου (ημερήσιο, εσπερινό). Από την σύγκριση διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών του ΕΤΕΕ και του ΗΤΕΕ. (Μ= 2,99 s=1,427 και Μ=3,62 s=1,426 αντίστοιχα, t= -4,724, df=469, p<0,001). Για περισσότερους μαθητές από το ΗΤΕΕ ήταν σημαντικός λόγος για την επιλογή του σχολείου τους η ευκολότερη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαφορά εξηγείται από το ότι οι μαθητές του ΗΤΕΕ προέρχονται από λίγο υψηλότερα κοινωνικά στρώματα που δεν αντιμετωπίζουν τόσο σοβαρά προβλήματα επιβίωσης και πιθανόν να διαφοροποιούνται ως προς τις φιλοδοξίες και τους στόχους τους. Εξάλλου, είναι μικροί σε ηλικία και με λιγότερες οικογενειακές υποχρεώσεις από τους μαθητές του ΕΤΕΕ. Έτσι, αντιμετωπίζουν ευνοϊκότερα την πιθανότητα συνέχισης των σπουδών.

Ο επόμενος λόγος αφορά στην ηλικία: *«Ήμουν πολύ μεγάλος/η για να φοιτήσω σε ημερήσιο ΤΕΕ»* (Μ= 2,459 s=1,595). Συχνά η απόφαση των μεγαλύτερων να επιστρέψουν στα θρανία προσκρούει στην αμηχανία που νιώθουν στη σκέψη ότι θα ξεχωρίζουν σε ένα σχολείο που φοιτούν μόνο παιδιά. Για τους μεγάλους μαθητές η ηλικία μπορεί να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την επάνοδό τους στη σχολική τάξη. Η ιδέα, όμως, ότι θα υπάρχουν και συμμαθητές ομήλικοι σε ένα σχολείο, που κατά βάση απευθύνεται σε ενήλικες, αλλάζει τις διαθέσεις τους και κάμπτει τους δισταγμούς τους. Αυτή τη διάσταση υποστηρίζει μαθήτρια και μητέρα δύο παιδιών στην συνέντευξή της, η οποία μάλιστα αναφέρεται στη θετική επίδραση του κλίματος αυτού στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών της στόχων:

> *«(...) ερχόμενη στο νυκτερινό είδα ότι μου έκανε πολύ καλό. Είδα ότι έχει πολλούς ενήλικες. Δεν είμαι ξαφνικά εγώ μια μεγάλη σε μικρά. Είναι κι άλλοι σαν και μένα, σαν ηλικία. Και βλέπω ότι μου έκανε πολύ καλό σε πολλούς τομείς της ζωής μου και λέω γιατί όχι;»*

Από τον στατιστικό έλεγχο προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλεκτρολόγων και των μαθητών της Πληροφορικής. Περισσότεροι από τους δεύτερους εκτιμούν το λόγο σημαντικό παρά από τους πρώτους. (Μ= 2,737 s=1,687 και Μ=2,195 s= 1,459 αντίστοιχα, t=-2,977, df=288,859, p<0,01). Η διαφορά αυτή είναι αναμενόμενη, αφού την πληροφορική παρακολουθούν μεγαλύτεροι μαθητές (βλ Κεφ. V, ενότ. 1.1)

Τελευταίος κατατάσσεται ο λόγος *«Η επίδοσή μου στο Γυμνάσιο ήταν χαμηλή και θεώρησα ότι δεν θα τα κατάφερνα στο Λύκειο»* (Μ= 2,416 s=1,529). Στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις παρατηρείται μεταξύ των ηλεκτρολόγων και των

μαθητών της πληροφορικής (t=1,974, df=300, p<0,05) Περισσότεροι από τους πρώτους τον θεωρούν σημαντικό παρά από τους δεύτερους (M=2,584 s= 1,501 και M=2,239 s= 1,543 αντίστοιχα). Ο φόβος για το Λύκειο περισσότερων ηλεκτρολόγων δικαιολογείται από την υπάρχουσα διαφορά στη βαθμολογία του απολυτηρίου γυμνασίου (ίδιο κεφ. ενότητα 1.2).

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και από την σύγκριση των ΜΟ των κατανομών μεταξύ των μαθητών των ημερήσιων και εσπερινών σχολείων (t= -5,674, df= 397,054, p<0,001). Περισσότεροι μαθητές του ΗΤΕΕ παρά του ΕΤΕΕ σημείωσαν ότι ο λόγος αυτός ήταν σημαντικός (M= 3,25, s= 1,562 και M= 2,42, s= 1,571 αντίστοιχα). Εξάλλου και η βαθμολογία των μαθητών του ΗΤΕΕ στο απολυτήριο γυμνασίου είναι χαμηλότερη από εκείνη του ΕΤΕΕ (ίδιο κεφ. ενότητα 1.2). Εξαιτίας της αδυναμίας να συγκρίνουμε όλους τους λόγους του ΕΤΕΕ με του ΗΤΕΕ δεν μπορούμε να συμπεράνουμε διαφορές στη συνολική κατάταξη τους, παρά μόνο επιμέρους.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι μαθητές του ΕΤΕΕ υποβαθμίζουν τη σημασία της επίδοσης στην επιλογή του σχολείου και δίνουν έμφαση σε παράγοντες, που σχετίζονται με τους επαγγελματικούς τους στόχους. Άλλωστε είναι ήδη εργαζόμενοι και εύλογα η στόχευσή τους κατευθύνεται προς την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η επιλογή του σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τους λόγους που τους εξανάγκασαν να εργαστούν από πολύ νωρίς. Η ιεράρχηση των λόγων επιλογής αντανακλά την εσωτερίκευση *«ενός πεπρωμένου αντικειμενικά καθορισμένου»*.[803] Οι μαθητές στο μέτρο που δέχονται τις πιέσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος να συμμετέχουν στην ανάληψη των υποχρεώσεων, τείνουν να παραβλέπουν τη χαμηλή τους επίδοση, από τη στιγμή που ακόμα και όταν είναι διαφορετική δεν αλλάζει σε τίποτα τον προσανατολισμό τους σε βραχυχρόνιες σπουδές. Για να γίνει όμως πιο εμφανής η διεργασία αυτή ο προσανατολισμός της έρευνας στρέφεται στις προτιμήσεις των μαθητών, αν δηλαδή μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση επέλεξαν εξαρχής την τεχνική εκπαίδευση ή προέκυψε εκ των υστέρων, αφού είχαν ένα δείγμα της πορείας τους στο Λύκειο. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση θα φωτιστεί περισσότερο η διάθεσή τους απέναντι στη συνέχιση ή μη των σπουδών τους και στην καταληκτική τους επιλογή.

---

[803] **Bourdieu,P.**, (1966), (1985), ό.π, σ.367

2.3. Η προτίμηση φοίτησης στην ΕΤΕΕ μετά το Γυμνάσιο

Στους μαθητές δόθηκε η ερώτηση *«Σε ποιο σχολείο γράφτηκες μετά το Γυμνάσιο; Στο Λύκειο, σε ΤΕΕ, στο ΙΕΚ, σε σχολή μαθητείας του ΟΑΕΔ»*. Τους διευκρίνισα ότι στην κατηγορία ΤΕΕ συμπεριλαμβάνονται και ΤΕΛ/ΤΕΣ. Επίσης, ζητήθηκε από όσους έχουν αποφοιτήσει Λύκειο ή ΤΕΕ να σημειώσουν δίπλα από την αντίστοιχη απάντηση που επέλεξαν, απόφοιτος Λυκείου ή ΤΕΛ ή ΤΕΣ. Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις που έδωσαν, λίγο περισσότεροι από τους μισούς (55%) προτίμησαν ΤΕΕ, το 38% το Λύκειο και το 7% τον ΟΑΕΔ. **(Πίν. 47)**

Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν σε δύο επιμέρους παρατηρήσεις:

α) Το 62% γράφτηκε από την αρχή στην τεχνική εκπαίδευση (ΤΕΕ/ΟΑΕΔ). Επομένως, είναι φανερό ότι για την πλειονότητα των μαθητών υπήρχε από την αρχή η απόφαση για βραχυχρόνιες σπουδές, που είναι άμεσα μετατρέψιμες σε επαγγελματικά οφέλη, αλλά στερούνται προοπτικής υψηλής επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.

β) Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό μαθητών (38%) προτίμησε το Λύκειο. Η συνέχιση των σπουδών στο Λύκειο μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση θεωρείται φυσική και αυτονόητη για τα περισσότερα παιδιά στην Ελλάδα. Αυτό δείχνουν οι αριθμοί φοίτησης. Τη χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, το 2004-2005, στην Α΄ Τάξη Λυκείου φοιτούσαν 74. 538 μαθητές, ενώ στην Α΄ Τάξη των ΤΕΕ 32. 321, δηλαδή κάτι λιγότερο από τους μισούς μαθητές των Λυκείων.[804] Στις επόμενες τάξεις του Λυκείου, όμως, ένας αριθμός από τους μαθητές διακόπτει τη φοίτησή του. Έτσι από τους 77.486 μαθητές που ενεγράφησαν στην Α΄ Τάξη Λυκείου και τους 73. 677 στη Β΄ Τάξη του το σχολικό έτος 2003-2004, το επόμενο σχολικό έτος, 2004-2005, εμφανίζονται στη Β΄ Τάξη 76. 661 μαθητές δηλαδή 825 λιγότεροι και στη Γ΄ Τάξη 72. 499 δηλαδή 1178 λιγότεροι. Όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις του Λυκείου με την πρόοδο των τάξεων, τόσο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών εγκαταλείπει τις σπουδές του.[805] Ένα ποσοστό αυτών των παιδιών εγγράφεται στην συνέχεια σε ΤΕΕ ημερήσια

---

[804] Επεξεργασία στοιχείων, Σχολικών ετών 2003-2004 και 2004-2005. Πηγή: **ΥΠΕΠΘ, ΔΙΠΕΕ**

[805] Όπως ισχυρίστηκε ο Υπουργός Παιδείας Γ. Αρσένης σε συνέντευξη στο Ζάππειο (19-11-1998) 40.000 μαθητές *«κατάκλυσαν τα ΤΕΕ αντί των 10.000 που περίμεναν»*. **Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ.,** (1998), ... Ουδέν νεότερον προέκυψε με την εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 102, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, σ. 7-12

Πίν. 47. *Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το σχολείο εγγραφής μετά το Γυμνάσιο και τον τύπο σχολείου, την εντοπιότητα, την ειδικότητα και το φύλο*

		Τύπος σχολείου		Σύνολο	Εντοπιότητα		Σύνολο	Ειδικότητα		Σύνολο	Φύλο		Σύνολο
		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ		Έλληνες	Μετανάστες		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική		Αγόρι	Κορίτσι	
Λύκειο	f	110	28	138	84	23	107	33	77	110	64	44	108
	%	37,8	14,8	28,8	41,4	29,1	37,9	22,1	54,2	37,8	29,4	64,7	37,8
ΤΕΕ	f	161	159	320	101	55	156	103	58	161	137	21	158
	%	55,3	84,1	66,7	49,8	69,6	55,3	69,1	40,8	55,3	62,8	30,9	55,2
ΟΑΕΔ	f	20	1	21	18	1	19	13	7	20	17	3	20
	%	6,9	0,5	4,4	8,9	1,3	6,7	8,7	4,9	6,9	7,8	4,4	7,0
ΙΕΚ	f	0	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	0,0	0,5	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	f	291	189	480	203	79	282	149	142	291	218	68	286
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
		p<0,001, df=3			p<0,01, df=2			p<0,001, df=2			p<0,001, df=2		

και εσπερινά. Για τους μαθητές αυτούς η συνέχιση στο ΕΤΕΕ, που εκτός από λίγες εξαιρέσεις πρέπει να γίνει από την Α΄ Τάξη, είναι καθαρά αναγκαστική «επιλογή» που εμφανίζεται με τη μορφή μιας δεύτερης ευκαιρίας. Πρόκειται στην πραγματικότητα για *«διαδικασία κοινωνικού παραμερισμού»*.[806]

Πιο πλούσια σε ευρήματα είναι η διερεύνηση των προτιμήσεων με κριτήριο την εντοπιότητα γιατί μας αποκαλύπτει τις διαφορές στις τάσεις, οι οποίες διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Οι μισοί από τους Έλληνες μαθητές και τα δύο τρίτα από τους μετανάστες επέλεξαν την ΕΤΕΕ. Συγκεκριμένα το 50% των Ελλήνων είχε πρώτη επιλογή την ΤΕΕ, ενώ στους μετανάστες το ποσοστό ανεβαίνει θεαματικά στο 70%. Επίσης, σε σχολή μαθητείας του ΟΑΕΔ γράφτηκε το 9% και το 1% αντίστοιχα. Δηλαδή συνολικά για το 59% των Ελλήνων και το 71% των μεταναστών η τεχνική εκπαίδευση ήταν η πρώτη προτίμηση. Ωστόσο, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό από τους Έλληνες, το 41% έναντι του 29% των μεταναστών, προτίμησε να δοκιμάσει την τύχη του στο Λύκειο ακολουθώντας το εκπαιδευτικό πρότυπο που επικρατεί στην Ελλάδα, έστω και αν οι αντικειμενικές συνθήκες δεν ευνοούν την πραγμάτωσή του.[807] Για τους μαθητές αυτούς η ΕΤΕΕ ήταν δεύτερη επιλογή, αφού φοίτησαν κάποιο χρονικό διάστημα στο Λύκειο. ($p<0,01$, $df=2$) Εξάλλου, η τάση που διαγράφεται με βάση τα παραπάνω στοιχεία στους μετανάστες να στρέφονται οι περισσότεροι προς την ΤΕΕ επιβεβαιώνεται από έρευνα, που έγινε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΥΠΕΠΘ και εμφανίζει το ποσοστό συμμετοχής των αλλοδαπών (με εξαίρεση τους παλιννοστούντες) στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό να μειώνεται από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Αντίθετα το ποσοστό συμμετοχής τους στην ΤΕΕ είναι διπλάσιο από αυτό του Λυκείου.[808]

Εξήγηση για την επιλογή τους δίνουν οι ίδιοι οι μετανάστες στις συνεντεύξεις:
- *«γιατί μετά το Ενιαίο Λύκειο θα έπρεπε να προσανατολιστώ να κάνω κάτι. Ένα επάγγελμα.»*
- *«(...) επειδή ήλθα από την Αλβανία και δυσκολευόμουν λίγο με τη γλώσσα δεν αποφάσισα να πάω στο Λύκειο.»*

---

[806] **Βώρου, Φ.Κ.**, (1998), Ενιαίο Λύκειο Ενιαίας Αποπομπής των Πολλών (Ε.Λ.Ε.Α.Π.), (Ποιο Ενιαίο Λύκειο σχεδιάζαμε ποιο οικοδομούν), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 101, Ιούλιος, Αύγουστος, σ. 22-23

[807] Οι μαθητές που αδυνατούν να παρακολουθήσουν φροντιστήρια έξω από το σχολείο, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση έναντι των υπολοίπων. Αν και ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν αναγνωρίζεται θεσμικά, ωστόσο αποτελούν εκ των πραγμάτων συμπληρωματικό θεσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σοβαρές κοινωνικές προεκτάσεις.

[808] Από 10,3% στο Γυμνάσιο το 2004 φτάνει στο 4% στο Λύκειο και στην ΤΕΕ στο 8,4%, **Λακασά, Α.**, (2006), Σχολεία: καλή εικόνα, μέτριο αποτέλεσμα, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Ιανουάριος, 15

- «Μου είχαν πει ότι ήταν πολύ δύσκολα (ενν. στο Λύκειο) και εγώ φοβήθηκα μήπως χάσω χρονιά και ήμουν ήδη μεγάλη. Εγώ τέλειωσα στα 17 το γυμνάσιο.»

Ενδιαφέροντα στοιχεία για την πορεία των μαθητών του ΕΤΕΕ μετά την αποφοίτησή τους από το Γυμνάσιο δίνει και η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου $\times^2$ ως προς την ειδικότητα και το φύλο. Την τεχνική εκπαίδευση (ΤΕΕ, ΟΑΕΔ) προτίμησαν τα τρία τέταρτα (78%) των ηλεκτρολόγων, ενώ από τους μαθητές της πληροφορικής λιγότεροι από τους μισούς (46%) ($p<0,001$, $df=2$, **Πίν. 47**). Δηλαδή πάνω από τους μισούς μαθητές της Πληροφορικής (54%) και περίπου το ένα τέταρτο των ηλεκτρολόγων (22%) ήλθαν στο ΕΤΕΕ όχι γιατί το επέλεξαν, αλλά γιατί δεν κατάφεραν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους με τη φοίτηση στο Λύκειο, (είτε δεν κατάφεραν να το τελειώσουν, είτε δεν πέτυχαν μετά την αποφοίτησή τους να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε δεν βρήκαν εργασία ως απόφοιτοι).

Η προσέλευση περισσότερων μαθητών που έχουν φοιτήσει προηγούμενα στο Λύκειο, έστω και αν δεν αποφοίτησαν, στην Πληροφορική εξηγείται από διάφορους λόγους μεταξύ των οποίων τρεις είναι οι βασικοί:

1. Υπάρχει νομοθετική ρύθμιση που προβλέπει τη δυνατότητα εγγραφής μαθητών που τέλειωσαν την Α΄ Λυκείου στη Β΄ Τάξη των ΤΕΕ, εάν επιλέξουν τομείς Πληροφορικής ή Οικονομίας – Διοίκησης.
2. Η Πληροφορική είναι ειδικότητα που παρέχει γνώσεις γενικές για Η/Υ και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δεύτερο πτυχίο για οποιαδήποτε εργασία γραφείου. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με την ειδικότητα Οικονομίας – Διοίκησης που μπορεί να την παρακολουθούν και απόφοιτοι λυκείου οι οποίοι ήδη απασχολούνται ως υπάλληλοι και τους ενδιαφέρει μια θέση σε λογιστήριο ή τέλος πάντων βελτίωση της θέσης που ήδη κατέχουν.
3. Υπάρχει το κίνητρο της πρόσβασης στα ΤΕΙ της αντίστοιχης ειδικότητας με ξεχωριστές εξετάσεις για τα ΕΤΕΕ. Είναι, λοιπόν, ευκολότερο για κάποιον που προέρχεται από Λύκειο να γραφτεί στη Β΄ Τάξη του ΕΤΕΕ και έχοντας καλύτερες θεωρητικές γνώσεις στα μαθήματα της γενικής παιδείας που εξετάζονται, να επιτύχει μια θέση, πράγμα που θα ήταν δυσκολότερο ή απίθανο ως απόφοιτος Λυκείου λόγω των υψηλών απαιτήσεων των εξετάσεων και του εντονότερου ανταγωνισμού.

Η προηγούμενη συζήτηση συνδέεται στενά με το φύλο, αφού τα κορίτσια του δείγματος παρακολουθούν σχεδόν όλα Πληροφορική. Τα κορίτσια μετά το Γυμνάσιο στρέφονται κυρίως στο Λύκειο. Το 65% των κοριτσιών γράφτηκε στο Λύκειο έναντι

του 29% των αγοριών, τα υπόλοιπα στην ΤΕΕ ($p<0,001$, $df=2$, **Πίν. 47**). Η μεγαλύτερη προσέλευση κοριτσιών στο Λύκειο είναι αποτέλεσμα των σχετικά λιγότερων ειδικοτήτων που προσφέρονται στην ΤΕΕ για την πραγμάτωση των γυναικείων ρόλων αλλά παράλληλα σημαίνει ότι τα κορίτσια θέτουν υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους,

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε από την σύγκριση των κατανομών μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων ($df=3$, $p<0,001$). Μόνο το 15% των μαθητών του ΗΤΕΕ έναντι το 38% του ΕΤΕΕ γράφτηκε αμέσως μετά το Γυμνάσιο στο Λύκειο και το 84% έναντι του 55% αντίστοιχα στο ΤΕΕ. Δηλαδή, οι δρόμοι που ακολούθησαν οι μαθητές μετά το Γυμνάσιο ήταν εντελώς διαφορετικοί. Το σύνολο σχεδόν των μαθητών των ημερήσιων ΤΕΕ κατευθύνθηκε στην τεχνική εκπαίδευση και μάλιστα στα ΤΕΕ με εξαίρεση τους λίγους, που δοκίμασαν το λύκειο. Οι χαμηλότερες βαθμολογίες στο μέσο όρο της επίδοσής τους στο απολυτήριο γυμνασίου σε σχέση με τις αντίστοιχες των μαθητών του ΕΤΕΕ (βλ.ίδιο κεφ. ενότ. Α1.2) δικαιολογούν τον προσανατολισμό τους στα ΤΕΕ εξαρχής πράγμα που επιβεβαιώνεται από τη σημασία που αποδίδουν στο λόγο ότι επέλεξαν τα ΤΕΕ, επειδή είναι ευκολότερη η εισαγωγή στα ΤΕΙ.

Συνεπώς, οι περισσότεροι μαθητές του ΕΤΕΕ επέλεξαν από την αρχή τεχνική εκπαίδευση, αλλά υπήρξε και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που πριν καταλήξει στα ΕΤΕΕ φοίτησε στο λύκειο και επειδή απέτυχε, λόγω των χαμηλών επιδόσεων που είχε, να πραγματοποιήσει τους στόχους του στράφηκε αναγκαστικά στην τεχνική εκπαίδευση. Ποια ήταν όμως η επίδοση των μαθητών που επέλεξαν από την αρχή την τεχνική εκπαίδευση; Σχετίζεται άραγε με την επιλογή της; Για να δώσουμε απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα πρέπει να προχωρήσουμε στη διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών και της επιλογής των ΕΤΕΕ.

2.4. Η σχέση της προηγούμενης επίδοσης με την επιλογή του ΕΤΕΕ από τους μαθητές του

Η προτίμηση φοίτησης στην ΕΤΕΕ, αποτελεί μια καταρχήν ένδειξη των τάσεων που επικρατούν, αλλά δεν τις ερμηνεύει. Κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτών των τάσεων προκύπτουν από τη διερεύνηση της επίδρασης της επίδοσης των μαθητών,

όπως αντικατοπτρίζεται στο απολυτήριο γυμνασίου στην επιλογή των διαφορετικών κατευθύνσεων. Από τον στατιστικό έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που προτίμησαν τεχνική εκπαίδευση και αυτών που φοίτησαν στο λύκειο αμέσως μετά το γυμνάσιο (t-test t=3,54, df=248, p<0,001). Υψηλότερο βαθμό στο απολυτήριο γυμνασίου είχαν οι μαθητές που γράφτηκαν στο λύκειο (M= 15,1, s= 1,874) έναντι εκείνων που επέλεξαν τεχνική εκπαίδευση (M= 14,3, s= 1,821). Να σημειωθεί ότι αυτή η διαφορά αφορά σε όλους τους μαθητές που γράφτηκαν στο λύκειο ανεξάρτητα αν αποφοίτησαν. Η καλύτερη βαθμολογία τους έκανε να εγγραφούν στο λύκειο αλλά δεν κατάφεραν είτε να το τελειώσουν είτε αν τέλειωσαν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γι' αυτό γράφτηκαν στο ΕΤΕΕ. Οι μαθητές δηλαδή που έχουν καλύτερες επιδόσεις επιλέγουν το λύκειο, ενώ οι πιο αδύναμοι εγγράφονται κατευθείαν στην τεχνική εκπαίδευση. Η επίδοση αποτελεί το γνώμονα των επιλογών των μαθητών, που σε πρώτο στάδιο είναι εκπαιδευτικές, αλλά στο επόμενο μεταλλάσσονται σε επαγγελματικές λόγω της αλληλεξάρτησης εκπαίδευσης - απασχόλησης.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την εδραιωμένη στους καθηγητές άποψη για την υπεροχή των μαθητών που προέρχονται από το Λύκειο, όπως φαίνεται από τα λόγια τους:

- *«Όσοι παραμένουν στο λύκειο ακόμα και αν αποτυγχάνουν στις πανελλαδικές, έχουν επίπεδο. Τους βλέπω εδώ πέρα όταν έρχονται κάποιοι απ' αυτούς (...) Τα λύκεια δείχνουν ότι πραγματικά κάποιος έχει κοπιάσει για να πάρει το χαρτί, από άποψη κόπου και γνώσεων και ένας τρόπος συμπεριφοράς διαφορετικός (....) Όπως είδα από την ασχολία μου με τις υποτροφίες οι μαθητές με τις ψηλότερες βαθμολογίες ήταν απόφοιτοι λυκείου.»* (διευθυντής ΕΤΕΕ, φυσικός)

- *«Τα παιδιά που έρχονται εδώ είναι σε στάθμη και απόδοση συνήθως κατώτερα από τα παιδιά των Ενιαίων Λυκείων. Τα παιδιά που είναι καλοί μαθητές, συνήθως πηγαίνουν στο γενικό.»* (καθηγητής ηλεκτρολόγος)

- *«[το μαθητικό δυναμικό]είναι ανομοιογενές. Υπάρχουν αυτοί που έχουν τελειώσει Λύκειο και είναι πολύ καλοί. Έχουν τελειώσει το Λύκειο και έχουν θεωρητική γνώση και μπορούν να σταθούν. Υπάρχουν άλλοι, οι οποίοι έχουν τελειώσει χρόνια. Τελείωσαν μόνο γυμνάσιο...»* (καθηγητής μηχανολόγος)

Τα παιδιά που επιλέγουν το Λύκειο ιδιαίτερα μετά την εφαρμογή (το 1998) του συστήματος Πανελληνίων εξετάσεων στις δύο τελευταίες τάξεις του, πρέπει να έχουν καλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα. Αυτός είναι άλλωστε ο λόγος που τα πρώτα χρόνια της μεταρρύθμισης αυτής σημειώνονται ραγδαίες αλλαγές στις μαθητικές ροές με συνέπεια τη δραματική μείωση των μαθητών του Λυκείου και την αύξηση του

πληθυσμού των ΤΕΕ.[809] Οι πιθανότητες αποφοίτησής τους, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, κρίνονται από το βαθμό τους σε δύο βασικά μαθήματα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Όλα τα υπόλοιπα μαθήματα σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με αυτά. Η βαθμολογία που συγκεντρώνουν στα μαθήματα αυτά από το Γυμνάσιο αποτελεί γνώμονα και δείκτη της πορείας τους. Ζητήσαμε από τους μαθητές να σημειώσουν το βαθμό που πήραν στα μαθήματα αυτά στο απολυτήριο της Γ΄ Γυμνασίου για να εκτιμήσουμε τις πιθανότητες που έχει ένας μαθητής του ΕΤΕΕ να τελειώσει Λύκειο **(Πίν. 48)**.

Πίν. 48. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τη βαθμολογία στα μαθηματικά και τη γλώσσα στο απολυτήριο γυμνασίου

Βαθμολογία στο απολυτήριο Γυμνασίου	Μαθηματικά		Γλώσσα	
	f	%	f	%
<12	84	36,1	46	19,8
13-15	85	36,5	100	43,1
16-20	64	27,5	86	37,1
Σύνολο	233	100,0	232	100,0

Στα Μαθηματικά το 36% των μαθητών είχε βαθμολογία από 7-12 και μόνο το 28% είχε από 16 και πάνω. Λίγο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία στη Γλώσσα. Το 20% είχε από 9-12 και το 37% από 16 και πάνω. Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε διαφορά με τους μαθητές του ΗΤΕΕ και στα δύο μαθήματα. Μεγαλύτερο μέσο όρο και στις δύο περιπτώσεις είχαν οι μαθητές του ΕΤΕΕ. Στα Μαθηματικά M=13,87 s= 2,760 οι μαθητές του ΕΤΕΕ και M=13, 26, s= 2,705 οι μαθητές του ΗΤΕΕ. (t = 2,158, df = 394, p<0,05). Στη Γλώσσα M=14,63 s= 2,414 οι πρώτοι και M=13, 37 s= 2,323 οι δεύτεροι (t = 5,174, df = 393, p<0,001). Είδαμε ότι και ο γενικός μέσος της βαθμολογίας στο απολυτήριο γυμνασίου είναι μικρότερος στα

[809]Σύμφωνα με έρευνα της ΟΛΜΕ που βασίζεται σε στοιχεία του ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ/ΤΜ. ΕΠΙΧ. ΕΡΕΥΝΩΝ & ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ, το μαθητικό δυναμικό της Α΄ Τάξης των Ενιαίων Λυκείων και των ΤΕΕ τα τέσσερα πρώτα χρόνια εφαρμογής της μεταρρύθμισης Αρσένη εμφάνιζε την παρακάτω εικόνα: το 1997-1998: Λύκεια 95. 500, ΤΕΕ 39. 000, το 1998-1999: Λύκεια 93. 037, ΤΕΕ 45. 222, το 1999-2000: Λύκεια 83. 997, ΤΕΕ 62. 159, το 2000-2001: Λύκεια 77. 210, ΤΕΕ 50. 585. (**Καλομοίρη, Γ., Κοτσιφάκη, Θ.**, (2001) «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»: Η σκληρή πραγματικότητα και προτάσεις διεξόδου, περ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 120, Σεπτέμβρης-Οκτώβρης, σσ. 32-42). Να σημειωθεί ότι το τελευταίο έτος μειώθηκαν τα εξεταζόμενα μαθήματα στα Λύκεια από 14 σε 9, γι' αυτό και αυξήθηκε το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού στο Λύκειο. Όμως όλη αυτή η χρονική περίοδος ήταν κρίσιμη για τους μαθητές της έρευνας καθώς η εγγραφή τους στην ΕΤΕΕ έγινε σύμφωνα με σχετική ερώτηση από το 1997 – 2002.

ΗΤΕΕ.[810] Η μεγαλύτερη επίδοση των μαθητών του ΕΤΕΕ εξηγείται από τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών που προτίμησαν αρχικά το Λύκειο.

Ωστόσο, με τις βαθμολογίες που συγκεντρώνουν οι μαθητές του ΕΤΕΕ στα δύο μαθήματα, μόνο το ένα τρίτο περίπου που βρίσκεται στη βαθμολογική κλίμακα από 16 και άνω είχε πιθανότητες να προχωρήσει στο Λύκειο. Μάλιστα κάποιοι από τους μαθητές είχαν ήδη τελειώσει Λύκειο, αλλά με το σύστημα που ίσχυε πριν από το 1998, που οι εξετάσεις σε όλες τις τάξεις ήταν ενδοσχολικές και πιο ελαστικές γι' αυτό και η μαθητική διαρροή από το Λύκειο ήταν μικρότερη.[811]

Στην άποψη αυτή συνηγορούν και οι απαντήσεις κάποιων μαθητών που τέλειωσαν Λύκειο πριν το 1999 σε σχετικές ερωτήσεις, που τους υποβλήθηκαν στις συνεντεύξεις:

- *«Είχα*[πρόβλημα] *στα Αρχαία στο Γυμνάσιο. Δε μου άρεσε και η Ιστορία και τα Θρησκευτικά (...)στη Γ΄ Λυκείου* [έμεινα] *φιλολογικά: Αρχαία και Έκθεση, Νέα Ελληνικά.»* (μαθητής Πληροφορικής)

- *«Είχα μείνει μετεξεταστέα στην Α΄ και Β΄Λυκείου σε Μαθηματικά, Φυσική την πρώτη, και Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία τη δεύτερη. Είχα και μια αδιαφορία ποτέ δεν προσπάθησα. Κάθισα και διάβασα το Σεπτέμβρη μια ώρα πριν πάω. Δεν μπορούσα. (...) Το γυμνάσιο τελείωσα με 16 και το λύκειο με 14.»*

Τις αδυναμίες στα βασικά μαθήματα επισημαίνουν οι καθηγητές τους ως κύριους λόγους της επιλογής του σχολείου. Όπως εξηγεί καθηγητής Φυσικής,

«υπάρχουν κενά γνώσεων στα Μαθηματικά, βασικά, που είναι απαραίτητα για να κατανοήσεις τη Φυσική. Τα κενά ξεκινούν από το Δημοτικό και συνεχίζονται στο Γυμνάσιο (...) Τέτοιοι μαθητές έρχονται εδώ, που δεν μπορούν να προχωρήσουν στο Λύκειο.»

Αλλά και οι μαθητές στις συνεντεύξεις μιλούν για τα προβλήματα που συνάντησαν στο Γυμνάσιο:

---

[810] Από έρευνα που διεξήγαγε ο ηλεκτρολογικός τομέας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το σχολικό έτος 2002-2003 στα ημερήσια ΤΕΕ με αντικείμενο την αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, εργαστηριακού εξοπλισμού και την καταγραφή των αναγκών επιμόρφωσης, υποστήριξης με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, πολυμέσα) προέκυψε ότι στη Φυσική, στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα το επίπεδο των μαθητών της Α΄ Τάξης ήταν αντίστοιχα 49%, 65,2%, 54,8% ανεπαρκές, το 48,7%, 32,8%, 37,5% μέτριο, το 2,3%, 2%, 7,4% καλό και 0%, 0%, 0,3% πολύ καλό και 0% άριστα. . Δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε για μια ακόμα φορά τη διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών των εσπερινών ΤΕΕ από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που δικαιολογεί την εξαίρεσή τους ως αποτέλεσμα της ανάγκης ομοιογένειας του δείγματος. Εύλογο όμως είναι ότι είχε υποχρέωση να διενεργήσει ξεχωριστή έρευνα.

[811] Οι μαθητές που εγκατέλειψαν το σχολείο από την Α΄ προς τη Γ΄ τάξη στα δημόσια Λύκεια (ημερήσια και νυκτερινά) την τριετία 1998-2001 ήταν 22,73% έναντι 8,3% την τριετία 1996-1999. **Καλομοίρη, Γ., Κοτσιφάκη, Θ.**, (2001), ό.π. σ.37

- «[Εμεινα] *Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία και Χημεία. Ο λόγος που έμεινα και δεν ήμουν και καλός ήταν, ότι από μικρός δε με τράβηξε και πολύ το διάβασμα. Από το Δημοτικό κιόλας που ξεκίνησα (...) Πάντα ήμουν ένα πρόσχαρο καλό παιδί με μέτριους βαθμούς. Στη δευτέρα Γυμνασίου πάλι έμεινα.»* (μαθητής Πληροφορικής)

-*«Ήμουν πάντα ένας μέτριος μαθητής από το Δημοτικό.»* (μαθητής ηλεκτρολόγος)

- *«Εγώ ήμουν μαθητής του 8 στο Γυμνάσιο. Είχα μείνει δύο φορές «στον τόπο». Δε μου άρεσε το διάβασμα.»* (μαθητής ηλεκτρολόγος)

- *«Τα γλωσσικά δε μου άρεσαν. Με το ζόρι. Όχι ότι δεν χρειάζονται, αλλά και κάποια είναι και τελείως άχρηστα.» καταλήγει άλλος.* (μαθητής ηλεκτρολόγος)

- *«Με τα μαθηματικά δεν είχα πρόβλημα. Είχα με τα φιλολογικά. Δεν ήταν μόνο, επειδή δε μιλούσα καλά τη γλώσσα. Οι γονείς μου δεν μπορούσαν να με βοηθήσουν, να με ελέγξουν, να με διαβάσουν.»* (μαθήτρια Πληροφορικής, μετανάστρια)

- *«Με άριστα το δέκα είχα Μαθηματικά έξι και Γλώσσα έξι-επτά»* (μαθητής ηλεκτρολόγος, μετανάστης)

Είναι φυσικό οι μετανάστες να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα στα γλωσσικά μαθήματα, αν και από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων του ερωτηματολογίου δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών ως προς την επίδοση στα Νέα Ελληνικά. Εξάλλου όπως φάνηκε από άλλη ενότητα (Α1.3) οι μισοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα έκφρασης.

Αν τα δύο τρίτα των μαθητών της ΕΤΕΕ είναι από αδύναμοι ως μέτριοι στα δύο βασικά μαθήματα είναι ενδιαφέρον να δούμε αν η ειδικότητα που επέλεξαν σχετίζεται με τη βαθμολογία τους. Από τον στατιστικό έλεγχο t test προέκυψε ότι οι μαθητές της Πληροφορικής είναι καλύτεροι από τους ηλεκτρολόγους και στα δύο πιο πάνω μαθήματα ($t=3,211$, $df=231$, $p<0,01$ στα Μαθηματικά και $t=3,262$, $df=230$, $p<0,01$ στη Γλώσσα). Στα μαθηματικά η μέση βαθμολογία των ηλεκτρολόγων είναι 13 ($M=13,31$, $s=2,482$) και των μαθητών της Πληροφορικής 14 ($M=14,44$, $s=2,918$). Στη Γλώσσα η μέση βαθμολογία των ηλεκτρολόγων είναι 14 ($M=14,13$, $s=2,334$) και αυτών της πληροφορικής 15 ($M=15,14$, $s=2,398$). Ανάλογη διαφορά είχαμε βρει ότι υπάρχει στη συνολική βαθμολογία του απολυτήριου μεταξύ των μαθητών των δύο ειδικοτήτων, όπως είδαμε παραπάνω (ενότ. Α1.2). Προφανώς, λοιπόν, η επιλογή του Λυκείου ως προτίμηση μετά το γυμνάσιο από περισσότερους μαθητές που παρακολουθούν την Πληροφορική (ενότ, Α2.3) οφείλεται στην καλύτερη επίδοσή τους.

Σημαντική διαφορά επίσης εντοπίστηκε μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μόνο στα Μαθηματικά (t=-1,99, df=234, p<0,05). Οι μετανάστες είχαν υψηλότερο μέσο όρο (M=14,56, s=2,712) από τους Έλληνες (M=13,68, s=2,787).

Στη χαμηλή επίδοση των μαθητών της ΕΤΕΕ σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την κοινωνική τους προέλευση αποδίδουν την επιλογή του σχολείου οι Καθηγητές τους:

- *«Δεν πατάνε τα παιδιά αυτά καλά στα πόδια τους. Δηλαδή δεν ξέρουν τις δυνατότητές τους. Δεν ξέρουν μέχρι που μπορεί να φθάσει η προσωπικότητα που διαθέτουν. Ίσως γιατί είναι φοβισμένα, επειδή στο δημοτικό είχαν χαμηλό βαθμό ενδεχομένως. Στο Γυμνάσιο επίσης είχαν χαμηλές επιδόσεις και οδηγήθηκαν σ' αυτό το σχολείο (...) Το ένα είναι λοιπόν η ανασφάλεια. Το άλλο είναι ότι προέρχονται από φτωχές οικογένειες, που τους οδηγούν - έχουν και χαμηλή βαθμολογία - στην αγορά εργασίας. Παράλληλα όμως, δεν μπορούν να κόψουν και τους δεσμούς με το σχολείο, γιατί αν ο δεκαπεντάρης ξεκόψει από το σχολείο, πιστεύω ότι το μόνο που θα γίνει είναι, να γίνει ίσως ένας κακός άνθρωπος. Άρα καλά κάνουν και έρχονται στο σχολείο, αλλά έρχονται στο νυκτερινό. Ένας δεύτερος λόγος είναι αυτός. Δηλαδή είναι φτωχά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, που οδηγούνται από τους γονείς σ' αυτό το σχολείο.»* (καθηγητής ηλεκτρολόγος)
- *«Τα παιδιά στα εσπερινά σχολεία έχουν φάει κάποιο χαστούκι νωρίς, γιατί δεν είχαν κάποιον από πάνω τους να ασχοληθεί μαζί τους».* (καθηγητής μηχανολόγος)
- *«Από φόβο για το Λύκειο. Οι πιο πολλοί έρχονται από φόβο, γιατί δε ρισκάρουν στο Λύκειο».*(καθηγητής φυσικός)

Το γεγονός όμως ότι η ΤΕΕ συγκεντρώνει μαθητές χαμηλών επιδόσεων συνεπάγεται κατά τους καθηγητές υποβάθμιση για την οποία ευθύνεται η πολιτεία με το να συνδέσει την αρχική λειτουργία της άμεσα με τον επιλεκτικό μηχανισμό των εισαγωγικών εξετάσεων:

«Στην αρχή όταν ξεκίνησαν τα ΤΕΛ οι απόφοιτοι των Γυμνασίων έδιναν εξετάσεις για να μπουν στο Λύκειο. Αυτοί που συμπλήρωναν πάνω από ένα βαθμό έμπαιναν στο Λύκειο και «η σκαρταδούρα» ερχόταν στην ΤΕΕ. Όταν λοιπόν νομοθετικά στέλνεις τον κατώτερο μαθητή στην ΤΕΕ, πώς περιμένεις να υπάρχει ένα καλό επίπεδο και πώς περιμένεις να ξεριζωθεί αυτή η προκατάληψη;» (καθηγήτρια φιλόλογος)

Το ζήτημα βέβαια είναι ότι η κατάταξη του μαθητή στην κατηγορία του «κατώτερου» συνδέεται με κριτήρια κοινωνικά που ωστόσο θεωρούνται ουδέτερα από καθηγητές και μαθητές. Έτσι και οι ίδιοι οι μαθητές βιώνουν ως ατομική ανικανότητα τις χαμηλές τους επιδόσεις. Στο ερωτηματολόγιο στην ερώτηση που

τους ζητούσε να προτείνουν λύσεις για τα προβλήματα που τους απασχολούν υπήρχαν απαντήσεις όπως:

- *«Να σταθώ στις δυνάμεις μου»* (μαθητής ηλεκτρολόγος)
- *«Ας πρόσεχα. Στερνή μου γνώση να σ' είχα πρώτα».* (μαθητής ηλεκτρολόγος)
- *«Να είχα μυαλό μικρότερη για να μην έτρεχα τώρα».* (μαθήτρια Πληροφορικής)

Η εσωτερίκευση όμως από τους μαθητές της σχολικής αποτυχίας ως ατομικής ανικανότητας νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες και διευκολύνει την κοινωνική αναπαραγωγή.

Από τα προηγούμενα φάνηκε καθαρά ότι η χαμηλή επίδοση σε συνδυασμό με τη χαμηλή κοινωνική προέλευση αποτελούν τους λόγους που επιβάλλουν στους μαθητές τη φοίτηση στο ΕΤΕΕ. Η επιλογή του σχολείου είναι αναγκαστική έστω και αν οι μαθητές τη θεωρούν ηθελημένη. Δεν είναι περίεργο όμως που συμβαίνει αυτό, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν *«φιλοδοξίες αυστηρά προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές πιθανότητες»*[812] διαδικασία που τους εμποδίζει να διακρίνουν τη θέληση από τον καταναγκασμό.

[812] **Bourdieu,P.**, (1966), (1985), ό.π, σ.366

Β. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

1. Οι λόγοι επιλογής της ειδικότητας από τους μαθητές του ΕΤΕΕ

Η επιλογή της ειδικότητας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της απόφασης για την επιλογή επαγγελματικού σχολείου. Η τελική του απόφαση για την ειδικότητα μπορεί είτε να απορρέει από το ενδιαφέρον του να αποκτήσει γνώσεις ή να πιστοποιήσει προϋπάρχουσες για να εξασκήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα στο οποίο οδηγεί αυτή, είτε να είναι συγκυριακή ως αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου να αποκτήσει το πτυχίο της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, αναλόγως του κριτηρίου της επιλογής της ειδικότητας, διαμορφώνεται και η στάση του απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματα ειδικότερα.

Στους μαθητές προτάθηκαν κάποια κριτήρια και τους ζητήθηκε να σημειώσουν το βαθμό σημαντικότητας τους στην επιλογή της ειδικότητας. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με μετατροπή των κατηγορικών μεταβλητών σε αριθμητικές (βλ. ενότ. Α2.2 του ίδιου κεφαλαίου).

Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι το σημαντικότερο κριτήριο στην επιλογή ειδικότητας φαίνεται να είναι η σχέση της με τα ενδιαφέροντά τους. (M= 4, 295, s= 1,0004). Το ερώτημα είναι βέβαια με ποια κριτήρια διαμορφώνονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών; Και στην περίπτωση αυτή υπεισέρχεται ο παράγοντας του εφικτού εφόσον ήδη είναι εργαζόμενοι, με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο.

Από τον έλεγχο που έγινε με το t-test δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ειδικότητα και την εντοπιότητα παρά μόνο ως προς το φύλο. Περισσότερο σημαντικό θεωρούν το λόγο αυτό τα αγόρια (M= 4, 364, s= 0,961 και M= 4, 064, s= 1, 124 αντίστοιχα, t=2,193, df=295, p<0,05). Ίσως γιατί έχουν να επιλέξουν από ευρύτερο κύκλο δραστηριοτήτων. Αντίθετα τα κορίτσια έχουν πιο περιορισμένες επιλογές εφόσον δεν προσφέρονται πολλές ειδικότητες για το φύλο τους.

Αμέσως μετά έρχεται στις προτιμήσεις τους ο λόγος *«Μου δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσω αυτονομία»*. (M= 4,059, s= 1,195). Η αυτοαπασχόληση αποτελεί πρακτική βαθιά ριζωμένη στην ελληνική κοινωνία, όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις.

«Θάθελα να δουλέψω σαν ελεύθερος επαγγελματίας. Το δημόσιο δε με πολύσυγκινεί. Είναι και πιο δύσκολο και στη δουλειά μας, αν δικτυωθείς λίγο και αποκτήσεις γνωριμίες, είναι καλά.» σημειώνει ηλεκτρολόγος.

Η σημασία που δίνεται στο λόγο αυτό διαφοροποιείται σημαντικά, όταν οι απαντήσεις προσεγγίζονται με κριτήριο την ειδικότητα και το φύλο. Περισσότεροι ηλεκτρολόγοι παρά μαθητές πληροφορικής το θεωρούν σημαντικό. (M= 4,365, s= 1,061 οι πρώτοι και M= 3,738, s= 1,247 οι δεύτεροι, t=4,696, df=287,078, p<0,001). Οι ηλεκτρολόγοι φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια σε σχέση με άλλες ειδικότητες, να εργαστούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες και αυτό αποτελεί λόγο επιλογής για πολλούς μαθητές.

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται και ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (t=3,133, df=295, p<0,01), όσον αφορά στον προηγούμενο λόγο. Πιο σημαντικό τον κρίνουν τα αγόρια παρά τα κορίτσια (M= 4, 179, s= 1,165 και M= 3, 674, s= 1,225 αντίστοιχα. Ας μην ξεχνάμε όμως, ότι όλα τα κορίτσια πλην ενός παρακολουθούν Πληροφορική, οπότε η διαφορά δικαιολογείται και εξαιτίας της ειδικότητας, αλλά και λόγω των προδιαγραφών του γυναικείου ρόλου.

Η πρόταση *«υπάρχει μεγαλύτερη ζήτηση πτυχιούχων αυτής της ειδικότητας στην αγορά εργασίας»* αποτελεί τον τρίτο σημαντικό λόγο. (M= 3, 931, s= 1, 199). Ωστόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις αν η προσέγγιση γίνει με κριτήρια την ειδικότητα και το φύλο. Με την εντοπιότητα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι μαθητές της Πληροφορικής επιλέγουν ως πιο σημαντικό το λόγο αυτό από τους ηλεκτρολόγους. (M= 4, 148, s= 1,131 οι πρώτοι και M= 3, 727, s= 1,228 οι δεύτεροι, t=3,100, df=300, p<0,01). Η μεγαλύτερη ζήτηση της πληροφορικής ως βασικής πλέον δεξιότητας αποτελεί ελκυστικό παράγοντα για τους μαθητές, που επιλέγουν αυτή την ειδικότητα και ιδιαίτερα για τα κορίτσια, τα οποία αρκούνται σε απλούς υπαλληλικούς ρόλους, όπως της γραμματειακής υποστήριξης, που προϋποθέτει χειρισμό Η/Υ. Έτσι μπορεί να ερμηνευτεί η μεγάλη διαφορά που υπάρχει μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις απαντήσεις, η οποία είναι στατιστικά σημαντική (t=5,691, df=158,029, p<0,001). Περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια θεωρούν σημαντικό το λόγο αυτό (M= 4, 512, s= 0,882 και M= 3, 756, s= 1,222 αντίστοιχα).

Στην τέταρτη θέση από την άποψη του βαθμού σημαντικότητας έρχεται ο λόγος *«μπορώ να προσληφθώ στο δημόσιο»*. (M= 3, 779, s= 1,361). Την ίδια σημασία

δίνουν οι μαθητές και των δύο ειδικοτήτων, αφού από τον στατιστικό έλεγχο δεν προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ ηλεκτρολόγων και μαθητών της Πληροφορικής.

Αντίθετα, σημαντική είναι η διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Τα κορίτσια εκτίμησαν ως πιο σημαντικό για την απόφασή τους το λόγο αυτό έναντι των αγοριών (M= 4, 168, s= 1,180 και M= 3, 652, s= 1,405 αντίστοιχα, t=3,054, df=134,640, p<0,01). Οι γυναίκες νιώθουν πιο ανασφαλείς από τους άνδρες στον ιδιωτικό τομέα, εξαιτίας των οικογενειακών και ιδίως των μητρικών τους υποχρεώσεων, που αρκετές φορές αποτελούν και λόγο διακοπής της εργασιακής σχέσης όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις(Κεφ. VII, 3.1). Άλλος λόγος που προτιμούν το δημόσιο είναι η δυσκολία εύρεσης εργασίας λόγω μεγάλης ηλικίας, που αποτελεί γενικότερο πρόβλημα στον ιδιωτικό τομέα, αλλά πλήττει ιδιαίτερα τις γυναίκες. Έτσι πολλά κορίτσια προτιμούν μια θέση στο δημόσιο τομέα ακόμα και αν είναι άσχετη με την ειδικότητα.

Σημαντική διαφορά διαπιστώνεται επίσης και μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μαθητών. Οι μετανάστες όπως είναι αναμενόμενο θεωρούν λιγότερο σημαντικό απ' ότι οι Έλληνες για την επιλογή ειδικότητας τη δυνατότητα πρόσληψης στο δημόσιο, στάση που δικαιολογείται απόλυτα στο βαθμό που το δικαίωμα αυτό απονέμεται μόνο σε Έλληνες πολίτες. (M= 3, 92, s= 1,319 και M= 3, 421, s= 1,436 αντίστοιχα, t=2,815, df=291, p<0,01).

Επόμενος σε σειρά κατάταξης λόγος είναι *«μπορώ να προσφέρω στο κοινωνικό σύνολο»* (M= 3, 703, s= 1,214) ενώ ακολουθεί ο λόγος *«Οι αποδοχές είναι πολύ καλές»* προκειμένου για τη συγκεκριμένη ειδικότητα (M= 3,676, s= 1,166), που κατατάσσεται έκτος σε σειρά σπουδαιότητας. Ο λόγος αυτός βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά το φύλο. Για τα κορίτσια θεωρείται πιο σημαντικός απ' ότι για τα αγόρια (M= 3, 919, s= 0, 998, και M= 3, 614, s= 1, 197 αντίστοιχα, t=2,129, df= 135,664, p<0,05), ίσως γιατί είναι πιο περιορισμένοι οι επαγγελματικοί ορίζοντες των γυναικών και θεωρούν υψηλές γι' αυτές τις αποδοχές του συγκεκριμένου επαγγέλματος σε σχέση με τα υπόλοιπα «γυναικεία επαγγέλματα».

Στη συνέχεια ταξινομείται ο λόγος *«έχει σχέση με τη δουλειά που κάνω τώρα»* (M= 3,591, s= 1,556). Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στις απαντήσεις με κριτήριο την ειδικότητα και την εντοπιότητα. Πιο σημαντικό θεωρούν το λόγο

αυτό οι ηλεκτρολόγοι από τους μαθητές της Πληροφορικής. (M= 4,002, s= 1,452 και M= 3,157, s= 1,548 αντίστοιχα, t=4,895, df=300, p<0,001). Και το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την τάση που διαπιστώθηκε και σε προηγούμενες ενότητες, όσον αφορά στη συνάφεια της τωρινής εργασίας με την ειδικότητα που έχουν επιλέξει (Κεφ. VII, 3.3 και Κεφ. VIII, Α2.2), σύμφωνα με την οποία περισσότεροι ηλεκτρολόγοι απασχολούνται σε σχετική εργασία.

Επίσης, οι Έλληνες επιλέγουν τον παράγοντα αυτό ως πιο σημαντικό από τους μετανάστες. (M= 3,739, s= 1,494 και M= 3, 168, s= 1, 67 αντίστοιχα, t=2,695, df=131,742, p<0,01). Όπως είδαμε παραπάνω, (Κεφ, VII, 3.1) οι μετανάστες ενδιαφέρονται περισσότερο να έχουν απασχόληση σε εργασίες, που θα τους αποδώσουν εξαρχής αμοιβές ικανές να καλύψουν τις άμεσες ανάγκες τους. Έτσι, η προοπτική να απασχοληθούν με κάτι σχετικό με την ειδικότητα δεν τους ενδιαφέρει άμεσα. Όπως υποστηρίζει Έλληνας μαθητής, από τους μαθητές της τάξης του ελάχιστοι εργάζονταν ως ηλεκτρολόγοι. Άλλοι δούλευαν σε πιτσαρία, στην οικοδομή σε πατώματα, άλλος υδραυλικός. Η στάση αυτή υπαγορεύεται από την ανάγκη για υψηλότερο ημερομίσθιο:

«Το μεροκάματο για κάποιον που ξεκινά πρώτη φορά, θα πάρει 20 Ευρώ τη μέρα, που είναι από τα πιο χαμηλά της οικοδομής γιατί δεν είναι δουλειά του βάλε μου, κάνε μου, κάθεσαι και κοιτάς το καλώδιο. Το ανάλογο του πακιστανού ή αλβανού που πετάει λάσπη στον τοίχο, είναι 50 Ευρώ και το ένσημό του πάει στα 90 Ευρώ. Αυτό λένε όλοι οι καθηγητές στα παιδιά. Αφήστε όλες τις δουλειές που κάνετε και πηγαίνετε να δουλέψετε ηλεκτρολόγοι. Γιατί θα ξεκινήσετε από χαμηλό μεροκάματο μέχρι να μάθετε να σωληνώνετε, να περνάτε τα καλώδια, να βρίσκετε τις βλάβες. Θέλει προϋπηρεσία. Δεν είναι απλά τα πράγματα. Αλλά αυτοί προτιμάνε να πάνε πλακάδες, που παίρνουν περισσότερα.»

Στην προτελευταία θέση τοποθετείται ο λόγος *«μου προσφέρει κοινωνική θέση – αναγνώριση»*, (M= 3,547, s= 1, 261) και στην τελευταία θέση *«έχει λιγότερες απαιτήσεις η παρακολούθησή της στο σχολείο»* (M= 2, 926, s= 1, 453). Ωστόσο, αν και δεν παραδέχονται οι μαθητές ότι οι απαιτήσεις της ειδικότητας επιδρούν σημαντικά στην επιλογή της, στην προηγούμενη ενότητα είχαμε διαπιστώσει ότι αυτή επηρεάζεται από τη βαθμολογία. Οι πιο καλοί μαθητές επέλεξαν την Πληροφορική παρά την ηλεκτρολογία. Οι επιλογές, όμως, γίνονται ασυνείδητα και είναι δύσκολο να σταθμίσουν οι ίδιοι τη συμβολή των διαφορετικών παραγόντων.

2. Η σχέση της προσφοράς ειδικοτήτων από τα σχολεία με τις επιλογές των μαθητών: Η άποψη των καθηγητών.

Τα ΤΕΕ λειτούργησαν με ένα μεγάλο αριθμό τομέων (13) και ειδικοτήτων ή ακριβέστερα εξειδικεύσεων (40 στον καθένα από τους δύο Κύκλους).[813] Ο κατακερματισμός των ειδικοτήτων σε πληθώρα εξειδικεύσεων μετατρέπει την εκπαίδευση σε κατάρτιση[814] που χαρακτηρίζεται από απόλυτη εξειδίκευση με συνέπειες δυσμενείς για την επαγγελματική ένταξη των μαθητών,[815] όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Η επιλογή ειδικότητας από τους μαθητές δεν είναι ανεξάρτητη από το τι προσφέρεται σε κάθε σχολείο. Αν και λειτουργούσαν στα ΕΤΕΕ όλοι οι τομείς ειδικοτήτων το σχολικό έτος 2004-2005, ωστόσο, σε κάθε σχολείο αναπτύσσονταν πολύ λιγότεροι, εφόσον προϋπόθεση γι' αυτό είναι η ζήτηση από ορισμένο αριθμό μαθητών. Αλλά και στον κάθε τομέα λειτουργούσε περιορισμένος αριθμός ειδικοτήτων και όχι όλες οι προβλεπόμενες, όπως είναι φυσικό. Καθώς υπήρχαν μόνο 15 ΕΤΕΕ στην Αττική και η μεταξύ τους απόσταση είναι μεγάλη, η επιλογή ειδικότητας από τους μαθητές γινόταν προβληματική, αν το κοντινότερο σχολείο δε διέθετε αυτή που τους ενδιέφερε. Ήταν επίσης δυνατό να λειτουργεί ειδικότητα στον Α΄ Κύκλο, αλλά να μη λειτουργεί η αντίστοιχή της στο Β΄ ή το αντίθετο, στην περίπτωση που λιγόστευαν οι μαθητές και δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις δημιουργίας τμήματος. Έπρεπε τότε ή να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις οι μαθητές για να παρακολουθήσουν την συγκεκριμένη ειδικότητα ή να αναγκαστούν να ακολουθήσουν άλλη από τις προσφερόμενες στο σχολείο. Πέραν, όμως, των κωλυμάτων στην συνέχιση των σπουδών των μαθητών, το σύστημα αυτό δημιουργεί δυσλειτουργίες λόγω της ύπαρξης πλεονάζοντος προσωπικού, αν δεν λειτουργήσει ο ένας από τους δύο Κύκλους Σπουδών.

Το συγκεκριμένο ζήτημα συζητήθηκε στις συνεντεύξεις με τους καθηγητές και τους μαθητές. Στους καθηγητές θέσαμε υπόψη τους διακηρυγμένους στόχους του

---

[813] Βλ. Κεφάλαιο V, ενότητα 1, σ. 241

[814] **Βούτσινου, Γ.**, Σχεδιασμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης - Προγράμματα Σπουδών, Βιβλία, στο **ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001) Πρακτικά Συνεδρίου: Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 27

[815] **Μαγουλά, Θ.**, (2001), ΤΕΕ και Αγορά Εργασίας, στο Πρακτικά Συνεδρίου: Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, ό.π., σ. 58

ΥΠΕΠΘ σχετικά με τη δημιουργία και κατάργηση των ειδικοτήτων. Σύμφωνα με αυτούς επρόκειτο να δημιουργηθεί βασικός κατάλογος ειδικοτήτων, *«οι οποίες θα ανταποκρίνονται στη ζήτηση και θα έχουν προοπτικές απασχόλησης»*. Στη συνέχεια στις προθέσεις του ήταν

> *«να επαναπροσδιορίσει τη λειτουργία των ειδικοτήτων σε τοπικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τους ήδη αποφοίτους αλλά και με την άμεση και μεσοπρόθεσμη ζήτηση έτσι, ώστε να μην ενισχύεται η τοπική ανεργία σε ειδικότητες που δε χρειάζονται ή δε χρειάζονται πλέον.»*[816]

Με λίγα λόγια η λειτουργία των ειδικοτήτων, σύμφωνα με τα προηγούμενα, θα εξαρτιόταν από τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας, έτσι ώστε η ζήτηση από τους μαθητές να είναι κατευθυνόμενη προς τις ειδικότητες που διασφαλίζουν την απασχόληση των αποφοίτων τους. Κάτι τέτοιο φυσικά εκτός από τις εγγενείς δυσκολίες που συναντά καθώς προϋποθέτει έρευνα συστηματική και καταγραφή των αναγκών τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, πράγμα που δε γίνεται, επιπλέον βρίσκει εμπόδια στην ακαμψία και ανελαστικότητα που υπάρχει στο γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό με συγκεκριμένη δομή και λειτουργία (μόνιμες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, οργανικές τοποθετήσεις κ.λ.π.) και συνεπώς είναι αδύνατο να εφαρμοστεί. Η ευελιξία ταιριάζει στην κατάρτιση που τόσο οι στόχοι όσο και η δομή της διαφοροποιούνται από την εκπαίδευση.

Σε σχέση με τα προηγούμενα, η προσφορά ειδικοτήτων από τα σχολεία, σχετίζεται κυρίως με δύο ζητήματα. Το ένα αφορά στην σχέση της με την τοπική αγορά εργασίας και το δεύτερο στην κατανομή των ειδικοτήτων μεταξύ σχολείων της ίδιας περιοχής στη βάση της υλοποίησης ενός σχεδιασμού.

Οι τομείς ειδικοτήτων, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις, δημιουργούνται στο κάθε σχολείο με βάση τη ζήτηση από τους μαθητές και κυρίως από τη στελέχωση του σχολείου,

> *«επειδή για να δημιουργηθεί μια ειδικότητα πρέπει να προσληφθεί κατάλληλο προσωπικό και να γίνουν εργαστήρια. Όταν, όμως, καταργείται ειδικότητα το προσωπικό πλεονάζει και υπάρχει πρόβλημα.»*

---

[816] **ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**, (2002), «Δημόσια Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ωρολόγια Προγράμματα Ημερήσιων Τ.Ε.Ε. 2002-2003», ΟΕΔΒ, σ.8 Ο στόχος αυτός περιλαμβάνεται στους άξονες του πολιτικού σχεδιασμού για την τετραετία 2000-2004. **ΥΠΕΠΘ**, (2000), Προγραμματισμός 2000-2004, σ. 9

Ως προς τη σχέση με την αγορά εργασίας οι απαντήσεις ήταν κατηγορηματικές:

«Δεν υπάρχει καμιά σύνδεση με την τοπική αγορά.»

Σημαντικός λόγος, συνεπώς, λειτουργίας μιας ειδικότητας σε ένα σχολείο είναι η ζήτησή του από τους μαθητές, οι οποίοι, όμως, δεν προσανατολίζονται σ' αυτήν με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας που προκύπτουν από έρευνα και σωστό προγραμματισμό, αλλά με άλλα προσωπικά κριτήρια. Όπως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη ενότητα το λόγο αυτό τον κατατάσσουν τρίτο σε σημασία για την επιλογή της ειδικότητας. Η αξιοποίηση του προσωπικού που διαθέτει το κάθε σχολείο αποτελεί το δεύτερο βασικότερο λόγο διατήρησης μιας ειδικότητας.

Με βάση, λοιπόν, τους παραπάνω παράγοντες οι Διευθυντές προσπαθούν να εξισορροπήσουν ζήτηση και προσφορά των ειδικοτήτων, που ήδη λειτουργούν στο σχολείο για να διασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία του. Έτσι συχνά

«οι μαθητές επιλέγουν μεταξύ των ειδικοτήτων που υπάρχουν, προκειμένου να μην τρέχουν. Και αυτό είναι πολύ μεγάλο ποσοστό», σύμφωνα με Διευθυντή.

Οι απόψεις αυτές απηχούνται και στα λόγια μαθητή που αντανακλούν και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται η ειδικότητα:

«Στην αρχή ζήτησα μια ειδικότητα τεχνικού Η/Υ. Και λέει ο διευθυντής: «κάτσε να μαζευτούν». Και περίμενα, αλλά δεν έγινε και με έβαλε στους προγραμματιστές, που είναι κάτι διαφορετικό και δε με ενθουσίαζε, λέγοντάς μου ότι, αν στην πορεία δημιουργηθεί τμήμα θα με βάλει εκεί. Δεν έγινε όμως και παρέμεινα. Τελικά ανακάλυψα ότι δε με ενδιέφεραν οι Η/Υ. Αν πήγαινα σε μια ειδικότητα για κάτι άλλο που μου αρέσει, θα ήμουν καλύτερα. Μου αρέσει κάτι που αφορά τη βελτίωση του αυτοκινήτου. Θα μπορούσα να δουλέψω σε συνεργείο. Αλλά τώρα είναι αργά.»

Ποια είναι λοιπόν τα κριτήρια της ζήτησης μιας ειδικότητας; Η ζήτηση των ειδικοτήτων από τους μαθητές υπακούει στην αντίληψη, που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία γύρω από το status των επαγγελμάτων και λαμβάνει υπόψη σε τελική ανάλυση την επίδοσή τους. Κατά την άποψη των καθηγητών, ενώ υπάρχουν τομείς που μπορούν να τους εξασφαλίσουν σχετικά εύκολα δουλειά, εντούτοις δεν προτιμώνται από τους μαθητές:

«Για την επιλογή βασικό ρόλο παίζει η αντίληψη που υπάρχει από την κοινωνία για την συγκεκριμένη δουλειά. Η διάκριση σε χειρωνακτικά και μη επαγγέλματα παίζει βασικό ρόλο. Ο μαθητής προτιμά την Πληροφορική ή την Κομμωτική από το να ασχοληθεί με Ανθοκηπευτική, ή Κλωστοϋφαντουργία. Και όταν επιλέγουν κάποιοι Γεωτεχνικό τομέα, το κάνουν με την ελπίδα να βρουν δουλειά σε δήμους, στο δημόσιο γενικά.» (Διευθυντής ΕΤΕΕ)

Το κριτήριο αυτό διαφαίνεται και στα λόγια του μαθητή που παραθέσαμε πιο πάνω και οπωσδήποτε σ' αυτό υπακούει η διαμόρφωση των προτύπων του ανδρικού και γυναικείου ρόλου.[817] Επίσης, επιβεβαιώνεται από την τάση που διαπιστώσαμε (Κεφ. VII, 2.2) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που προέρχονται από γονείς με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης επιλέγουν ειδικότητες που καταλήγουν σε μη χειρωνακτικά επαγγέλματα, όπως η Πληροφορική. Οι μαθητές αυτοί, επίσης, έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές που επιλέγουν τεχνικές ειδικότητες (Κεφ. VIII, Α1.2 και Α2.4). Σε τελευταία ανάλυση, το ζήτημα *«εργάτης ή υπάλληλος, παραμένει πάντα οξύ και καθοριστικό για την επιλογή».*[818]

Με βάση τα δεδομένα μας θα πρέπει να κάνουμε δύο παρατηρήσεις: Πρώτον ότι και στο εσωτερικό του σχολείου μεταφέρεται η αναπαραγωγή της διχοτομικής διάκρισης της εργασίας με όλες τις συνέπειες που έχει. Δεύτερο, η επιλογή ειδικότητας που εκφράζεται μέσα από τη ζήτησή της έχει τη βάση της σε λόγους ανάλογους με εκείνους που εξαναγκάζουν στην επιλογή του σχολείου. Οι λόγοι αυτοί αφορούν στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και στην χαμηλότερη ή υψηλότερη επίδοση, που προσδιορίζουν αν ο μαθητής θα ενδιαφερθεί για εξειδίκευση σχετική με χειρωνακτική ή μη εργασία αντίστοιχα.

Σε σχέση με το δεύτερο ζήτημα που θέσαμε στην αρχή της ενότητας, σοβαρό ρόλο στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ειδικοτήτων από τα σχολεία διαδραματίζει και η κατανομή αυτών στο πλαίσιο μιας ευρύτερης περιφέρειας, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ζήτησή τους από τους μαθητές. Ωστόσο, σε τοπικό επίπεδο δε λαμβάνεται πρόνοια υλοποίησης ενός υποτυπώδους, έστω, χωροταξικού σχεδιασμού, ώστε να μη δημιουργείται υπερπροσφορά κάποιων ειδικοτήτων και έλλειψη άλλων στην ίδια περιοχή. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο όλα τα σχολεία της περιοχής να προσφέρουν ίδιες ειδικότητες και να αδυνατούν να καλύψουν τις τοπικές ανάγκες σε άλλες, που ζητούν οι μαθητές. Κάτι τέτοιο συναντήσαμε στη Γ΄ Διεύθυνση Αθήνας, όπου λειτουργούν δύο ΕΤΕΕ στο Περιστέρι και δημιουργήθηκε ένα τρίτο στο Αιγάλεω, αλλά όλα έχουν ίδιες ειδικότητες. Το αποτέλεσμα είναι και να μην εξυπηρετούν όλες τις ανάγκες ζήτησης και να δημιουργούνται κακές σχέσεις μεταξύ τους, λόγω του ανταγωνισμού.

---

[817] Τα υψηλότερα ποσοστά προτίμησης των γυναικών σε ειδικότητες όπως η Κομμωτική και η Υγείας-Πρόνοιας ερμηνεύονται από την ελκυστικότητα που έχουν για την άσκηση του αντίστοιχου ρόλου. (**Μαγουλά, Θ.**, (2001), ΤΕΕ και Αγορά Εργασίας, στο Πρακτικά Συνεδρίου: Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, ό.π., σ. 58)

[818] **Μπαλάσκα, Κ.**, (1984), Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας, Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 86

Τη προσωπική του μαρτυρία για την ταλαιπωρία στην οποία υποβάλλεται μαθητής, όταν επιμένει να ακολουθήσει συγκεκριμένη ειδικότητα, που αν και δεν είναι σπάνια, δεν προσφέρεται σε κοντινό στο τόπο κατοικίας του σχολείο, καταθέτει στη συνέντευξη:

«Έκανα το πρώτο έτος εκεί [στους Αμπελόκηπους], *το πέρασα και άρχισα να ψάχνω για νυκτερινό, να γλιτώσω το ξενύχτι. (....) Πάω στο Μαρούσι, δεν έχουνε βραδινό. Είχαν απογευματινό, αλλά ξεκινούσε 3. Πάλι δεν μπορούσα να δουλεύω 8ωρο. (...)Πάω στη Φιλαδέλφεια, μου λέει ο διευθυντής: «Εμείς δεν έχουμε. Πάρε στο Υπουργείο, να μάθεις.» Σεπτέμβριο 2001 ξεκίνησα και δεν μπορούσα να βγάλω άκρη με το Υπουργείο. Περιφερόμουν σε όλα τα ΤΕΕ της Αττικής. Παντού. Και έχει φτάσει Δεκέμβριος. Και έχω τρελαθεί. (...) Και πάω στη Φιλαδέλφεια (..) Και με στέλνει στο Μπουρνάζι, Δεκέμβρη μήνα. Γράφουνε ήδη Α΄ τετραμήνου εξετάσεις.»*

Η περιπλάνηση όμως του μαθητή που τον συναντήσαμε στο ΕΤΕΕ της Φιλαδέλφειας, δεν σταμάτησε εκεί. Γιατί στο ΕΤΕΕ του Περιστερίου λειτουργούσε η ειδικότητα «Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου», που ήθελε ο μαθητής, αλλά μόνο στον Α΄ Κύκλο.

«Στο Περιστέρι πήγα Β΄ τάξη Α΄ κύκλου και μετά, επειδή δε μάζευε παιδιά το Περιστέρι για το Β Κύκλο, ρώτησα Πειραιά και μετά από πολύ πήγαινε έλα μέχρι Οκτώβρη, μας μάζεψαν στη Φιλαδέλφεια. (..) Έχω χαλάσει τρελά λεφτά στη βενζίνα. Όταν έμενα Αμπελόκηπους πήγαινα Μπουρνάζι σχολείο και όταν έμενα Μπουρνάζι, κατέβαινα Φιλαδέλφεια.»

ΣΥΝΟΨΗ

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών επιλογών των μαθητών μας οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα.

Οι μαθητές του ΕΤΕΕ φοίτησαν σε δημόσια σχολεία αστικών κέντρων της Ελλάδας. Η σχολική τους πορεία δεν ήταν πάντοτε ομαλή. Η φοίτηση του κύριου όγκου των μαθητών μετά το δημοτικό ήταν κανονική. Η μαθητική διαρροή ήταν περιορισμένη αλλά πιο υψηλή στους μετανάστες. Μετά το Γυμνάσιο αυξάνεται σημαντικά το ποσοστό των μαθητών που διακόπτουν τη φοίτηση ανεξάρτητα αν πρόκειται για Έλληνες ή μετανάστες. Η μαθητική διαρροή έχει σχέση με τον τύπο σχολείου και είναι υψηλότερη στο ΕΤΕΕ. Οι βασικοί λόγοι που προκάλεσαν τη διακοπή σπουδών των μαθητών ήταν οικονομικοί μόνοι τους ή σε συνδυασμό με οικογενειακούς.

Οι επιδόσεις των μαθητών στο απολυτήριο Γυμνασίου τόσο στο σύνολο των μαθημάτων όσο και στα δύο βασικά μαθήματα Μαθηματικά και Νέα Ελληνικά είναι χαμηλές ως μέτριες και μόνο περίπου το ένα τέταρτο έχει υψηλότερες. Οι επιδόσεις έχουν σχέση με την ειδικότητα, το φύλο την εντοπιότητα και τον τύπο σχολείου. Σχετικά υψηλότερες επιδόσεις έχουν οι μαθητές της Πληροφορικής, τα κορίτσια και οι μαθητές του ΕΤΕΕ και οι μετανάστες.

Αν και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας των μαθητών του ΕΤΕΕ όπως εκφράζεται μέσα από το επάγγελμα του πατέρα, το επίπεδο εκπαίδευσής του, τη γλωσσική ικανότητα των ίδιων και το μέγεθος της οικογένειας, είναι πολύ χαμηλά, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα σ' αυτό και στη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης, δε βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα με τις φιλοδοξίες του για το παιδί του. Ωστόσο, η υπερεκπροσώπηση των χαμηλών κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών σε αντίθεση με την ελάχιστη εκπροσώπηση των μεσαίων στρωμάτων και η παντελής απουσία των ανώτερων, δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το ρόλο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή στην επίδοσή του στο απολυτήριο γυμνασίου. Αν και κατά τη διατύπωση των υποθέσεων είχαμε λάβει υπόψη το ενδεχόμενο αυτό (Κεφ. Ι, Β7.), ωστόσο κρίναμε σκόπιμο να ελέγξουμε και την πλευρά αυτή. Επομένως, διατηρούμε επιφύλαξη ως προς την επαλήθευση ή μη του σημείου αυτού της δεύτερης υπόθεσης που διατυπώσαμε. Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσουμε την ερμηνεία των ευρημάτων μας, που αφορούν στην επίδραση που βρήκαμε ότι ασκεί στην επίδοση των μαθητών στο Γυμνάσιο η στάση της οικογένειας απέναντι στη σχολική επιτυχία όπως εκφράζεται από τις φιλοδοξίες του πατέρα και τη στάση απέναντι στα μορφωτικά εφόδια.

Η επιλογή του ΕΤΕΕ από τους μαθητές του οφείλεται στις χαμηλές επιδόσεις τους, που δεν τους άφηναν περιθώρια να φοιτήσουν στο λύκειο και στη χαμηλή κοινωνική προέλευσή τους, που τους εξανάγκασε από πολύ νωρίς να εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Έτσι αν και το 40% των μαθητών δοκίμασε πρώτα την τύχη του στο λύκειο, δεν κατάφεραν είτε να αποφοιτήσουν είτε να βρουν διέξοδο μετά την αποφοίτησή τους. Αναγκάζονται λοιπόν, δίνοντας στον εαυτό τους μια δεύτερη ευκαιρία, να επιλέξουν τις βραχυχρόνιες σπουδές σε εσπερινό ΤΕΕ, επειδή πιστεύουν ότι οι συνθήκες λειτουργίας του είναι χαλαρές και θα τους επιτρέψουν να αποκτήσουν ένα πτυχίο για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση. Στο βαθμό

που κάποιοι εργάζονται σε ίδια ή παρόμοια επαγγέλματα αρκούνται στην απόκτηση τυπικών κυρίως προσόντων. Αλλά και από τους υπόλοιπους λίγοι προβάλλουν ως κριτήριο επιλογής την απόκτηση ουσιαστικών εφοδίων. Άλλωστε, δεν είναι πολλοί και οι μαθητές που το επέλεξαν γιατί θεωρούν πιο εύκολη την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς τους λόγους επιλογής του σχολείου εντοπίστηκαν στα επίπεδα της ειδικότητας και του φύλου, οι οποίες βέβαια δεν αλλάζουν τη σημασία των βασικών λόγων επιλογής του σχολείου. Οι διαφορές αυτές αφορούν αφενός στη δυνατότητα αξιοποίησης του πτυχίου στην τωρινή εργασία και στη χαμηλή επίδοση στο γυμνάσιο, που επηρέασαν περισσότερο τους ηλεκτρολόγους, αφετέρου στην ευκολία εισαγωγής στα ΤΕΙ και στη μεγάλη ηλικία, τους μαθητές της Πληροφορικής. Επίσης, τα κορίτσια επηρεάστηκαν περισσότερο από τα αγόρια από τη δυνατότητα χρησιμοποίησης του πτυχίου για να βρουν καλύτερη δουλειά.

Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν τεχνική εκπαίδευση από την αρχή. Η εντοπιότητα, η ειδικότητα και το φύλο σχετίζονται με τη σχολική διαδρομή των μαθητών του ΕΤΕΕ μετά το Γυμνάσιο. Την τεχνική εκπαίδευση προτίμησαν από την αρχή περισσότεροι μετανάστες παρά Έλληνες, ηλεκτρολόγοι παρά μαθητές Πληροφορικής, αγόρια παρά κορίτσια. Οι μαθητές του ΗΤΕΕ ακολούθησαν διαφορετική πορεία από τους μαθητές του ΕΤΕΕ, καθώς πολύ λίγοι φοίτησαν στο λύκειο πριν εγγραφούν στο ΗΤΕΕ.

Η επιλογή της ειδικότητας συναρτάται με δύο παράγοντες: α) Τα κριτήρια που ωθούν τους μαθητές στη ζήτησή της β) Την προσφορά της από τα σχολεία.

Σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα, η επιλογή συγκεκριμένης ειδικότητας βασίζεται κυρίως στα ενδιαφέροντα του μαθητή, τα οποία όμως διαμορφώνονται με βάση προσδιορισμούς ανάλογους εκείνων που ευθύνονται για την επιλογή του σχολείου. Τέτοιοι είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας και η επίδοση του μαθητή που διαμορφώνουν κριτήρια σύμφωνα με την κοινωνική αξιολόγηση της εργασίας. Οι μαθητές που προέρχονται από πιο μορφωμένους γονείς και έχουν καλύτερες επιδόσεις επιλέγουν ειδικότητα που οδηγεί σε μη χειρωνακτικά επαγγέλματα. Άλλα κριτήρια που παίρνουν υπόψη τους είναι η εξασφάλιση

συνθηκών αυτοαπασχόλησης και η μεγαλύτερη ζήτηση της ειδικότητας στην αγορά εργασίας. Σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους διαδραματίζει και η δυνατότητα πρόσληψης στο δημόσιο.

Πολλά από τα κριτήρια επιλογής της ειδικότητας δεν έχουν την ίδια σημασία για όλους τους μαθητές αλλά αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδικότητα, το φύλο και την εντοπιότητα. Η ειδικότητα επηρεάζει τα κριτήρια: αυτονομία, ζήτηση στην αγορά εργασίας, σχέση με την τωρινή εργασία. Το φύλο : ενδιαφέροντα, αυτονομία, ζήτηση στην αγορά εργασίας, πρόσληψη στο δημόσιο και αποδοχές. Η εντοπιότητα: την πρόσληψη στο δημόσιο και τη σχέση με την τωρινή εργασία.

Η προσφορά ειδικοτήτων από τα σχολεία δε διαμορφώνεται στη βάση ορθολογικών κριτηρίων που βασίζονται στην έρευνα της αγοράς εργασίας, στον προγραμματισμό και στο χωροταξικό σχεδιασμό αλλά στη ζήτηση των μαθητών που δεν υπακούει στα κριτήρια της αγοράς και στην αξιοποίηση του διαθέσιμου προσωπικού στα σχολεία. Η άναρχη κατανομή των ειδικοτήτων στα σχολεία οδηγεί σε επίπεδο περιφέρειας είτε στην υπερπροσφορά κάποιων είτε στην έλλειψη άλλων με συνέπειες δυσμενείς τόσο για τους μαθητές όσο και για τα σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΧ
Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΤΕΕ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα προηγούμενα κεφάλαια διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των ΕΤΕΕ προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, που αναγκάστηκαν να εισέλθουν νωρίς στην αγορά εργασίας και η επιλογή των βραχυπρόθεσμων σπουδών που παρέχει το σχολείο αυτό αποτελεί μια τελευταία ευκαιρία για να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους. Επίσης, η επιλογή της ειδικότητας στο βαθμό που συνδέεται με το είδος της απασχόλησης (χειρωνακτική ή μη) στην οποία οδηγεί, εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την επίδοση του μαθητή.

Το ζητούμενο στο κεφάλαιο αυτό είναι να εκτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα του σχολείου αυτού στην κοινωνική αναπαραγωγή. Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε μια σειρά ερωτημάτων που σχετίζονται με τον κατανεμητικό ρόλο του σχολείου. Ποια είναι τα προσόντα που αποκτούν οι μαθητές στο ΕΤΕΕ; Ποιες θέσεις πρόκειται να καταλάβουν οι απόφοιτοι του ΕΤΕΕ χρησιμοποιώντας το πτυχίο τους; Διευκολύνει ο τίτλος σπουδών στην κοινωνική τους ανέλιξη; Ποια είναι η ανταλλακτική αξία του πτυχίου; Μπορούν οι απόφοιτοι μόνο με το πτυχίο τους να βρουν εργασία; Ποιες στρατηγικές προτίθενται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να βρουν εργασία; Ποιοι παράγοντες διαδραματίζουν ρόλο στην επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών;

Για να εξετάσουμε το ερώτημα που αφορά στα προσόντα που αποκτούν οι μαθητές στη διάρκεια των σπουδών τους θα εστιάσουμε στα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνται οι μαθητές. Στη συνέχεια θα ερευνήσουμε το είδος των θέσεων στις οποίες κατευθύνονται από την άποψη του κύρους τους με βάση τις προσδοκίες των ίδιων και θα ελέγξουμε τις δυνατότητες κατάκτησης θέσεων που επιτρέπουν την κοινωνική τους ανέλιξη με βάση το θεσμικό πλαίσιο. Στις προσδοκίες των μαθητών θα αντιπαραβάλουμε τις φιλοδοξίες τους για να εκτιμήσουμε την απόσταση ανάμεσα σ' αυτό που θεωρούν ιδανικό και σ' αυτό που είναι εφικτό.

Επίσης, η διερεύνηση των ερωτημάτων που αναφέρονται στην αξιοποίηση του τίτλου σπουδών που απονέμει το ΕΤΕΕ στην αγορά εργασίας προκειμένου να εκτιμήσουμε την ανταλλακτική αξία του θα στηριχθεί στις προσδοκίες τους. Στο

πλαίσιο αυτό θα εξετάσουμε τους παράγοντες που εκτιμούν οι μαθητές ότι επηρεάζουν την επαγγελματική αποκατάσταση και τις στρατηγικές που προτίθενται να χρησιμοποιήσουν για να βρουν εργασία.

Το υλικό που χρησιμοποιήσαμε στο κεφάλαιο αυτό προέκυψε από τις συνεντεύξεις με καθηγητές και μαθητές και από τα ερωτηματολόγια.

1. Τα εφόδια που αποκτούν οι μαθητές στο ΕΤΕΕ

Το καίριο ερώτημα που ενδιαφέρει να απαντήσουμε στο σημείο αυτό είναι αν τα προσόντα που αποκτούν στο ΕΤΕΕ οι μαθητές του είναι ουσιαστικά ή μόνο τυπικά. Δηλαδή ποιες από τις γνώσεις και δεξιότητες που βαθμολογεί το σχολείο με την αξιολόγηση έχουν αποκτηθεί μέσα σ' αυτό; Γιατί αν με βάση τα προηγούμενα συμπεράσματα οι απαιτήσεις των καθηγητών είναι ελάχιστες και οι στόχοι που θέτουν οι μαθητές χαμηλοί, ποια είναι τελικά τα προσόντα που παρέχει το σχολείο με δεδομένο ότι αρκετοί από τους τελευταίους είτε κατέχουν εμπειρικές επαγγελματικές γνώσεις από την εργασία τους, είτε ως απόφοιτοι λυκείου γενικές γνώσεις;

Οι καθηγητές που διδάσκουν στα τμήματα των ηλεκτρολόγων υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που έχουν προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία

«έχουν απέξω και την κατάρτιση, που έρχεται με τις δεξιότητες που έχουν τα παιδιά αποκτήσει στον εργασιακό χώρο. Δεν αντιμετωπίζουμε πρόβλημα στο εργαστήριο σε μεγάλο μέρος. Σε ποσοστό 90-98% των μαθητών που συνάντησα στα 12 χρόνια που εργάζομαι [στα εσπερινά], δεν αντιμετώπισα πρόβλημα σε δεξιότητες. Και αυτό οφείλεται στο ότι στην πλειοψηφία τους εργάζονται σε σχετική εργασία. Ξέρουν να χειρίζονται άνετα τα εργαλεία, να κινούνται σε ένα χώρο, ο οποίος είναι εργαστηριακός, ξέρουν τους κινδύνους και τους αποφεύγουν ή τουλάχιστον προσέχουν πώς να μην έχουν τραυματισμούς».

Αντίθετα στα θεωρητικά επαγγελματικά δεν έχουν το ίδιο επίπεδο γνώσεων

«Από θέμα τεχνικών γνώσεων πάμε καλά. Όχι όμως και από θεωρητικές γνώσεις. Δηλαδή έχουν το εξής πρόβλημα: Δεν ξέρουν, ας πούμε, να ονομάσουν τα μέρη του αυτοκινήτου. Δηλαδή, ξέρουν να φτιάξουν κάτι πολύ καλά, αλλά δεν ξέρουν να περιγράψουν τα μέρη. Ξέρουν ότι ένα εξάρτημα μπαίνει εκεί, αλλά δεν ξέρουν τι δουλειά κάνει; Σε τεχνικό επίπεδο γενικά θα έλεγα ότι οι μαθητές είναι του 18, δηλαδή είναι ικανοποιητικό. Ενώ σε θεωρητικό είναι του 12. Καλά, για Φυσική δε συζητάμε»

Αυτό δηλαδή που ισχυρίζονται οι καθηγητές είναι ότι στα εργαστηριακά μαθήματα που οι μαθητές παίρνουν καλύτερες βαθμολογίες, οι επαγγελματικές δεξιότητες που βαθμολογούνται από τους ίδιους, έχουν αποκτηθεί στο χώρο εργασίας

και όχι από την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Στα υπόλοιπα μαθήματα οι επιδόσεις των μαθητών είναι μηδαμινές.

Κάτι αντίστοιχο όμως συμβαίνει και με όσους από τους μαθητές έχουν αποφοιτήσει από λύκειο προκειμένου για τις γνώσεις γενικής παιδείας, όπως προέκυψε από άλλο σημείο της έρευνας (Κεφ. VIII, Α2.4). Επομένως, ξεκινούν από άλλη βάση σε σχέση με τους μαθητές του ΕΤΕΕ που έρχονται απευθείας από το Γυμνάσιο. Και στην περίπτωση αυτή οι επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα γενικής παιδείας οφείλονται στην προηγούμενη εκπαιδευτική πορεία τους στο Λύκειο και όχι στα εφόδια που αποκτήθηκαν στο σχολείο αυτό.

Βέβαια η προηγούμενη διαπίστωση σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στα εργαστηριακά μαθήματα, αφορά σε εκείνες τις ειδικότητες που οι μαθητές εργάζονται στο ίδιο επάγγελμα, όπως είναι οι ηλεκτρολόγοι. Είδαμε, όμως, ότι όλοι οι εργαζόμενοι μαθητές δεν απασχολούνται σε σχετική εργασία. Τι αποκομίζουν από τις σπουδές τους οι τελευταίοι μαθητές που μοναδική πηγή γνώσης και εμπειρίας έχουν το σχολείο;

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των μαθητών Πληροφορικής, το πτυχίο είναι εύκολο να το αποκτήσει κάποιος μόνο από την παρακολούθηση των μαθημάτων, χωρίς ιδιαίτερο διάβασμα. Αλλά για να μάθει θα πρέπει να ασχοληθεί μόνος του και να βρει σχετική δουλειά. Ποιο είναι λοιπόν το όφελος των μαθητών του ΕΤΕΕ από τη φοίτησή τους; Την απάντηση δίνουν στις συνεντεύξεις τους μαθητές και καθηγητές:

- *«Επισημοποιούν τις γνώσεις τους. Έχουν ένα πτυχίο.»* (μαθητής ηλεκτρολόγος)
- *«Πιστεύω ότι πολύ λίγες γνώσεις παίρνεις από κει. Περισσότερο μια ιδέα κάτι πιο γενικό. Το ουσιαστικό είναι ένα πτυχίο.»* (μαθητής ηλεκτρολόγος)
- *«Απλώς, παρέχουμε το 'χαρτί' που θέλουν τα παιδιά (...) Δηλαδή έχω την αίσθηση, ότι δε μαθαίνουν ουσιαστικά πράγματα.»* (καθηγητής Πληροφορικής - Μαθηματικός).

Το τυπικό λοιπόν προσόν, «το χαρτί» όπως το χαρακτηρίζουν οι μαθητές, είναι το βασικό που αποκτά κάποιος απόφοιτος του ΕΤΕΕ.

2. Οι θέσεις που προορίζονται να καταλάβουν οι απόφοιτοι των ΕΤΕΕ: Οι προσδοκίες των μαθητών και η λειτουργία του διπλού δικτύου εκπαίδευσης

Το ΤΕΕ παρουσιάστηκε από τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής ως παράλληλος δρόμος του Λυκείου, *«ισάξιος πυλώνας της δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης».[819] Όπως, όμως, προέκυψε από τη μέχρι τώρα διερεύνηση οι δρόμοι που ακολουθούν οι μαθητές των δύο σχολείων είναι διαφορετικοί και ανισότιμοι. Το ίδιο είναι και η κατάληξή τους.

Ζητήσαμε από τους μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση ότι έχουν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα εξασκήσουν, να γράψουν ποιο επάγγελμα έχουν επιλέξει. Οι μισοί (50%) επέλεξαν επαγγέλματα που περιλαμβάνονται στην κατηγορία ειδικευμένοι τεχνίτες, ηλεκτρολόγοι ή πληροφορικής, το ένα τρίτο τεχνολόγοι ηλεκτρολόγοι ή πληροφορικής (34%) λιγότεροι (8%) υπάλληλοι γραφείου **(Πίν. 49** και Παράρτημα **Πίν. 10**). Ο τύπος σχολείου (ημερήσιο ή εσπερινό) δεν βρέθηκε να επηρεάζει το είδος του επαγγέλματος που ενδιαφέρονται να εξασκήσουν.

Πίν. 49. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το επάγγελμα που έχουν επιλέξει να ακολουθήσουν και ως προς το επάγγελμα που θα ήθελαν να εξασκήσουν

Προσδοκώμενο επάγγελμα			**Ιδανικό επάγγελμα**		
	f	%		f	%
Ένοπλες Δυνάμεις	3	1,6	Ένοπλες Δυνάμεις	6	2,6
Διευθύνοντες Μικρές Επιχειρήσεις	1	,5	Επιχειρηματίες	10	4,3
Επιστημονικά επαγγέλματα	4	2,1	Επιστημονικά επαγγέλματα	67	29,0
Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί	65	33,9	Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί	63	27,3
Υπάλληλοι γραφείου	16	8,3	Υπάλληλοι γραφείου	11	4,8
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές	6	3,1	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, πωλητές	18	7,8
Ειδικευμένοι τεχνίτες	96	50,0	Ειδικευμένοι τεχνίτες	52	22,5
Χειριστές και συναρμολογητές	1	,5	Χειριστές και συναρμολογητές	4	1,7
Σύνολο	192	100,0	**Σύνολο**	231	100,0

Όπως παρατηρούμε οι προσδοκίες των μαθητών είναι «ρεαλιστικές»[820] και αφορούν σε επαγγέλματα κυρίως χειρωνακτικά (51%), χαμηλόβαθμα υπαλληλικά και προσφοράς υπηρεσιών (11%). Επαγγέλματα δηλαδή από αυτά που έχουν αντικειμενικά δυνατότητες να εξασκήσουν, εκτός από τις κατηγορίες 'τεχνολόγοι' (ηλεκτρολόγοι ή Πληροφορικής) (34%) και τα επιστημονικά 2%) που προϋποθέτουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο οι πιθανότητες για σπουδές στα ΤΕΙ είναι ελάχιστες και στα ΑΕΙ ανύπαρκτες, όπως θα έχουμε την ευκαιρία να δείξουμε

[819] Υφυπουργός ΥΠΕΠΘ, στο **ΥΠΕΠΘ**, (2002), ό.π., σ. 6

[820] Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα έρευνας σε εσπερινά σχολεία από το Φακιολά. Ελέγχοντας τις προοπτικές απασχόλησης των μαθητών επισημαίνει ότι τα παιδιά «έχουν αποκτήσει μια νοοτροπία αυτοαποκλεισμού από τα υψηλά επαγγέλματα» και στις επιλογές τους αναφέρονται σε τεχνικά ή και χειρωνακτικά επαγγέλματα. Ο υψηλότερος δείκτης προτίμησης είναι τεχνίτες-επαγγελματίες. **Φακιολά, Ν.**, Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός στο **Παπαδοπούλου, Δ.**, (επιμ.), (2002), Κοινωνικός Αποκλεισμός, «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε ....», Εισηγήσεις Τριημέρου Συνδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16-17-18 Μαΐου 1999, Αρμός, Αθήνα, σ. 118

στη συνέχεια. Έτσι, και όσοι επέλεξαν τεχνολογικά και επιστημονικά επαγγέλματα, εκτός ελαχίστων, θα προσανατολιστούν σε άλλα χαμηλότερης στάθμης επαγγέλματα.

Ως προς τα εκπαιδευτικά προαπαιτούμενα του προσδοκώμενου επαγγέλματος το 44% των μαθητών δήλωσε πως δε χρειάζονται επιπλέον σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έναντι του 40% που θεωρεί ότι χρειάζονται και του 13% που αναφέρει ότι απαιτούνται σπουδές σε ΙΕΚ. Δηλαδή, πάνω από τους μισούς μαθητές που δήλωσαν ότι έχουν αποφασίσει το επάγγελμα που θα εξασκήσουν σημείωσαν ότι θα πρέπει να συνεχίσουν μετά το ΕΤΕΕ σπουδές (βλ. και παραπάνω τους εκπαιδευτικούς στόχους, Κεφ. VI, ενότ. 5).

Πίν. 50. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ και του ΗΤΕΕ ως προς τα προαπαιτούμενα του επαγγέλματος και το είδος του σχολείου

Απαιτήσεις μελλοντικού επαγγέλματος		Σχολείο		Σύνολο
		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ	
Δεν χρειάζεται τριτοβάθμια	F	78	38	116
	%	**44,1%**	**28,6%**	**37,4%**
Χρειάζεται τριτοβάθμια	F	70	84	154
	%	**39,5%**	**63,2%**	**49,7%**
Χρειάζεται ΙΕΚ	F	23	10	33
	%	**13,0%**	**7,5%**	**10,6%**
Χρειάζεται άλλο	F	6	1	7
	%	**3,4%**	**,8%**	**2,3%**
Σύνολο	F	177	133	310
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
df=3, p<0,001				

Ο τύπος σχολείου (ΕΤΕΕ ή ΗΤΕΕ) επηρεάζει σημαντικά τις κατανομές στη μεταβλητή αυτή. Από τους μαθητές του ΗΤΕΕ που δήλωσαν ότι αποφάσισαν ποιο επάγγελμα θα επιλέξουν σχεδόν τα δύο τρίτα (63%) επέλεξαν επάγγελμα που προαπαιτεί σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. (p<0,001, df=3, **Πίν. 50).** Προφανώς, οι μαθητές του ΗΤΕΕ εκτιμούν ότι έχουν περισσότερες ελπίδες σε σχέση με τους μαθητές του ΕΤΕΕ να επιτύχουν, επειδή τα ποσοστά θέσεων επί των εισαγομένων, που τους αναλογούν, είναι υψηλότερα. Ωστόσο και ο μαθητικός πληθυσμός του ΗΤΕΕ είναι μεγαλύτερος. Κυρίως όμως η ευκολία με την οποία αντιμετωπίζουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οφείλεται στη μικρότερη ηλικία τους, το ότι βρίσκονται ακόμα πολύ κοντά στο όραμα του κάθε μαθητή να συνεχίσει σπουδές στην ανώτερη βαθμίδα, και το ότι δεν εργάζονται. Η μεταβλητή αυτή δεν επηρεάζεται από την ειδικότητα, το φύλο, τον κύκλο σπουδών, την εντοπιότητα και την ηλικία.

Ζητήσαμε επίσης από τους μαθητές στοιχεία για το φορέα επαγγελματικής απασχόλησης και τη θέση στο επάγγελμα. Σε ποσοστό 41% προτίθενται να απασχοληθούν ως αυτοαπασχολούμενοι, το 27% ως μισθωτοί σε ιδιωτική επιχείρηση, το 24% ως μισθωτοί στο δημόσιο και το 8% ως ημερομίσθιοι.

Ο τύπος σχολείου επηρεάζει τις κατανομές και στη μεταβλητή αυτή. Οι περισσότεροι μαθητές του ΗΤΕΕ (37%) προσδοκούν να απασχοληθούν ως μισθωτοί σε ιδιωτικές επιχειρήσεις, περίπου ίδιο ποσοστό (36%) ως αυτοαπασχολούμενοι και το 26% στο δημόσιο τομέα ($p<0,05$, $df=3$). Απ' ότι παρατηρείται η προτίμηση στο δημόσιο τομέα είναι περίπου ίδια στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σταθερή αξία του είδους αυτού απασχόλησης μεταξύ των μαθητών. Η διαφορά εντοπίζεται περισσότερο μεταξύ αυτοαπασχόλησης και μισθωτής απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα. Είναι λογικό οι μαθητές του ΕΤΕΕ, επειδή ήδη εργάζονται ως μισθωτοί, να επιδιώκουν βελτίωση με την αυτοαπασχόληση ενώ οι μαθητές του ΗΤΕΕ αρκούνται σε μια θέση υπαλληλική.

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει αν ο έλεγχος γίνει με κριτήριο την ειδικότητα και το φύλο. Έτσι από τους ηλεκτρολόγους προτίθεται να απασχοληθεί με την ιδιότητα του μισθωτού στο δημόσιο το 15% έναντι του υπερδιπλάσιου ποσοστού (39%) των μαθητών της Πληροφορικής, του μισθωτού σε ιδιωτική επιχείρηση το 25% των πρώτων έναντι του 31% των δεύτερων και του αυτοαπασχολούμενου πάνω από τους μισούς από τους ηλεκτρολόγους (53%) και λίγο περισσότερο από το ένα πέμπτο από τους μαθητές της Πληροφορικής (22%) ($p<0,001$, $df=3$ **Πίν. 51)**

Πίν. 51. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το φορέα επαγγελματικής απασχόλησης και τη θέση στο επάγγελμα και την ειδικότητα

Φορέας επαγγελματικής απασχόλησης και θέση στο μελλοντικό επάγγελμα		Ειδικότητα		Σύνολο
		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική	
Μισθωτός στο δημόσιο	f	17	28	45
	%	**15,0%**	**38,9%**	**24,3%**
Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση	f	28	22	50
	%	**24,8%**	**30,6%**	**27,0%**
Ημερομίσθιος	f	8	6	14
	%	**7,1%**	**8,3%**	**7,6%**
Αυτοαπασχολούμενος	f	60	16	76
	%	**53,1%**	**22,2%**	**41,1%**
Σύνολο	f	113	72	185
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
$P<0,001$, $df=3$				

Όπως παρατηρούμε τα βασικά χαρακτηριστικά των τάσεων στις δύο ειδικότητες είναι για τους ηλεκτρολόγους η αυτοαπασχόληση και για τους μαθητές της Πληροφορικής η μισθωτή εργασία και κυρίως στο δημόσιο τομέα.

Από τα ευρήματα διαπιστώνονται οι τάσεις που παρατηρούνται στην επαγγελματική δομή της ελληνικής κοινωνίας και αφορούν:

- *Πρώτον* στην προτίμηση των εργαζόμενων στην αυτοαπασχόληση αντί της μισθωτής εργασίας, όπου αυτό είναι εφικτό, όπως στους ηλεκτρολόγους. Αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αναδεικνύεται από τα λόγια μαθητή ηλεκτρολόγου:

  «πες όλοι ξεκινήσαμε από χαμηλά αλλά ο στόχος ενός ανθρώπου είναι όσο μεγαλώνει να κάνει κάτι για τον εαυτό του. Το να μείνεις υπάλληλος δεν έχεις κάνει τίποτα για τον εαυτό σου. Είναι πιο δύσκολος ο δρόμος πού 'χω διαλέξει αλλά πιστεύω πως, αν πετύχω θα είμαι ο πιο ευτυχισμένος άνθρωπος στον κόσμο.»

  Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη σημαντική διαφορά που βρήκαμε ότι υπάρχει μεταξύ των δύο ειδικοτήτων σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας του λόγου αυτού για την επιλογή ειδικότητας (Κεφ. VIII, Β1).

- *Δεύτερο* στην αυξημένη ζήτηση του δημόσιου τομέα, στοιχείο που έρχεται σε αντιστοιχία με τη θέση που καταλαμβάνει ως κριτήριο για την επιλογή ειδικότητας. [821] Ο δημόσιος τομέας εξακολουθεί να αποτελεί το *«θεμελιακό «τριτογενή» εργοδότη της ελληνικής κοινωνίας»*. [822] Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού κράτους από τη δημιουργία του αποτέλεσε η *«υπερτροφία»* του κρατικού μηχανισμού, εξαιτίας της οποίας ο Τσουκαλάς χαρακτήρισε την κοινωνία *«υπαλληλοκρατική»*. Κατά την άποψή του, η προσπέλαση από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα στο Δημόσιο ισοδυναμεί με *«αποπρολεταριοποίηση»*.[823] Ωστόσο, η ιδιοτυπία της συνίσταται στην συνύπαρξη πολύ συχνά των δύο χαρακτηριστικών της επαγγελματικής δομής στο ίδιο πρόσωπο. Την προοπτική της απασχόλησης στο Δημόσιο αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως εξαιρετικά επωφελή από δύο οπτικές: Καταρχάς από την άποψη παροχής ασφάλειας ως μόνιμης εργασίας, έστω και αν την θεωρούν ως μη καλά αμειβόμενη και έπειτα από την άποψη

[821] Το κριτήριο αυτό κατατάχθηκε στην τέταρτη θέση μεταξύ εννιά κριτηρίων, με βάση τον αριθμό των μαθητών που το αξιολόγησε ως σημαντικό (Κεφ. VI, Β1) και δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις προτιμήσεις τους σε ό,τι αφορά στις δύο ειδικότητες.

[822] **Τσουκαλά Κ.**, (1993), Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η ανάπτυξη του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 93

[823] **Τσουκαλά Κ.**, (1986), Κράτος, Κοινωνία και Εργασία, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 253

προσφοράς ευκαιριών δεύτερης απασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο, επειδή το ωράριο απασχόλησης είναι μικρότερο απ' ότι στον ιδιωτικό τομέα.[824] Έτσι, όχι μόνο εξισορροπείται το μειονέκτημα των χαμηλών αποδοχών, αλλά επιπλέον εξασφαλίζεται ένα αρκετά υψηλό άδηλο εισόδημα από τη δεύτερη εργασία. Το σενάριο αυτό, που αποτελεί το όνειρο κάθε νεοέλληνα, ξετυλίγεται στις συνεντεύξεις:

- «Εγώ το μόνο που ζήλεψα στο δημόσιο τομέα είναι το ωράριο 7- 2.30 και μετά να πάω να κάνω μια άλλη δουλειά. Ο μόνος λόγος είναι η εξασφάλιση.» (μαθητής ηλεκτρολόγος)

- «Εγώ είχα ξεκινήσει με κάποια παιδιά και κάναμε κομπιούτερ και πήραμε το δίπλωμα. Εκεί που συζητάγαμε λέμε: «δεν κάνουμε μια προσπάθεια, μήπως μία στο εκατομμύριο μπορούσαμε να μπούμε στο δημόσιο;» Εγώ το 'βλεπα με τη λογική να 'μπαινα εκεί και να 'χα το απόγευμά μου για δουλειές έξω. Το πιο ιδανικό για μας από το να μπλέξω με ΤΕΒΕ.» (μαθητής ηλεκτρολόγος)

- «Στον ιδιωτικό τομέα, αν είσαι και οικογενειάρχης, το σκέφτεσαι. Γιατί φοβάσαι μη σε «σουτάρουν». Και στο δημόσιο παίρνεις 750 Ευρώ, ενώ στον ιδιωτικό 500. Και όλοι θέλουν να χωθούν στο δημόσιο.» (μαθητής Πληροφορικής)

Η πρόθεση απασχόλησης στο δημόσιο εμφανίζεται σε υψηλότερα ποσοστά στα κορίτσια. Από τα αγόρια το ένα πέμπτο (20%) έναντι των μισών κοριτσιών (52%) σκοπεύει να απασχοληθεί ως μισθωτός στο δημόσιο, το ένα τέταρτο των αγοριών (26%) έναντι του ενός τρίτου των κοριτσιών (33%) μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση, το 7% των πρώτων έναντι του 11% των δεύτερων ως ημερομίσθιος και το 48% έναντι του 4% αντίστοιχα ως αυτοαπασχολούμενος ($p<0,001$, $df=3$). Η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ανιχνεύεται και στο αντίστοιχο κριτήριο επιλογής ειδικότητας (Κεφ. VIII, Β1). Οι προσδοκίες που εκφράζονται από τα διαφορετικά φύλα συμμορφώνονται με τις κοινωνικές προδιαγραφές. Έτσι, ελάχιστα κορίτσια επιθυμούν την αυτοαπασχόληση, ενώ συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις στα αγόρια. Εξάλλου, είναι φανερή και εύλογη λόγω της ασφάλειας που παρέχει, η προτίμησή τους στο δημόσιο τομέα καθώς τα κορίτσια αντιμετωπίζουν δυσμενή μεταχείριση στην αγορά εργασία εξαιτίας των περισσότερων οικογενειακών τους υποχρεώσεων.

Τι δυνατότητες όμως παρέχει το θεσμικό πλαίσιο για να εκπληρωθούν οι προσδοκίες των μαθητών; Θα αντιπαραθέσουμε τις προοπτικές που διαγράφονται για

[824] Βλέπε παραπάνω για την «πολυσθένεια» των υποκειμένων, Κεφ. IV, 2.1.1

τους απόφοιτους των διαφορετικών σχολείων, όπως προέκυψαν από τη διερεύνηση των σκοπών και του σχολικού προγράμματος (Κεφ. V).

Με βάση το θεσμικό πλαίσιο, στους αποφοίτους λυκείου παρέχεται η δυνατότητα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια και κατάληψης θέσεων επιστημονικών που περιβάλλονται με υψηλό κύρος. Αλλά και όσοι δεν επιτύχουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ ή ΤΕΙ), η καλή γενική παιδεία τους επιτρέπει να διεκδικήσουν επιτυχώς κάποια θέση στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα ως υπάλληλοι.

Οι απόφοιτοι των ΤΕΕ κατευθύνονται σε επαγγέλματα χαμηλόβαθμα ως βοηθοί τεχνιτών μέχρι να αποκτήσουν την απαραίτητη προϋπηρεσία και με εξετάσεις ή χωρίς εξετάσεις να γίνουν ειδικευμένοι τεχνίτες. Να σημειωθεί ότι από τους 14 τομείς που προβλέπονται στον Α΄ και Β΄ Κύκλο με 82 ειδικότητες, επαγγελματικά δικαιώματα δεν έχουν αναγνωριστεί στις μισές (40)[825] αν και κάποιες από τις ειδικότητες αυτές υπήρχαν και στα ΤΕΛ. Βέβαια, οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού και της στήριξης του θεσμού των ΤΕΕ υποσχέθηκαν *«την επαγγελματική καταξίωση των αποφοίτων, μέσα από την επιτυχημένη πρόσβαση στην απασχόληση αλλά και μέσα από την κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων τους.»*[826] Αλλά επτά χρόνια μετά δεν είχε γίνει πράξη η υπόσχεση. Εξάλλου, υπάρχει τόση πληθώρα ειδικοτήτων στα διαφορετικά επίπεδα (Α΄ και Β΄ Κύκλου ΤΕΕ και στα ΙΕΚ) που η σύγχυση είναι αναπόφευκτη, καθώς η δομή απασχόλησης στην Ελλάδα δεν έχει φθάσει στο επίπεδο εξειδίκευσης των καπιταλιστικών χωρών της δύσης.

Σε σχέση με τις δυνατότητες που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο να επιδιώξουν την επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξή τους η μόνη προοπτική εκπαιδευτικής κινητικότητας που αναγνωρίζεται στους μαθητές των ΕΤΕΕ είναι η φοίτηση σε ΙΕΚ, που είναι απαξιωμένα στην αντίληψη της κοινωνίας στον ίδιο βαθμό ή και περισσότερο από τα ΤΕΕ, καθώς παραμένουν αδιαβάθμητα. Παράλληλα η εγκυρότητα του τίτλου σπουδών προϋποθέτει πιστοποίηση με αποτέλεσμα αρκετοί από τους αποφοίτους να μην καταφέρουν να την αποκτήσουν. Εκτός των άλλων,

---

[825] Τα στοιχεία προέρχονται από την ιστοσελίδα του ΟΕΕΚ την 1 – 11 – 2006. Ωστόσο, σε ημερίδα του ΥΠΕΠΘ για την ΤΕΕ ο Προϊστάμενος του αντίστοιχου Τμήματος του ΥΠΕΠΘ υποστήριξε ότι από 84 ειδικότητες στον Α και Β΄ Κύκλο είχαν αναγνωριστεί επαγγελματικά δικαιώματα σε 36 ειδικότητες και προωθούνταν ακόμα για 13. Λαγού,Π.Α., Η Ελληνική ΤΕΕ σήμερα, στο **ΥΠΕΠΘ**, Ημερίδα με θέμα «Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση Στην Ευρώπη και Οι Ελληνικές Προοπτικές» Θεσσαλονίκη, Παρασκευή 27 Ιουνίου 2003, σ. 1

[826] **ΥΠΕΠΘ**, (2002), ό.π., σ. 8

όμως τα δημόσια ΙΕΚ δέχονται σπουδαστές με βάση τη βαθμολογία τους κάτι που αποκλείει μεγάλο αριθμό αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αναγκάζονται να εγγραφούν σε ιδιωτικά. Οι απόφοιτοι όμως των ΕΤΕΕ δεν αντέχουν την οικονομική επιβάρυνση των ιδιωτικών σπουδών.

Από την άλλη, η εξέλιξη των μαθητών με εισαγωγή στα ΑΕΙ και τα επιστημονικά επαγγέλματα αποκλείεται. Θεωρητικά, βέβαια, μπορούν να συμμετέχουν στις εξετάσεις των αποφοίτων Ενιαίων Λυκείων για την πρόσβαση, αλλά ουσιαστικά είναι αδύνατο, αφού υπάρχει τεράστια απόσταση στα προγράμματα σπουδών των δύο σχολείων αλλά και οικονομικά δεν αντέχουν να δαπανήσουν για φροντιστήρια.

Αλλά και η πρόσβαση στα ΤΕΙ είναι ουσιαστικά απαγορευτική λόγω των περιορισμών που θέτει το θεσμικό πλαίσιο. Το ποσοστό θέσεων που τους παραχωρείται είναι ελάχιστο (περίπου ένας σε κάθε τμήμα) και αφορά μόνο σε ειδικότητες συναφείς με τους τομείς που παρακολουθούν.[827]

Στην πραγματικότητα οι μαθητές των ΕΤΕΕ έχουν ακόμα λιγότερες πιθανότητες να επιτύχουν, λόγω του βαθμολογικού ορίου που τίθεται από το νομοθετικό πλαίσιο. Προκειμένου ο υποψήφιος να εισαχθεί σε ΤΕΙ θα πρέπει να έχει επιτύχει *«σύνολο μορίων τουλάχιστον ίσο με το μισό του μέγιστου δυνατού»*.[828] Αλλά, τόσο η γνωστική ικανότητα των υποψηφίων των ΕΤΕΕ όσο και η προετοιμασία τους δεν τους επιτρέπουν να είναι αισιόδοξοι.[829] Σ' αυτά να προστεθεί και το ψυχολογικό κλίμα για την αποτροπή των απόφοιτων από την πολιτεία να συμμετάσχουν στην πρόσβαση στα ΤΕΙ. Προϊστάμενος Γραφείου ΤΕΕ σε σχετικό Συνέδριο που οργάνωσε το ΥΠΕΠΘ μίλησε *«για πονηρή διάταξη»* που προέτρεπε τους μαθητές:[830]

> *«αν θέλετε περάστε εύκολα το έτος μη δίδοντας εξετάσεις σε πανελλήνιο επίπεδο ή αλλιώς αν θέλετε να πάτε στο ΤΕΙ θα μετρήσει στο πτυχίο σας. Οπότε απέτρεψε τους μαθητές να δώσουν για ΤΕΙ.»*

Η ανισότιμη όμως μεταχείρισή τους σε σχέση με το Λύκειο είναι εμφανέστερη από το γεγονός ότι η θεσμοθέτηση της βαθμολογικής βάσης ίσχυσε από τη στιγμή που τους παραχωρήθηκε η πρόσβαση και στοίχισε την απώλεια μεγάλου αριθμού

---

[827] Με υπουργική απόφαση ορίζεται κάθε έτος το ποσοστό των εισαγομένων από τα ΕΤΕΕ στα ΤΕΙ με βάση τον αριθμό των θέσεων που πρόκειται να πληρωθούν. Ν. 3027/2002, ΦΕΚ 152[Α]. Για το σχολικό έτος 2004-2005 με την Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ. 253. 1/19191/Β6, παραχωρήθηκε στα ΕΤΕΕ το 0,5% των θέσεων των ΤΕΙ και για τα ημερήσια το 14,5%.

[828] Άρθρο 1, **Ν. 2909/2001**, ΦΕΚ 90/2/5/2001 και Υ.Α. Φ153/Β6 /8104/26 /1/ 2004

[829] Τα ζητήματα αυτά εξετάστηκαν στο Κεφ. V, 2.1 και VI, Β5.

[830] **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 155

θέσεων, τις οποίες αποκτούσαν οι απόφοιτοι Λυκείου, για τους οποίους, όμως, η ρύθμιση αυτή θεσμοθετήθηκε πολύ αργότερα και ίσχυσε από το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007.[831] Μέχρι τότε οι απόφοιτοι Λυκείου καταλάμβαναν θέσεις σε ΑΕΙ και ΤΕΙ με μόρια πολύ κάτω της βάσης. Έτσι παρατηρήθηκε το παράδοξο να υπάρχουν απόφοιτοι ΤΕΕ με βαθμό πρόσβασης 14 και 15 και να μην εισάγονται λόγω της ποσόστωσης και απόφοιτοι λυκείου να καταλαμβάνουν τη θέση με μόρια κάτω από τη βάση ακόμα και για σχολές των ΑΕΙ.[832]

Πρακτικά όμως εκτός από τα παραπάνω εμπόδια, οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν με μεγάλο σκεπτικισμό ακόμα και την πιθανότητα να επιτύχουν, όπως τόνισε μαθητής μετανάστης.

«Το πρόβλημα είναι ότι, αν περάσω, θα πρέπει να αφήσω τη δουλειά. Αν περάσω κάπου εδώ Αθήνα, Πειραιά θα τα καταφέρω, ενώ αν περάσω κάπου έξω, εκεί είναι λίγο δύσκολο, γιατί θα με στηρίζουν μόνο οι γονείς μου. Βέβαια αν είναι πολύ μακριά, θα δω...»

Έτσι, παρά την αρχικά θετική διάθεση στην προοπτική εισαγωγής τους στα ΤΕΙ, η τελική συμμετοχή στις εξετάσεις πρόσβασης είναι σημαντικά περιορισμένη, καθώς το μεγαλύτερο ρόλο στη μετατροπή της επιθυμίας σε στόχο διαδραματίζουν άλλοι παράγοντες, που σχετίζονται με τις αντικειμενικές δυνατότητες του μαθητή (υλικές συνθήκες, γνωστικό υπόβαθρο, χρόνος για μελέτη).

Αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης όλων αυτών των δυσκολιών είναι ότι, ενώ αρχικά εκφράζουν επιθυμία να συμμετέχουν στις εξετάσεις, τελικά προσέρχονται να εξεταστούν πολύ λιγότεροι. Το σχολικό έτος 2004 – 2005 που έγινε η έρευνα, από τους 3.736 απόφοιτους των ΕΤΕΕ,[833] οι υποψήφιοι στις πανελλήνιες εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 574 και πέτυχαν οι 146, αν και οι θέσεις εισαγωγής ανερχόταν στις 253.[834] Οι 107 δηλαδή θέσεις παρέμειναν κενές είτε γιατί οι υποψήφιοι δεν συγκέντρωσαν τη βαθμολογική βάση (10) είτε γιατί δεν είχαν εκδηλώσει προτίμηση για τις θέσεις αυτές.

Οι περιορισμοί ωστόσο, στην κοινωνική ανέλιξη των αποφοίτων του ΕΤΕΕ δεν αφορούν μόνο στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και την κατάληψη

---

[831] **Ν. 3404/2005**, ΦΕΚ 260/ 17-10-2005, Άρθρο 13, Κεφ. Γ, που τροποποιεί το Ν. 2525/1997 και **Υ.Α** υπ' αριθμ. Φ253/120785/Β6, ΦΕΚ 1581/16/11/2005, Άρθρο 7.

[832] Βλέπε **Πρακτικά Βουλής** Συνεδρίαση ΡΞΓ, Σύνοδος Β, Περίοδος ΙΑ, Τρίτη, 27 -6 - 2006

[833] Πηγή: **ΥΠΕΠΘ, ΔΙΠΕΕ**

[834] Τα στοιχεία προέρχονται από την απάντηση που έδωσε σε αίτημά μας η Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων του **ΥΠΕΠΘ**, με το Φ. 151 / 138526 / Β6 / 12 / 12 / 2005 έγγραφό της, (βλ. Παράρτημα). Δεν υπάρχει όμως διευκρίνιση αν ο αριθμός των υποψήφιων εκφράζει όσους υπέβαλαν μηχανογραφικό ή μόνο όσους προσήλθαν για εξέταση.

θέσεων για τις οποίες υπάρχει τυπική ισοτιμία του πτυχίου τους με το απολυτήριο λυκείου. Όταν δηλαδή το πρόγραμμα του ΤΕΕ δεν προσφέρει στους αποφοίτους του καλή γενική παιδεία (Κεφ. V, 2.1), ούτε σε διαγωνισμούς για τη διεκδίκηση θέσεων στο δημόσιο τομέα έχουν πιθανότητες να επιτύχουν παρά το ότι αναγνωρίζεται η τυπική ισοτιμία του πτυχίου τους με το απολυτήριο του ΕΛ.[835] Η μόνη δυνατότητα που παρέχεται σε κάποιες ειδικότητες είναι να συμμετέχουν σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ που στηρίζεται σε μοριοδότηση πολλών διαφορετικών κριτηρίων μεταξύ των οποίων και του πτυχίου. Ωστόσο, οι θέσεις και οι πιθανότητες είναι πολύ περιορισμένες. Έτσι θέσεις, οι οποίες έχουν υψηλότερο κύρος από τις χειρωνακτικές, για τις οποίες προορίζονται οι απόφοιτοι του ΕΤΕΕ είναι ουσιαστικά απρόσιτες.

Οι απόφοιτοι όμως του ΕΤΕΕ είναι αποκλεισμένοι περισσότερο και από τους απόφοιτους των ημερήσιων ΤΕΕ ως προς τις δυνατότητες κοινωνικής ανόδου. Το σχολικό έτος που έγινε η έρευνα παραχωρήθηκε μόνο στα ημερήσια ΤΕΕ το δικαίωμα να εισάγονται με βάση ποσοστό επί των εισαγομένων στις σχολές του στρατού ως υπαξιωματικοί.[836] Όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, το επιχείρημα του αρμόδιου Υπουργού στη Βουλή ήταν ότι τα εσπερινά έχουν διαφορετικό πρόγραμμα γι' αυτό δε χορηγήθηκε το δικαίωμα αυτό ούτε στα εσπερινά λύκεια. Στο επιχείρημα αντιτάχθηκε η νομοθετικά κατοχυρωμένη τυπική ισοτιμία μεταξύ των πτυχίων, αλλά το αποτέλεσμα δεν άλλαξε. Επομένως, δε βρίσκεται μακριά από την πραγματικότητα η εκτίμηση που είχε ο εκπρόσωπος της ΟΛΜΕ για τη στάση της πολιτείας απέναντι στα ΕΤΕΕ:

«αν η τεχνική είναι αποκλεισμένη, τα νυκτερινά της τεχνικής είναι ακόμα πιο αποκλεισμένα. Ακόμα και από τις συζητήσεις που γίνονται εξαιρούνται.»

Μαθητές και καθηγητές των ΕΤΕΕ έχουν εσωτερικεύσει τη διάκριση σε βάρος τους και την εξωτερικεύουν στις συνεντεύξεις:

- «Το ΤΕΕ το έχουν λιγάκι παρεξηγήσει. Στα λύκεια δίνουν μεγαλύτερη σημασία. Και όμως έπρεπε να είναι ισότιμα. Πιστεύω ότι αυτό έχει να κάνει με το ότι ο κόσμος πιστεύει, ότι τα τεχνικά επαγγέλματα είναι πιο ταπεινωτικά. Λέει «πήγαινε

[835] Και η παραχώρηση αυτή έγινε τέσσερα χρόνια μετά την ίδρυση με το **Ν. 3027/2002**, ΦΕΚ 152 / 28-6-2002

[836] **Υ.Α.** υπ' αριθμ. Φ.337.1/8/65521/Σ.172 για τον καθορισμό του αριθμού των εισαγομένων στα Ανώτατα Στρατιωτικά Ιδρύματα και Ανώτερες Στρατιωτικές Σχολές για το σχολικό έτος 2006-2007, ΦΕΚ 69Β/25-1-2006

στο ΤΕΕ, αφού δεν μπορείς να γίνεις τίποτα». Δεν το ΄χετε ακούσει αυτό;» (μαθητής ηλεκτρολόγος)

- *«Ακόμα και σήμερα εγώ λέω την αμαρτία μου. Δε θα τα έστελνα τα παιδιά μου στα ΤΕΕ. Που δουλεύω στα ΤΕΕ. Κουβαλάω δηλαδή και εγώ η ίδια την προκατάληψη.»*(Καθηγήτρια φιλόλογος)

- *«Δεν ξέρω* [για τους καθηγητές] *στο σύνολό τους, αλλά σας λέω για την περίπτωσή μου, μερικές φορές αισθάνομαι ότι δουλεύω σε σχολείο δεύτερης κατηγορίας. (..) Η αντιμετώπιση είναι αρνητική και από τους καθηγητές των Λυκείων, εμάς μας αντιμετωπίζουν δεν ξέρω και εγώ πώς; Δε νομίζω να υπάρχει και η ίδια απαξιωτική στάση απέναντι στους καθηγητές του εσπερινού Λυκείου από την κοινωνία και το βλέπω αυτό και από τις εγγραφές. Ξέρετε, όταν έρχονται εδώ παιδιά να γραφτούν έρχονται χωρίς να ξέρουν ότι είμαστε ΤΕΕ. Νομίζουν ότι είμαστε Λύκειο. Και όταν τους λέμε ότι είναι ΤΕΕ φεύγουν με μια διάθεση... Λένε «όχι, όχι, όχι δε θέλω να γραφτώ στο ΤΕΕ. Θέλω Λύκειο.» «Γιατί θέλεις Λύκειο;» Λέει: «είναι καλύτερα» κ.λ.π.»* (καθηγήτρια φιλόλογος)

Δεν είναι λοιπόν περίεργο που χαρακτηρίστηκαν τα ΤΕΕ ως *«Σχολείο Απορριμάτων»*[837] με την έννοια ότι είναι υποβαθμισμένο στις συνειδήσεις γιατί πρόκειται για *«σχολείο απόρριψης εκείνων που απορρίπτονται από το Ενιαίο Λύκειο και αδυνατούν να γίνουν μετανάστες δαπανηροί.»*[838]

Πώς λοιπόν να μη διαμορφώνουν οι μαθητές προσδοκίες «μετρημένες»; Είναι άξιο παρατήρησης ότι ακόμα και στο φαντασιακό τους επίπεδο είναι φειδωλοί σε φιλοδοξίες. Σε ερώτηση που ζητήσαμε να γράψουν ποιο επάγγελμα θα ήθελαν να εξασκήσουν αν δεν υπήρχε κανένα απολύτως εμπόδιο, μόνο το 29% ανέφερε επιστημονικό επάγγελμα και το 27% τεχνολογικό **(Πίν. 49)**. Οι υπόλοιποι διατύπωσαν φιλοδοξίες που δε διέφεραν ουσιαστικά από τις προσδοκίες τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν αναφέρθηκε από κανένα μαθητή επάγγελμα από αυτά που εντάσσονται στα υψηλόβαθμα διευθυντικά. Η αναφορά τους σε επιχειρηματικές δραστηριότητες περιορίστηκε σε μικροεπιχειρηματικές, όπως η ιδιοκτησία καφετέριας. Αλλά και από τα επιστημονικά, τα περισσότερα ανήκουν στην κατηγορία διοικητικά στελέχη του δημόσιου τομέα, μετά αναφέρονται τα εκπαιδευτικά. Λίγοι σημειώνουν τα ιατρικά και ακόμα λιγότεροι τα πολυτεχνικά (μηχανικοί). Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Bourdieu

«αν τα μέλη των λαϊκών τάξεων π α ί ρ ν ο υ ν γ ι α ό ν ε ι ρ ά τ ο υ ς τ η ν π ρ α γ μ α τ ι κ ό τ η τ α, τούτο συμβαίνει γιατί, σ΄ αυτό το χώρο όπως και παντού,

---

[837] Ο ίδιος περίπου χαρακτηρισμός ακούστηκε και από Προϊστάμενο Γραφείου ΤΕΕ σε συνέδριο: «η πρόσβαση στα ΤΕΙ είναι πολύ σημαντικό για το πρεστίζ της ΤΕΕ γιατί πραγματικά αυτό που λέμε και που ακούγεται απ' όλους είναι ότι η ΤΕΕ είναι «ο σκουπιδότοπος της εκπαίδευσής μας»» **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), ό.π., σ. 155 Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ποτέ άλλοτε δεν ακούστηκαν για την ΤΕΕ τόσο πολλές περιφρονητικές εκφράσεις όσο για τα ΤΕΕ.

[838] **Βώρου, Φ.Κ.**, (1998), Ενιαίο Λύκειο Ενιαίας Αποπομπής των Πολλών (Ε.Λ.Ε.Α.Π.), (Ποιο Ενιαίο Λύκειο σχεδιάζαμε ποιο οικοδομούν), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 101, Ιούλιος, Αύγουστος, σ. 22-23

οι φιλοδοξίες και οι απαιτήσεις καθορίζονται ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους από τις αντικειμενικές συνθήκες, που αποκλείουν την πιθανότητα επιθυμίας του αδύνατου να επιτευχθεί.»[839]

Από τα προηγούμενα προκύπτει αβίαστα ότι το ΕΤΕΕ αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις καθώς αποκλείει τους αποφοίτους του από θέσεις που θα τους επέτρεπαν κοινωνική ανέλιξη.

3. Η ανταλλακτική αξία του τίτλου σπουδών που απονέμει το ΕΤΕΕ

3.1. Οι προσδοκίες των μαθητών για αξιοποίηση του πτυχίου τους στην αγορά εργασίας

Προσπαθώντας να διερευνήσουμε τις δυνατότητες αξιοποίησης των πτυχίων από τους μαθητές ζητήσαμε να μάθουμε τις προσδοκίες τους σε σχέση με την επαγγελματική τους ένταξη. Σε σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο ζητήσαμε από τους μαθητές του ΕΤΕΕ να σημειώσουν αν έχουν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσουν, όταν τελειώσουν τις σπουδές τους. Πάνω από τα δύο τρίτα από αυτούς που απάντησαν (69%), δήλωσαν ότι έχουν αποφασίσει. Μάλιστα στην προηγούμενη ενότητα διαπιστώσαμε ότι επέλεξαν επαγγέλματα σχετικά με το πτυχίο τους. Η επαγγελματική λοιπόν απόφαση αφορά στην αξιοποίηση του πτυχίου. Αντίθετα το ένα τρίτο των μαθητών εμφανίζεται αναποφάσιστο να επιλέξει επάγγελμα. Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε με τους μαθητές του ΗΤΕΕ στη μεταβλητή αυτή.

Οι μαθητές που είναι αναποφάσιστοι αντιμετωπίζουν με περίσκεψη το επαγγελματικό τους μέλλον. Ρωτήσαμε να μάθουμε τους λόγους για τους οποίους δεν αποφάσισαν **(Πίν. 52).** Από αυτούς που απάντησαν, οι περισσότεροι (48%) ανέφεραν την αβεβαιότητα της αγοράς εργασίας που καθιστά δύσκολη την εύρεση εργασίας σχετική το επάγγελμα. Μερικές από τις απαντήσεις της κατηγορίας αυτής ήταν:

- *«τα πράγματα είναι δύσκολα για εργασία»,*
- *«δεν εξαρτάται από μένα»,*
- *«δεν ξέρω αν μου δοθεί η ευκαιρία να αλλάξω δουλειά»,*
- *«αν με βοηθήσει η τύχη γιατί μάλλον η αγορά είναι γεμάτη»,*
- *«δεν είμαι σίγουρος για το αν έχει μέλλον»,*
- *«επειδή προσπαθώ να μπω αποκλειστικά σε κάποια δημόσια υπηρεσία»,*
- *«γιατί μπήκαν και οι εξετάσεις για το δημόσιο»*

[839] **Bourdieu, P.**, (1966), (1985), σ. 367

- *«γιατί δεν έχω ακόμα κάτι που να έχει σχέση με το πτυχίο μου».*

Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν ήταν ότι δεν το έχουν σκεφτεί ή δεν έχουν καταλήξει (23%). Απαντήσεις αυτής της μορφής ήταν:

- *«δεν ξέρω τι με συμφέρει»,*
- *«δεν έχω βρει τη δουλειά που με ικανοποιεί»,*
- *«δεν είμαι έτοιμος».*

Πίν. 52. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ που δεν έχουν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα προσπαθήσουν να ακολουθήσουν ως προς το λόγο για το οποίο δεν έχουν αποφασίσει

Λόγος αναποφασιστικότητας των μαθητών να επιλέξουν επάγγελμα	f	%
Αβεβαιότητα για την αγορά εργασίας	21	47,6
Δεν το έχω σκεφτεί/δεν έχω καταλήξει	10	22,7
Συνέχιση σπουδών	8	18,2
Όποια δουλειά έχει χρήματα	4	9,1
Λοιποί λόγοι	1	2,3
Σύνολο	44	100,0

Για να μπορέσουμε ωστόσο να προσδιορίσουμε κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά των δύο κατηγοριών μαθητών, στρέψαμε την προσοχή μας στις επιμέρους διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό του ΕΤΕΕ και διαπιστώσαμε ότι παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων είναι η ειδικότητα, το φύλο και ο κύκλος σπουδών. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο την εντοπιότητα και την ηλικία των μαθητών. Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι το 80% από τους ηλεκτρολόγους απάντησε ότι έχει αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα εξασκήσει έναντι του 57% από τους μαθητές Πληροφορικής. ($p<0,001$, $df=1$). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση της επαγγελματικής προοπτικής από τους μαθητές των δύο ειδικοτήτων. Τι είναι εκείνο που κάνει πιο αισιόδοξους τους ηλεκτρολόγους;

Αν λάβουμε υπόψη ότι οι περισσότεροι από τους αναποφάσιστους επικαλέστηκαν ως λόγο την αβεβαιότητα ως προς τις δυνατότητες που έχουν για να βρουν εργασία, η διαφορά οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι ηλεκτρολόγοι έχουν εργασία σχετική με την ειδικότητα (Κεφ. VII, 3.3) και εφόσον το επάγγελμα που διάλεξαν έχει σχέση με την ειδικότητα, η επαγγελματική επιλογή προηγήθηκε της απόκτησης πτυχίου. Αντίθετα οι απόφοιτοι της Πληροφορικής που απασχολούνται ως επί το πλείστον σε άσχετες εργασίες εξαρτούν την επαγγελματική τους απόφαση από την ευκολία ή δυσκολία να βρουν εργασία σχετική με το επάγγελμα. Όπως όμως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη ενότητα στην ειδικότητα της Πληροφορικής δεν

υπάρχουν επαγγελματικές προδιαγραφές με αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες εύρεσης εργασίας.[840] Επίσης, όσοι από αυτούς κατευθύνονται σε μισθωτές υπηρεσίες του δημόσιου τομέα, ξέρουν ότι θα συναντήσουν οξύ ανταγωνισμό για τη διεκδίκηση θέσης σχετικής με το πτυχίο, επειδή θα πρέπει να ανταγωνισθούν αποφοίτους λυκείου και ΙΕΚ. Έτσι η αξιοποίηση ή όχι του πτυχίου εξαρτάται από άλλους παράγοντες που εκτιμώνται από την αγορά εργασίας και όχι από το ίδιο το πτυχίο.

Σε σχέση με το φύλο, από τα αγόρια τα τρία τέταρτα (77%) έχουν επιλέξει το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν ενώ από τα κορίτσια μόνο 43%, ($p<0,001$, $df=1$). Το γεγονός ότι τα κορίτσια εμφανίζονται πιο αναποφάσιστα από τα αγόρια μας παραπέμπει στους λόγους που μέχρι τώρα είδαμε ότι διαφοροποιούν τις δύο κατηγορίες και έχουν σχέση με την απόφασή τους. Τέτοιοι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια σε σχέση με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, καθώς και το ότι όλα παρακολουθούν την ειδικότητα της Πληροφορικής.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων επηρεάζεται από τον Κύκλο Σπουδών. Το 78% των μαθητών του Α΄ Κύκλου δήλωσαν ότι έχουν αποφασίσει έναντι του 60% των μαθητών του Β΄ Κύκλου. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p<0,01$, $df=1$). Όσο οι μαθητές πλησιάζουν στην αποφοίτηση, τόσο είναι πιο συγκρατημένοι στη λήψη απόφασης για το επάγγελμα, που θα επιδιώξουν να εξασκήσουν. Όταν ακόμα φοιτούν στον Α΄ Κύκλο είναι πιο αισιόδοξοι ότι μέχρι να τελειώσουν θα έχουν εξασφαλιστεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την άσκηση του επιθυμητού επαγγέλματος, ενώ όταν πλησιάζουν στο τέλος βρίσκονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα, που είναι διαφορετική. Οι ευνοϊκές αυτές προϋποθέσεις που δεν επιτεύχθηκαν μπορεί να σχετίζονται: με την εύρεση σχετικής εργασίας, με την απόκτηση πτυχίου με υψηλή βαθμολογία ώστε να επιδιώξουν μια θέση στο δημόσιο ή συνέχιση των σπουδών. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται στις συνεντεύξεις από μαθητές που φοιτούσαν στο ΕΤΕΕ και ήταν

---

[840] Ωστόσο, έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδειξε ότι το 28% των απόφοιτων ΤΕΛ τομέα πληροφορικής απασχολούνται σε σχετική εργασία και είναι το υψηλότερο μεταξύ όλων των άλλων τομέων. **Παπαδόπουλου, Γ.**, Νέες Τεχνολογίες, στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 110

απόφοιτοι λυκείου, ελπίζοντας να επιτύχουν υψηλότερη βαθμολογία στο πτυχίο από αυτήν που είχαν στο απολυτήριό τους για να διεκδικήσουν θέση στο δημόσιο. Όμως, το αποτέλεσμα δεν ήταν τέτοιο, που θα τους επέτρεπε να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους.

«Έχω κάνει αιτήσεις για το δημόσιο. Εκεί παίζει ρόλο ο βαθμός πτυχίου αν είχα ένα 18 και πάνω. Μπορώ να καταθέσω ένα από τα δύο, το απολυτήριο ή το πτυχίο. (..) Βαθμολογικά πήρα μεγαλύτερο απολυτήριο στο λύκειο.» (μαθητής Πληροφορικής).

Από άλλη ερώτηση, που αφορούσε όσους απάντησαν ότι έχουν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα εξασκήσουν, προέκυψε η σχέση του με το τωρινό. Πάνω από τα δύο τρίτα (69%) αυτών που απάντησαν σημείωσαν ότι το μελλοντικό επάγγελμα έχει σχέση με το τωρινό, περίπου το ένα τέταρτο (23%) δήλωσε ότι δεν έχει καμιά σχέση και το 8% ότι έχει σχέση με παλιότερο. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών προτίθεται να συνεχίσει το επάγγελμα που εξασκεί ήδη, δίνει μεγαλύτερες πιθανότητες στην πραγματοποίηση των προσδοκιών τους. Για τους μαθητές αυτούς η αξιοποίηση του πτυχίου είναι δεδομένη. Εξάλλου, αυτό επιβεβαιώνεται από καθηγητές τους, που εκτιμούν ότι το πτυχίο έχει αξία γι' αυτούς που βρίσκονται στο επάγγελμα και ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τη θέση τους:

«αν κάποιος δεν εργάζεται σε σχετική με την ειδικότητα δουλειά, πιστεύω ότι δεν είναι και πολύ εύκολο να βγει και να σταθεί έξω» (καθηγητής Ηλεκτρολόγος).

Οι μαθητές όμως που δεν εξασκούν σχετικό επάγγελμα είναι υποχρεωμένοι να αναζητήσουν θέση στην αγορά εργασίας και να αντιμετωπίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εύρεση εργασίας. Για τους μαθητές αυτούς η αξιοποίηση του πτυχίου είναι αμφίβολη. Σ' αυτούς αναφέρεται καθηγήτρια στο παρακάτω απόσπασμα:

«Εδώ παρατηρείται και το εξής παράδοξο και λυπηρό κατά τη γνώμη μου. Παιδιά που έχουν τελειώσει μια ειδικότητα να έρχονται να ξαναγράφονται σε μας σε άλλη. Γιατί δεν έχουν βρει δουλειά στην ειδικότητα που τελειώσανε. Φοιτούν δηλαδή συνολικά 8 χρόνια. Θα είχανε βγάλει 2 πανεπιστήμια. Σκέφτομαι καμιά φορά μήπως παίζει ρόλο και αυτό που λέγεται κατοχύρωση επαγγελματική. Γιατί δεν ξέρω δεν είναι σίγουρο ότι ένας απόφοιτος ΤΕΕ δικαιούται να προσληφθεί στις συγκεκριμένες θέσεις. Ίσα ίσα που τα δικά μας τα παιδιά έρχονται εδώ πέρα απογοητευμένα ότι έχουν αποκλεισθεί από μια σειρά θέσεων όπως στο Δημόσιο στις στρατιωτικές σχολές ...» (Καθηγήτρια Φιλόλογος)

Παρόλα αυτά, η επαγγελματική εμπειρία θέτει τους μαθητές του ΕΤΕΕ σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τους μαθητές του ΗΤΕΕ, οι οποίοι κατά κανόνα

δεν εργάζονται. Γι' αυτούς η αξιοποίηση του πτυχίου είναι επομένως ακόμα δυσκολότερη.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν από τον έλεγχο με κριτήριο την ειδικότητα, το φύλο και την εντοπιότητα. Δε βρέθηκε ότι επηρεάζονται οι κατανομές από τον Κύκλο Σπουδών και την ηλικία. Έτσι, το ποσοστό των ηλεκτρολόγων που δήλωσε ότι το μελλοντικό επάγγελμα έχει σχέση με το τωρινό είναι σχεδόν διπλάσιο (86%) σε σχέση με τους μαθητές της Πληροφορικής (45%) ($p<0,001$, df=2, **Πίν. 53)**. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, εφόσον από άλλο σημείο (Κεφ. V, 3.3) προέκυψε ότι περισσότερο οι ηλεκτρολόγοι παρά οι μαθητές της Πληροφορικής απασχολούνται σε επάγγελμα σχετικό με την ειδικότητα.

Πίν. 53. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς τη σχέση του επαγγελματος που εξασκούν και εκείνου που έχουν αποφασίσει να ακολουθήσουν, και την ειδικότητα

Σχέση μελλοντικού-τωρινού επαγγέλματος		Ειδικότητα		Σύνολο
		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική	
Με τωρινό	f	96	33	129
	%	**85,7%**	**44,6%**	**69,4%**
Με παλιότερο	f	4	10	14
	%	**3,6%**	**13,5%**	**7,5%**
Με κανένα	f	12	31	43
	%	**10,7%**	**41,9%**	**23,1%**
Σύνολο	f	112	74	186
	%	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**
$p<0,001$, df=2				

Εξάλλου, τα τρία τέταρτα των αγοριών (74%) και λιγότερα των μισών κοριτσιών (46%) απάντησαν ότι το μελλοντικό επάγγελμα σχετίζεται με το τωρινό ($p<0,01$, df=2) Οι διαφορές εδώ σχετίζονται τόσο με τη ειδικότητα που παρακολουθούν αφού τα κορίτσια φοιτούν στην Πληροφορική, όσο και με τους αποκλεισμούς και τις υποχρεώσεις που επιβάλλονται από τις διαφορετικές αντιλήψεις γύρω από το φύλο.

Επίσης, περισσότεροι Έλληνες, τα τρία τέταρτα αυτών (77%) έναντι των μισών μεταναστών (50%) δήλωσαν ότι το μελλοντικό επάγγελμα θα έχει σχέση με το τωρινό, ενώ το 15% και το 46% αντίστοιχα ότι δεν έχει σχέση με κανένα από τα επαγγέλματα που έχουν εξασκήσει. ($p<0,001$, df=2) Από τις διαφορές αυτές επιβεβαιώνεται ο ευκαιριακός χαρακτήρας των επιλογών των μεταναστών, όσο είναι μαθητές, εφόσον ενδιαφέρονται περισσότερο για την επιβίωση παρά για την επαγγελματική αποκατάσταση, την οποία παραπέμπουν στο μέλλον.

Επομένως, σε πλεονεκτικότερη θέση από την άποψη της συνάφειας μεταξύ τωρινού και μελλοντικού επαγγέλματος άρα και της πιθανότητας να αξιοποιήσουν το

Με άλλη ερώτηση ζητήσαμε από αυτούς που προτίθενται να συνεχίσουν την εργασία που είχαν πριν να πάρουν το πτυχίο, να γράψουν, πώς θα το αξιοποιήσουν, όταν τελειώσουν. Πάνω από τους μισούς (62%) απ' όσους απάντησαν ανέφεραν ότι θα το αξιοποιήσουν για να βελτιώσουν τη θέση τους, το ένα πέμπτο περίπου (22%) για να πάρει άδεια άσκησης επαγγέλματος και το 16% για να συνεχίσει σπουδές.

Από τις απαντήσεις προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών ηλεκτρολόγων και Πληροφορικής ($p<0,01$, $df=2$) Το ένα τρίτο των ηλεκτρολόγων που αντιστοιχεί σε όλους, όσοι δήλωσαν *«για να πάρω άδεια»* επέλεξε την απάντηση αυτή, το 80% των μαθητών της Πληροφορικής έναντι του 54% των ηλεκτρολόγων απάντησε *«για να βελτιώσω τη θέση μου»* και το 20% των πρώτων έναντι του 14% των δεύτερων *«για να συνεχίσω τις σπουδές μου»*. Επιβεβαιώνεται και με τις απαντήσεις στην ερώτηση αυτή ότι περισσότεροι μαθητές της Πληροφορικής δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους ηλεκτρολόγους να συνεχίσουν μεταδευτεροβάθμιες σπουδές. Επίσης, είναι εμφανείς οι διαφορετικές προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης. Ένα μεγάλο κομμάτι των ηλεκτρολόγων πρόκειται να επιδιώξει την αυτοαπασχόληση.

Τέλος, από τους μαθητές που επέλεξαν επάγγελμα ζητήσαμε να σημειώσουν την πιθανότητα που εκτιμούν ότι έχουν να εξασκήσουν το επάγγελμα που έχουν αποφασίσει **(Πίν. 54)**. Σχεδόν οι μισοί (47%) εκτίμησαν ότι είναι βέβαιο και δεν έχουν την παραμικρή αμφιβολία, το 41% ότι είναι πιθανό και το 12% ότι δεν είναι πολύ σίγουρο.

Πίν. 54. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς την πιθανότητα άσκησης του επαγγέλματος που επιθυμούν και τον τύπο σχολείου, την ειδικότητα και το φύλο

		Τύπος σχολείου		Σύνολο	Ειδικότητα		Σύνολο	Φύλο		Σύνολο
		ΕΤΕΕ	ΗΤΕΕ		Ηλεκτρολόγοι	Πληροφορική		Αγόρι	Κορίτσι	
Είναι βέβαιο	f	92	53	145	68	24	92	84	7	91
	%	**47,2**	**37,6**	**43,2**	**57,6**	**31,2**	**47,2**	**50,9**	**24,1**	**46,9**
Είναι πιθανό	f	80	81	161	42	38	80	67	13	80
	%	**41,0**	**57,4**	**47,9**	**35,6**	**49,4**	**41,0**	**40,6**	**44,8**	**41,2**
Δεν είναι σίγουρο	f	23	7	30	8	15	23	14	9	23
	%	**11,8**	**5,0**	**8,9**	**6,8**	**19,5**	**11,8**	**8,5**	**31,0**	**11,9**
Σύνολο	f	195	141	336	118	77	195	165	29	194
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
		df=2, p<0,01			p<0,001, df=2			P<0,01, df=2		

Ο τύπος σχολείου βρέθηκε ότι επηρεάζει τις κατανομές στη μεταβλητή αυτή. Μόνο το 38% από τους μαθητές του ΗΤΕΕ είναι σίγουρο ότι θα εξασκήσει το επάγγελμα που επέλεξε ($p<0,01$, $df=2$). Οι μαθητές του ΕΤΕΕ έχουν μεγαλύτερη βεβαιότητα λόγω του ότι είναι εργαζόμενοι και μάλιστα οι περισσότεροι σε σχετική εργασία. Επομένως, η πλεονεκτικότερη θέση τους από τους μαθητές του ΗΤΕΕ είναι βέβαιη. Αυτό ισχύει ακόμα και σε σχέση με τους μαθητές που δεν εργάζονται σε σχετική εργασία. Οι μαθητές του ΕΤΕΕ έχουν αλλάξει πολλά διαφορετικά επαγγέλματα και εργοδότες (Κεφ. VII, 3.1) και έχουν εξοπλιστεί με δεξιότητες που τους βοηθούν να προσανατολιστούν στην αγορά εργασίας. Έτσι ακόμα και αν δεν μπορέσουν να απασχοληθούν σε επάγγελμα σχετικό με τις σπουδές τους, είναι σίγουρο ότι μπορούν να κινηθούν ανετότερα από τους απόφοιτους ΗΤΕΕ στην αγορά εργασίας και να βρουν οποιαδήποτε απασχόληση. Αυτό ισχυρίζονται και οι καθηγητές του ΕΤΕΕ στις συνεντεύξεις τους:

- *«Οι απόφοιτοι των ΕΤΕΕ έχουν μπει ήδη στην αγορά, έχουν δουλέψει, έχουν γνωριστεί με κάποιους, έχουν αντιμετωπίσει την εργασία, ξέρουν τι θα αντιμετωπίσουν και όταν είσαι μέσα στη δουλειά, μπορείς να φύγεις από τη μια, να πας στην άλλη. Όταν πρωτοβγαίνεις λες: «πού να βρω δουλειά;» και περιμένεις να σε πάρει κάποιος. Οι άλλοι μπορεί να βρουν κάτι άσχετο, αλλά θα βρουν. Ο άλλος, όμως, δεν ξέρει που να ψάξει, τι να κάνει».*
- *«Ο μαθητής που έρχεται στο νυκτερινό σχολείο έχει απολυτήριο 10 ή 10+ και γι' αυτό τα σχολεία αυτά τα έχουν εκεί που τα έχουν. Μπορεί να τους θεωρούν αποτυχημένους της γενικής παιδείας, αλλά είναι οι επιτυχημένοι της ζωής γιατί κανείς απ' αυτούς δε θα πεινάσει. Γιατί δουλεύει βράδυ πιτσαδόρος, το πρωί δουλεύει τρεις τέσσερις δουλειές, συντηρούνε σπίτια, αδέλφια που σπουδάζουν στο εξωτερικό.»*

Ελέγξαμε επίσης αν η ειδικότητα και το φύλο επηρεάζουν τη μεταβλητή αυτή. Από τον στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Ως προς την ειδικότητα, την πρώτη απάντηση που εκφράζει απόλυτη βεβαιότητα επέλεξαν σχεδόν διπλάσιοι ηλεκτρολόγοι (58%), όπως αναμενόταν, έναντι 31% μαθητών της Πληροφορικής και την τρίτη που εκφράζει αβεβαιότητα για τις επαγγελματικές προσδοκίες, το 7% και το 20% αντίστοιχα. ($p<0,001$, $df=2$ **Πίν. 51)** Η βεβαιότητα των ηλεκτρολόγων έχει τη βάση της στην εξάσκηση του επαγγέλματος πριν την αποφοίτηση. Η αξιοποίηση του πτυχίου δε συναντά εμπόδια. Αντίθετα οι μαθητές της Πληροφορικής είναι αρκετά επιφυλακτικοί ως προς την εκπλήρωση των προσδοκιών τους, την οποία θεωρούν από πιθανή ως αβέβαιη, αφού για να

εξασκήσουν το επάγγελμα που επιθυμούν θα πρέπει να αλλάξουν το επάγγελμα που εξασκούν τώρα. Έτσι η αξιοποίησή του πτυχίου είναι συνάρτηση άλλων παραγόντων όπως της ζήτησης του επαγγέλματος, του κύρους του πτυχίου, της πρακτικής των προσλήψεων και της δυνατότητας προσπέλασής της από τους μαθητές. Ίσως αυτή η ανασφάλεια να τους κάνει περισσότερο ανταγωνιστικούς στην τάξη. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει ως ένα βαθμό στη μεγαλύτερη σε σχέση με τους ηλεκτρολόγους επιδίωξη συνέχισης των σπουδών τους.

Αλλά και ως προς το φύλο βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα μισά αγόρια (51%) έναντι του ενός τετάρτου των κοριτσιών (24%) είναι απόλυτα βέβαια για την εξάσκηση του επαγγέλματος που αποφάσισαν και το 9% και το 31% αντίστοιχα δεν το θεωρούν πολύ σίγουρο. ($p<0,01$, $df=2$) Η αβεβαιότητα πολύ περισσότερων κοριτσιών πιθανόν σχετίζεται τόσο με το ότι παρακολουθούν την ειδικότητα της Πληροφορικής οι μαθητές της οποίας σε συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό εκφράζουν αβεβαιότητα, κυρίως όμως με τη δυσμενέστερη θέση της γυναίκας που διαπιστώθηκε από τη μέχρι τώρα επαγγελματική τους πορεία (Κεφ. VII, 3.1). Όταν έγινε η έρευνα, κανονικά εργαζόταν λίγο περισσότερα από τα μισά κορίτσια. Τα υπόλοιπα είτε εργάζονταν περιστασιακά είτε ήταν άνεργα.

Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον Κύκλο σπουδών την εντοπιότητα και την ηλικία.

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι το πτυχίο από μόνο του δεν είναι αρκετό για να εξασφαλίσει την ένταξη των αποφοίτων του ΕΤΕΕ στο επάγγελμα. Η αξιοποίησή του εξαρτάται από άλλες προϋποθέσεις όπως είναι η ζήτηση των πτυχιούχων της συγκεκριμένης ειδικότητας, η ύπαρξη επαγγελματικών προδιαγραφών προκειμένου να είναι σαφές σε ποιο επίπεδο σπουδών αντιστοιχεί η ζήτηση, η επίδοση των μαθητών στο πτυχίο τους για όσους ενδιαφέρονται για το δημόσιο τομέα, η πρακτική που επικρατεί στις προσλήψεις προσωπικού από τις επιχειρήσεις. Τι εκτιμούν οι επιχειρήσεις προκειμένου να προσλάβουν εργαζόμενους, τις γνώσεις που πιστοποιεί το πτυχίο, την επαγγελματική εμπειρία ή κάτι άλλο; Ποιες είναι οι συνηθισμένες στρατηγικές των προσλήψεων, με διαγωνισμούς, με συνέντευξη, με αγγελίες, με την τακτική της κοινοποίησης των αναγκών σε προσωπικό σε κύκλους γνωστών; Ανάλογα με την πρακτική των προσλήψεων διαμορφώνονται οι στάσεις των υποψηφίων ως προς τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθήσουν για να επιτύχουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση και ως προς την εξασφάλιση των

προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούν. Τους παράγοντες αυτούς θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

3.2. Παράγοντες που θεωρούν οι μαθητές σημαντικότερους για επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση

Δώσαμε στους μαθητές στο ερωτηματολόγιο μια σειρά παραγόντων και τους ζητήσαμε να ιεραρχήσουν τους τρεις που θεωρούν σημαντικότερους για την επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση ενός ατόμου **(Πίν. 55)**.

Πίν. 55. Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το σημαντικότερο παράγοντα (1η επιλογή) επιτυχημένης επαγγελματικής αποκατάστασης

	Γνωριμίες		Επιδόσεις		Φιλοδοξίες		Οικονομική άνεση		Μόρφωση γονέων		Τύχη		Επαγγελματική εμπειρία		Συμπεριφορά στο σχολείο	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ΕΤΕΕ	76	25,2	64	21,2	54	17,9	27	8,9	12	4,0	16	5,3	30	9,9	6	2,0
ΗΤΕΕ	65	34,2	36	18,9	35	18,4	18	9,5	2	1,1	4	2,1	22	11,6	-	-

Η σειρά κατάταξης των παραγόντων με βάση το ποσοστό των μαθητών του ΕΤΕΕ που τους δήλωσαν στην πρώτη επιλογή είναι:

1. *«η οικογένειά του να έχει πολλές γνωριμίες»* (25%)
2. *«να έχει υψηλές επιδόσεις»* (21%)
3. *«να έχει φιλοδοξίες»* (18%)

Η ίδια ακριβώς σειρά ακολουθείται με βάση τις επιλογές των μαθητών του ΗΤΕΕ με λίγο διαφορετικά ποσοστά (34%, 19%, 18% αντίστοιχα)[841]

Με βάση τα δεδομένα οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι η επιτυχία στην επαγγελματική αποκατάσταση εξαρτάται πρώτιστα από τον κύκλο γνωριμιών που διαθέτει η οικογένεια. Αναγνωρίζουν δηλαδή ως το σημαντικότερο κεφάλαιο το κοινωνικό, που τους επιτρέπει διασυνδέσεις με πρόσωπα που διαθέτουν εξουσία και

[841] Η ίδια ερώτηση είχε δοθεί σε δύο προηγούμενες έρευνες. Στην πρώτη δόθηκαν ερωτήσεις ίδιου περιεχομένου σε καθηγητές γενικού λυκείου και με βάση την πρώτη τους προτίμηση, θεωρήθηκαν σημαντικότεροι παράγοντες η υψηλή επίδοση των μαθητών (31%), ο μεγάλος κύκλος οικογενειακών γνωριμιών (28%) και η έντονη επιθυμία του μαθητή να ξεχωρίζει (14%). **Σκαυδη, Δ.,** (1992), Η επίδοση των μαθητών προϋπόθεση της επαγγελματικής επιτυχίας; Στοιχεία από μια έρευνα μεταξύ των καθηγητών του γενικού λυκείου, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 3, τ. 4, σσ. 219 – 229. Στη δεύτερη έρευνα που αφορούσε εσπερινά και ημερήσια Λύκεια σημαντικότερος παράγοντας θεωρήθηκε από τους μαθητές και των δύο σχολείων ο μεγάλος κύκλος γνωριμιών της οικογένειας, επόμενος η οικονομική άνεση της οικογένειας και έπειτα η υψηλή επίδοση. **Ρουσέα, Π.,** (1994), Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των εσπερινών και ημερησίων Γενικών Λυκείων, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ 224.

κύρος, τα οποία διαμεσολαβούν τη διαδικασία κατάληψης των θέσεων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας.

Οι επιδόσεις επιλέγονται από λιγότερους. Αυτό σημαίνει ότι η αξία τους ως μέσο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης θεωρείται πιο περιορισμένη. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι μαθητές σε σημαντικό ποσοστό προσδοκούν να εργαστούν ως αυτοαπασχολούμενοι τότε δε μένει αμφιβολία ότι η επαγγελματική επιτυχία επιδιώκεται όχι με τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς τους μέσα από την απόκτηση προσόντων, αλλά με μικροπολιτικούς χειρισμούς κάθε φορέα να εξασφαλίσει την πρόσβασή του στα πελατειακά κυκλώματα. Στο βαθμό όμως που οι μαθητές προέρχονται κατά τα τρία τέταρτα από εργατοτεχνικά στρώματα η αποδοχή της χρησιμοποίησης «μέσου» ως «νόμιμου τρόπου» επαγγελματικής επιτυχίας μαρτυρά ότι η πρακτική αυτή δεν περιορίζεται μόνο στα υψηλά και μεσαία στρώματα που εύλογα διαθέτουν ευκολότερη πρόσβαση στην πολιτική εξουσία, αλλά πρόκειται για πλατιά διαδεδομένο ιδίωμα που συνιστά τον ιδιαίτερο τρόπο ανακατανομής εισοδημάτων από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις με βάση βέβαια τις δυνατότητες που διαθέτει η καθεμιά. Αδιαμφισβήτητο τεκμήριο της νομιμότητας με την οποία περιβάλλονται οι παγιωμένες σχέσεις με την πολιτική εξουσία που επιτρέπουν στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα την απόσπαση εισοδήματος είναι τα προνόμια που αναγνωρίζονται ακόμα και σήμερα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες να εξασφαλίζουν θέση στον κρατικό μηχανισμό στους γόνους τους.

Καθώς όμως η πρακτική της κοινωνικής ανέλιξης μέσα από την πρόσβαση στα πελατειακά κυκλώματα διαχέεται στην κοινωνία ως «νόμιμη ιδεολογία» η κοινωνική δράση αποκτά ατομικιστικό χαρακτήρα που εμποδίζει την ανάπτυξη ταξικής συνείδησης και διεκδίκησης αιτημάτων μέσα από μαζικά κινήματα από εκείνες τις ομάδες που υφίστανται την εκμετάλλευση.[842] Και στις περιπτώσεις εκείνες που διατυπώνονται αιτήματα προβάλλονται μέσα από συντεχνιακές διεκδικήσεις που αξιώνουν ικανοποίηση. Παράδειγμα τέτοιας τακτικής αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις με τους καθηγητές και αφορούσε τη θεσμοθέτηση της πρόσβασης των αποφοίτων ΗΤΕΕ στις στρατιωτικές σχολές που αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα (ενότ. 1 ίδιου κεφαλαίου.). Η πρωτοβουλία για τη θέσπιση της τροπολογίας ανήκε στην Ένωση Τεχνολόγων Μηχανικών, που κατάφερε μέσω του Υπουργείου Εθνικής

[842] **Πετμεζίδου – Τσουλουβή, Μ.**, (1987), Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής, Εξάντας, Αθήνα,. σ. 199

Άμυνας να παραχωρηθεί αρχικά το δικαίωμα πρόσβασης σε απόφοιτους από τρεις τομείς, που όπως υποστηρίχθηκε από την πολιτική ηγεσία, είχαν καλύτερη τεχνική σχέση με τις θέσεις, τις οποίες προορίζονται να καταλάβουν στο στρατό και στην αστυνομία. Στη συνέχεια, όμως, μετά από πιέσεις που ασκήθηκαν από διαφορετικές συντεχνιακές οργανώσεις και μετά από κινητοποίηση δέκα τουλάχιστον βουλευτών από ενδιαφερόμενους φορείς προστέθηκαν και άλλοι τομείς ειδικοτήτων.[843]

Ωστόσο, ο κατακερματισμός των κοινωνικών συμφερόντων δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ταξικά όρια ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στα πελατειακά κυκλώματα και εκείνων που δεν έχουν τέτοιες προσβάσεις. Οι απόφοιτοι των εσπερινών ΤΕΕ αποκλείστηκαν από τις ρυθμίσεις. Το ερώτημα όμως είναι αν αυτοί δεν ανήκαν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και μπορούσαν να εξασφαλίσουν την πολιτική παρέμβαση, δε θα πετύχαιναν το δικαίωμα που παραχωρήθηκε στους υπόλοιπους με τον τρόπο που περιγράψαμε; Τόσο όμως οι μαθητές, όσο και οι καθηγητές των εσπερινών σχολείων είναι μειονότητες, που δε διαθέτουν πολιτική δύναμη. Όπως τόνισε καθηγητής οπουδήποτε γίνεται λόγος για τα εσπερινά προσκρούει στον αντίλογο: *«ε, πόσα είναι αυτά τα παιδιά;»*

3.3. Στρατηγικές που πρόκειται να ακολουθήσουν οι μαθητές για να βρουν εργασία

Ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζουν τα συγγενικά και φιλικά δίκτυα προκύπτει και από άλλη ερώτηση στην οποία ζητήσαμε απ' όσους μαθητές δεν παραμείνουν στη δουλειά που έχουν, να επιλέξουν τρία από τα τέσσερα μέσα που τους δώσαμε με τη σειρά που πρόκειται να τα χρησιμοποιήσουν για να βρουν εργασία.

Πίν. 56. Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των μαθητών ως προς το κύριο μέσο (1η επιλογή) για την εύρεση εργασίας ανάλογης των προσόντων

	ΑΣΕΠ		Συγγενείς-φίλοι		Αγγελίες		ΟΑΕΔ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ΕΤΕΕ	79	26,2	117	38,7	54	17,9	14	4,6
ΗΤΕΕ	43	22,6	90	47,4	34	17,9	8	4,2

[843] Η πληροφορία που κατατέθηκε στη συνέντευξη προέρχεται από καθηγητή που συμμετείχε στις συζητήσεις ως Πρόεδρος Επιστημονικής Ένωσης.

Στην πρώτη επιλογή οι περισσότεροι προτίμησαν τα συγγενικά και φιλικά δίκτυα (39%), λιγότεροι διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (26%) και ακόμα πιο λίγοι (18%) Αγγελίες στις εφημερίδες **(Πίν. 56).** Η ίδια σειρά ακολουθείται με βάση τις απαντήσεις των μαθητών του ΗΤΕΕ (47%, 23%, 18% αντίστοιχα). Η ξεκάθαρη προτίμηση της διαδικασίας ενεργοποίησης κύκλων γνωριμιών για την εύρεση εργασίας αντί της προσφυγής στις αγγελίες που συνεπάγεται την εκτίμηση των προσόντων του υποψήφιου με τα κριτήρια της αγοράς χωρίς τη μεσολάβηση διαπροσωπικών σχέσεων, δεν αφήνει περιθώρια αμφιβολίας για την αξία της στην πρακτική της κατάληψης των θέσεων εργασίας. Η πρακτική όμως αυτή περιορίζει τη σημασία των εκπαιδευτικών εφοδίων ως διαπιστευτηρίων κατανομής, γιατί προϋποθέτει ότι αποκτούν αξία ανάλογα με τις ευκαιρίες που διαθέτει το άτομο να ενεργοποιήσει μηχανισμούς που έχουν σχέση με το οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον. Όπως τονίζει η Κασιμάτη αναφερόμενη στις ανισότητες επαγγελματικών ευκαιριών *«(...) Γίνεται αξίωμα της ζωής όχι η προετοιμασία με γνώσεις, εξειδικεύσεις και προσόντα για την άσκηση ποικίλων επαγγελματικών ρόλων, αλλά η ανεύρεση των προσβάσεων στην εξουσία».*[844]

Εξάλλου, ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για την κατάληψη θέσεων στο δημόσιο τομέα επιλέγεται από λιγότερους και κατατάσσεται στη δεύτερη θέση. Η προτίμησή του από λιγότερους μπορεί να εξηγηθεί από το ότι είναι συγκριτικά μικρότερος ο αριθμός των μαθητών που κατευθύνονται στο δημόσιο. Ωστόσο θα πρέπει να διασαφηνίσουμε το χαρακτήρα του για να εκτιμηθεί η αξία του ως αξιοκρατικού μηχανισμού. Ο διαγωνισμός στο βαθμό που τηρούνται οι απρόσωπες, τυπικές, διαδικασίες των εξετάσεων, συνδέεται με την ιδεολογία της αξιοκρατίας με βάση την οποία, η επίδοση στις εξετάσεις αποτελεί το βασικό κριτήριο επιτυχίας αλλά συνεκτιμώνται και τα υπόλοιπα τυπικά προσόντα (βαθμός πτυχίου, άλλοι τίτλοι σπουδών κλπ). Με τη μορφή αυτή λοιπόν καταξιώνεται στην κοινωνική αντίληψη ως αξιοκρατικός θεσμός. Ωστόσο, πρόσφατα στη διαδικασία των προσλήψεων εισήχθη και ο θεσμός της προσωπικής συνέντευξης, ο οποίος στο βαθμό που συνεκτιμάται στην επιτυχία παρεμβάλλει πλέον και το προσωπικό (υποκειμενικό) στοιχείο στη διαδικασία.[845] Και στην περίπτωση λοιπόν του ΑΣΕΠ δεν παραμένει αμέτοχος ο μηχανισμός ενεργοποίησης των διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι, ακόμα και αυτοί που προσπαθούν

[844] **Κασιμάτη, Κ.**, (1996), Περιπλάνηση στην Επικαιρότητα. Κοινωνικοί Προβληματισμοί, Τυπωθήτω, Αθήνα, σ. 177
[845] Άρθρο 4, παρ. 2, **Ν. 3320/2005**, ΦΕΚ 48/23-2-2005

να πετύχουν υψηλό βαθμό στο πτυχίο, προκειμένου να προσληφθούν στο δημόσιο το θεωρούν ανώφελο. *«Αλλά για να μπεις εκεί, πρέπει να ΄χεις κάποιον γνωστό...»* συμπέρανε μαθητής.

Εξάλλου, ήταν συνηθισμένο φαινόμενο μέχρι σήμερα οι προσλήψεις στο δημόσιο τομέα να γίνονται σε σημαντικό ποσοστό με σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου, η οποία με μεταγενέστερες θεσμικές παρεμβάσεις μετατρεπόταν σε αορίστου χρόνου σύμβαση. Οι προσλήψεις του είδους αυτού αν και είναι λιγότερες τα τελευταία χρόνια εξακολουθούν να γίνονται. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα διαπιστευτήρια πρόσβασης στα πελατειακά κυκλώματα.

Η επικράτηση των διαπροσωπικών σχέσεων στην πρακτική εύρεσης εργασίας είναι γνώριμη στους αποφοίτους του ΕΤΕΕ από την προηγούμενη εμπειρία τους στην αγορά εργασίας. Σε ερώτηση με την οποία ζητήσαμε να σημειώσουν μεταξύ τεσσάρων διαφορετικών μέσων εκείνο που χρησιμοποίησαν για να βρουν την τελευταία τους εργασία, τα δύο τρίτα περίπου αυτών που απάντησαν (71%) βρήκαν την τελευταία εργασία μέσω συγγενών ή φίλων, το ένα πέμπτο (19%) μέσω αγγελίας σε εφημερίδα. Πολύ λίγοι βρήκαν εργασία διαμέσου του ΑΣΕΠ (4%), και του ΟΑΕΔ (3%). Από την σύγκριση των στοιχείων με κριτήρια την ειδικότητα, το φύλο και την εντοπιότητα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η διείσδυση της ιδεολογίας του «μέσου» ως πρακτικής επίτευξης των ατομικών στόχων συνεπάγεται την εσωτερίκευση της λογικής της ήσσονος προσπάθειας, εφόσον η επιτυχία αποσυνδέεται από την κατοχή ουσιαστικών προσόντων. Έτσι εξηγείται η αδιαφορία των μαθητών για τη γνώση και η αποθέωση του «χαρτιού». Η πλευρά αυτή αναδεικνύεται από τις συνεντεύξεις με μαθητές:

- *«Αγγελίες, εφημερίδες, όποιους τρόπους και να χρησιμοποιήσει αν δεν έχει γνωστούς και φίλους είναι χαμένος από χέρι. Το 95% (...) Εγώ έχω κάνει αίτηση αρκετές φορές και δε νομίζω να μπω, αν δεν χρησιμοποιήσω «μέσο» καθαρά. (...) Και εγώ, γιατί να παλέψω να πάρω ένα πτυχίο, αφού μπορώ να περάσω, άμα έχω κάποιον γνωστό;»* (μαθητής Πληροφορικής)

- *«Η Ελλάδα είναι χώρα των γνωριμιών. Αν έχεις γνωστό και δημοτικό να΄ χεις τελειώσει θα παίρνεις 1000 Ευρώ το μήνα και θα κάθεσαι σε μια καρέκλα. Αν δεν έχεις γνωστό και Πολυτεχνείο να τελειώσεις, σουβλάκια θα πουλάς. Η Ελλάδα είναι η χώρα των γνωριμιών, δεν υπάρχει χαρτί, δεν υπάρχει γνώση.»* (μαθητής ηλεκτρολόγος).

Η περιορισμένη όμως σημασία των αξιοκρατικών κριτηρίων μεταθέτει το βάρος της κοινωνικής κατανομής από το σχολείο στα πελατειακά δίκτυα, τα οποία διαμεσολαβούν τη διαδικασία επιμερισμού των ατόμων σε κοινωνικές θέσεις.

ΣΥΝΟΨΗ

Το ΕΤΕΕ παρέχει στους μαθητές του το τυπικό προσόν που εκφράζει ο τίτλος σπουδών. Η συμβολή του στην απόκτηση ουσιαστικών εφοδίων είναι πολύ περιορισμένη.

Οι θέσεις για τις οποίες προορίζονται οι απόφοιτοι του ΕΤΕΕ είναι χαμηλόβαθμες, ειδικευμένων εργατών, χωρίς προοπτική κοινωνικής ανέλιξης. Σε πολλές από τις ειδικότητες δεν έχουν αναγνωριστεί επαγγελματικά δικαιώματα, πράγμα που δημιουργεί σύγχυση με τους απόφοιτους των ΙΕΚ.

Οι προσδοκίες των μαθητών είναι ρεαλιστικές και οι φιλοδοξίες τους προσγειωμένες. Τα επαγγέλματα που προσδοκούν οι μαθητές να εξασκήσουν έχουν σχέση με την ειδικότητα που παρακολούθησαν. Οι περισσότεροι από τους μαθητές και κυρίως οι ηλεκτρολόγοι ενδιαφέρονται να εργαστούν ως αυτοαπασχολούμενοι, γι' αυτό σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν το πτυχίο για την απόκτηση σχετικής άδειας άσκησης επαγγέλματος. Επίσης, μια θέση στο δημόσιο τομέα προτίθενται να διεκδικήσουν οι περισσότεροι από τους μαθητές της Πληροφορικής. Έτσι η αυτοαπασχόληση και η κατάληψη θέσης στο δημόσιο τομέα αποτελούν στόχους των περισσότερων μαθητών.

Το ελάχιστο ποσοστό θέσεων στα ΤΕΙ που αναγνωρίζει το θεσμικό πλαίσιο στους απόφοιτους των εσπερινών ΤΕΕ, η βαθμολογική βάση που προϋποθέτει οι γνωστικές αδυναμίες των μαθητών, η έλλειψη προετοιμασίας για τις εξετάσεις περιορίζουν στο ελάχιστο τα ποσοστά επιτυχίας. Αν σ' αυτές τις δυσκολίες προσθέσουμε και τα εμπόδια που θέτουν οι αντικειμενικές συνθήκες που ζουν, τότε περιορίζονται στο ελάχιστο οι πιθανότητες καλυτέρευσης της ζωής τους.

Ο αποκλεισμός των μαθητών του ΕΤΕΕ από τις διαδικασίες που οδηγούν στην κατάληψη υψηλότερων κοινωνικά θέσεων έχει μεγαλύτερη έκταση απ' ότι των αποφοίτων των ημερήσιων ΤΕΕ. Στο βαθμό όμως που το ΕΤΕΕ θέτει φραγμούς στην κοινωνική εξέλιξη των μαθητών του, που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Από τους μαθητές του ΕΤΕΕ όσοι απασχολούνται σε σχετικό επάγγελμα έχουν πάρα πολλές πιθανότητες να αξιοποιήσουν το πτυχίο τους προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους. Η προσδοκία όμως για επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών του ΕΤΕΕ σε επάγγελμα σχετικό με τις σπουδές τους δεν εδράζεται στην ανταλλακτική αξία του πτυχίου τους, αλλά στη σιγουριά που τους παρέχει η επαγγελματική εμπειρία που διαθέτουν μέχρι την αποφοίτησή τους. Αυτό σημαίνει ότι η αξιοποίηση του τίτλου σπουδών εξαρτάται από εξωγενείς παράγοντες μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται η εμπειρία στο συγκεκριμένο επάγγελμα και όχι από την καταξίωση και αναγνώριση από τους εργοδότες των γνώσεων που πιστοποιεί. Επιβεβαίωση της εκτίμησης αυτής αποτελεί η διαφορετική στάση των μαθητών των ημερήσιων σχολείων, οι οποίοι δεν έχουν προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία και εκδηλώνεται ως αμφιβολία για το αν θα ασκήσουν το επάγγελμα που έχει σχέση με το πτυχίο τους.

Από την άποψη αυτή στο ΕΤΕΕ σε πλεονεκτική θέση λόγω σχετικής με τις σπουδές απασχόλησης βρίσκονται οι ηλεκτρολόγοι έναντι των μαθητών της Πληροφορικής, τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, οι Έλληνες σε σχέση με τους μετανάστες. Για τους λιγότερο προνομιούχους μαθητές το πτυχίο αποτελεί ένα τυπικό προσόν που είναι αμφίβολο αν θα αξιοποιηθεί για την ένταξη στο επάγγελμα.

Σε μεγαλύτερο βαθμό ισχύει αυτό για τους απόφοιτους του ΗΤΕΕ οι οποίοι δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες σχετικές με το χώρο εργασίας. Αντίθετα οι μαθητές του ΕΤΕΕ βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση γιατί αλλάζουν συχνά επαγγέλματα και εργοδότες και μπορούν σίγουρα να εξασφαλίσουν απασχόληση έστω και αν δεν είναι πάντα σχετική με το πτυχίο τους.

Αν και οι επιδόσεις και η φιλοδοξία αναγνωρίζονται ως σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου, ο σημαντικότερος παράγοντας για την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των αποφοίτων είναι ο συγγενικός και φιλικός κύκλος γνωριμιών που διαθέτουν. Άλλωστε η ενεργοποίηση των οικογενειακών και φιλικών δικτύων αποτελεί τη σημαντικότερη στρατηγική εύρεσης εργασίας. Από μόνο του λοιπόν το πτυχίο δεν αποτελεί διαπιστευτήριο για την τοποθέτηση των αποφοίτων του ΕΤΕΕ σε επαγγελματικές θέσεις.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο εκπαιδευτικός θεσμός ως απόρροια του διαφωτισμού αποτέλεσε ένα ακόμα *«μεγάλο αφήγημα»* αλλά αυτό δε σημαίνει ότι αποτελεί παρελθόν. Καθώς η κοινωνία αλλάζει με γοργούς ρυθμούς κάτω από την πίεση διαδικασιών παγκόσμιας εμβέλειας που έχουν ως επίκεντρο την παραγωγή και κατανομή της γνώσης, η σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος ως κοινωνικού θεσμού επιφορτισμένου με την κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης είναι τεράστια. Στο βαθμό που κριτήριο κοινωνικής ένταξης είναι η δυνατότητα προσαρμογής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας που εξασφαλίζεται με το καλό γνωστικό υπόβαθρο, η κατοχή του από τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες εξαρτάται από την ευκολία προσπέλασης του εκπαιδευτικού θεσμού από την κάθε ομάδα. Έτσι, το αίτημα του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος προβάλλεται σήμερα περισσότερο επιτακτικά απ' ότι στο παρελθόν. Στο πλαίσιο αυτό το ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού θεσμού ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής και ιδιαίτερα της περισσότερο ευαίσθητης περιοχής της τεχνικής εκπαίδευσης εξαιτίας τόσο της στενής σχέσης της με την τεχνολογία όσο και της επιλογής της από άτομα που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, παραμένει αμείωτο.

Η έρευνά μας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, περιορίστηκε στη μελέτη του ρόλου της δημόσιας εσπερινής τεχνικής εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή, με τη μορφή που λειτούργησε στην Ελλάδα από το 1998 – 2006, κάτω από την ονομασία Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια.

Στο θεωρητικό επίπεδο, σε σχέση με το ρόλο του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή έχουν υποστηριχθεί διαφορετικές απόψεις που έχουν ως βάση τους τη μαρξιστική θεωρία της αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικοοικονομικών σχέσεων. Κάποιες από αυτές εστιάζουν στη δομή του σχολείου που μέσα από τη διαίρεσή του σε δύο κατευθύνσεις (Γενική και Τεχνική) οι οποίες προορίζονται για τα μέλη των δύο διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, αφενός συμβάλλει στην υλική αναπαραγωγή αφετέρου στην εγχάραξη των ιδεολογικών προϋποθέσεων αποδοχής των σχέσεων κυριαρχίας. Άλλες πάλι επικεντρώνονται στις εσωτερικές διεργασίες, σε κείνους τους αόρατους μηχανισμούς πολιτισμικής μεταβίβασης με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θεσμός συμμετέχει στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής της κοινωνίας. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις τροφοδότησαν ένα έντονο διάλογο μεταξύ

των κοινωνικών επιστημόνων που ανέδειξε τα όρια της εφαρμογής τους, καθώς οι πρώτες κατηγορήθηκαν για το μηχανιστικό τρόπο σύλληψης της κοινωνικής αναπαραγωγής ενώ οι δεύτερες για τη μετάθεση σημαντικού μέρους της ευθύνης του σχολείου έξω από αυτό στο θεσμικό χώρο της οικογένειας.

Αντίστοιχος προβληματισμός αναπτύχθηκε μεταξύ των κοινωνικών επιστημόνων ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής κοινωνικών θεωριών οι οποίες αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο, δηλαδή σε κοινωνικούς σχηματισμούς, όπου οι σχέσεις κυριαρχίας συγκροτήθηκαν κάτω από διαφορετικές συνθήκες και η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού θεσμού θεωρήθηκε δεδομένη.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια η έρευνά μας που εστιάζεται στο ρόλο του ΕΤΕΕ ως νομιμοποιητικού μηχανισμού των κοινωνικών σχέσεων της ελληνικής κοινωνίας προσπάθησε αφενός να αποφύγει τη μηχανιστική αναγωγή της λειτουργίας του σχολείου στην καπιταλιστική δομή της κοινωνίας, αφετέρου να ελέγξει τον ιδιαίτερο τρόπο συμμετοχής του στη διαδικασία κοινωνικού επιμερισμού στην ελληνική κοινωνία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής αναφερθήκαμε στους σταθμούς της εξέλιξης του θεσμού της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δίνοντας βαρύτητα στο ρόλο του στη συγκρότηση των σχέσεων κυριαρχίας στην ελληνική κοινωνία, που ερμηνεύει τον ατροφικό χαρακτήρα του σε όλο το χρονικό διάστημα από την εμφάνισή του μέχρι σήμερα. Στην συνέχεια επιδιώξαμε να παρουσιάσουμε μια ιστορική αναδρομή της πορείας από το θεσμό της μαθητείας μέχρι την καθιέρωση της τεχνικής εκπαίδευσης ως περιοχής του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο εμπειρικό μέρος αντιμετωπίσαμε το αντικείμενο της έρευνας που εστιάζεται στην κοινωνική αναπαραγωγή στα ΕΤΕΕ από δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τους παράγοντες που συνέβαλαν στις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Η δεύτερη στην οργάνωση, τη λειτουργία και το ρόλο τους στην κοινωνική αναπαραγωγή.

Με βάση τα δεδομένα της έρευνάς μας καταλήξαμε στα παρακάτω βασικά συμπεράσματα, τα οποία επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις που διατυπώσαμε στο πρώτο κεφάλαιο.

I. Τα ΕΤΕΕ επιλέγονται από μαθητές που εξαναγκάζονται να φοιτήσουν σ' αυτά εξαιτίας αφενός της χαμηλής τους επίδοσης στο γυμνάσιο που δεν τους επιτρέπει να ακολουθήσουν το δρόμο του λυκείου, αφετέρου των κοινωνικών καθορισμών που τους επιβάλουν να διακόψουν τις σπουδές και να εισέλθουν πρώιμα στην αγορά εργασίας. Οι λόγοι αυτοί υπαγορεύουν σύντομες σπουδές σε ωράριο εσπερινό για να μην εμποδίζει την ημερήσια απασχόλησή τους προκειμένου να αποκτήσουν πτυχίο για να εξασκήσουν ένα επάγγελμα.

Οι μαθητές των ΕΤΕΕ προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως προσδιορίζονται από το επάγγελμα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους,[846] καθώς και το μέγεθος της πατρικής οικογένειας. Οι γονείς των μαθητών είναι χειρώνακτες, με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Σε αρκετές επίσης περιπτώσεις κατάγονται από κοινωνικά επιβαρυμένες οικογένειες (πολυμελής σύνθεση, απουσία του ενός από τους γονείς) ή οικογένειες μεταναστών (το 28% του μαθητικού πληθυσμού) που τους υποχρεώνουν να συμμετέχουν στο βάρος της συντήρησής τους. Η μεγάλη ομοιογένεια των μαθητών ως προς τα επίπεδα της επίδοσής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος προέλευσής τους που είναι πολύ χαμηλά, δεν επέτρεψαν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από τη μεταξύ τους συσχέτιση. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την ύπαρξη υπεραντιπροσώπευσης των εργατοτεχνικών και αντίθετα παντελούς απουσίας αντιπροσώπευσης των μεσαίων και ανώτερων επαγγελματικών κατηγοριών[847] που συνδυάζεται με το γενικό χαρακτηριστικό της χαμηλής επίδοσης. Ο συνδυασμός αυτός δεν αφήνει αμφιβολία για τη σύνδεσή τους η οποία, άλλωστε, έχει διαπιστωθεί από άλλες μελέτες στην υποχρεωτική και τη γενική εκπαίδευση.[848]

Βέβαια, το γεγονός ότι παράγοντες που εντάσσονται στο πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών όπως οι φιλοδοξίες των γονέων και η στάση της οικογένειάς τους

---

[846] Προέλευση από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και χαμηλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών που επιλέγουν ΤΕΕ όπως έδειξε έρευνα που έγινε το 1999 στην περιοχή Αχαίας. **Κωστόπουλου, Π.**, (2001),Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών που επέλεξαν τα ΤΕΕ και οι επαγγελματικές τους προσδοκίες, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 56-57, Μάρτιος και Ιούνιος, σσ. 108-125

[847] Από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που έγινε το 1998 σε απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ανεβαίνει στους μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από διαφορετικούς τύπους σχολείου προχωρώντας από την ΤΕΣ στη γενική εκπαίδευση. Έτσι μέχρι και απολυτήριο Γυμνασίου έχει το 83,2% των πατεράδων που τα παιδιά τους τέλειωσαν ΤΕΣ, 78% αυτών που τα παιδιά τους αποφοίτησαν από ΤΕΛ, 72,7% αυτών που παρακολούθησαν ΕΠΛ και 71,7% αυτών που προέρχονται από ΓΕΛ. Αντίστοιχα, τα ποσοστά των πατεράδων τους που έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου είναι: 0,9%, 2,3%, 3,6% και 3%. **Παλαιοκρασά, Σ., Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β.**, (2000), Εγκατάσταση Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγορά Εργασίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

[848] Βλέπε Κεφ. VIII, Α1.3

απέναντι στα μορφωτικά εφόδια των παιδιών της επηρέασαν τη σχολική επίδοση των μαθητών του ΕΤΕΕ στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί ένδειξη ότι αυτοί προσδιορίζουν σε κάποιο βαθμό τη στάση τους απέναντι στο σχολείο[849] και τη σχολική επιτυχία. Μάλιστα έχει υποστηριχθεί[850] ότι *«η μοίρα των παιδιών που δεν μπαίνουν στο Πανεπιστήμιο παίζεται πριν από τον 6ο χρόνο.»* Όταν λοιπόν, σε μια κοινωνία όπως η ελληνική που είναι πανθομολογούμενη η τάση για απόκτηση όσο το δυνατό περισσότερων τυπικών εκπαιδευτικών εφοδίων, (πτυχία πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ξένων γλωσσών, πιστοποίηση δεξιοτήτων Η/Υ),[851] μόνο το ένα πέμπτο των πατεράδων των μαθητών των ΕΤΕΕ φιλοδοξεί να αποκτήσει το παιδί του πτυχίο ΑΕΙ, δε μπορεί να αμφιβάλουμε ότι οι *«μετρημένες»* φιλοδοξίες των οικογενειών των μαθητών υπακούνε στις εσωτερικευμένες αντικειμενικές πιθανότητες με βάση την προηγούμενη επίδοσή τους, τις γνώμες των δασκάλων τους και τις μικρές επιτυχίες των παιδιών του ταξικού τους περιβάλλοντος που τις μετατρέπουν σε υποκειμενικές προσδοκίες.[852]

Η φοίτηση λοιπόν στα ΕΤΕΕ είναι απόρροια μιας τέτοιας διεργασίας, η οποία παρουσιάζεται μεταμφιεσμένη ως επιλογή του μαθητή άσχετη με την επίδοσή του, ενώ όπως διαπιστώθηκε πρόκειται για αναπόφευκτη πορεία, αποτέλεσμα της επιλογής που έχει προηγηθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση ή όπως υποστηρίζει ο Bourdieu *«ο κύβος ρίπτεται νωρίς»*.[853] Αν η τεχνική εκπαίδευση έχει χαρακτηριστεί ως *«το καταφύγιο για τους 'αποτυχημένους' της γενικής εκπαίδευσης»*[854] η εσπερινή τεχνική εκπαίδευση αποτελεί την «τελευταία ευκαιρία» των παιδιών των κατώτερων

---

[849] **Bourdieu, P., Passeron, J. Cl.** (1985), Les Etudiants et la Culture, Paris, Les Editions de Minuit, στα Ελληνικά Οι Κληρονόμιοι, Οι φοιτητές και η Κουλτούρα, Μετ. Παναγιωτόπουλου Ν., Βιδάλη Μ., Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμιτσα, Αθήνα, 1996, β΄έκδοση, σ. 64

[850] **Bourguignon, O.**, Κοινωνιολογία της Οικογενειακής Αγωγής, στο **Debesse, M., Mialaret, G.**, (1985), Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, τ. 6, Κοινωνιολογία της Παιδείας (Κοινωνικές πλευρές της Αγωγής), Δίπτυχο, Αθήνα, σ. 227

[851] Ο Χρυσάκης αναφέρει ότι έρευνα του ΕΚΚΕ που μελέτησε το καταναλωτικό πρότυπο φτωχών σε σχέση με μη φτωχούς έδειξε πως οι φτωχοί, αν και επενδύουν μόνο το 22% απ' ό,τι οι μη φτωχοί για την εκπαίδευση των παιδιών τους, έχουν την τάση να επενδύσουν πολύ περισσότερο αν τους δοθεί η ευκαιρία. **Χρυσάκη, Μ.**, Κοινωνικός Αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο **Παπαδοπούλου, Δ.**, (επιμ.), (2002), Κοινωνικός Αποκλεισμός, «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε ....», Εισηγήσεις Τριημέρου Συνδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16-17-18 Μαΐου 1999, Αρμός, Αθήνα, σ. 125

[852] **Bourdieu, P.**, (1966), Το συντηρητικό σχολείο: οι Ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο **Φραγκουδάκη, Α.**, (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα, σ. 367

[853] Στο ίδιο, (1966), ό.π., σ. 373

[854] **Ανδρέου Α.**, (1993), Η ΤΕΕ και το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Δημόσιος Τομέας, τ. 92, σ.σ. 34-39.

κοινωνικών στρωμάτων που κατά το Bernstein στη διδακτική κατάσταση *«βρίσκονται υπό διωγμόν».*[855]

Συνεπώς, δεν υπάρχει αμφιβολία για την ισχυρή επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην επιλογή του σχολείου. Γιατί η κοινωνική προέλευση συνδέεται με τις υλικές συνθήκες ζωής που στην περίπτωση των μαθητών του ΕΤΕΕ διαπιστώθηκε ότι τους εξαναγκάζουν να διακόψουν τις σπουδές τους από πολύ μικρή ηλικία (πολλές φορές μετά το δημοτικό, συνήθως όμως μετά το γυμνάσιο) για να εργαστούν, προκειμένου να συνδράμουν οικονομικά την οικογένειά τους. Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που η επίδοση των μαθητών του ΕΤΕΕ στο γυμνάσιο ήταν ψηλότερη και κατευθύνθηκαν στο λύκειο, τίποτα δεν άλλαξε τον τελικό τους προσανατολισμό. Γιατί οι μαθητές αυτοί και στην περίπτωση που κατάφεραν να αποφοιτήσουν από το λύκειο δεν μπόρεσαν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση που προϋπέθετε σκληρό ανταγωνισμό και ιδιωτικά φροντιστήρια γι' αυτό κατέληξαν αναγκαστικά στο ΕΤΕΕ. Δεν αρκεί λοιπόν απλά η σχολική επιτυχία η οποία, μόνο αν είναι εξαιρετική, ίσως κάμψει τα εμπόδια που λειτουργούν σωρευτικά για να προχωρήσουν οι μαθητές σε ανώτατες σπουδές τους. Άλλωστε, τα εμπόδια αυτά ακολουθούν τους μαθητές και μετά την αποφοίτηση από τα ΕΤΕΕ και γίνονται απαγορευτικά για τη φοίτηση στα ΤΕΙ.

Τα ΕΤΕΕ ως σχολεία εργαζόμενων μαθητών λειτουργούν με ωράριο εσπερινό και εντάσσονται στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και ειδικότερα στη δευτεροβάθμια μετα-υποχρεωτική βαθμίδα του μαζί με τα Λύκεια. Αλλά όσο περισσότεροι τύποι σχολείων λειτουργούν τόσο πιο πολύ διαιωνίζεται η αναπαραγωγή των κοινωνικών στρωμάτων από τα οποία προέρχονται οι μαθητές. Κι αυτό γιατί το ενιαίο σχολείο προετοιμάζει το νέο *«ως το κατώφλι της επιλογής του επαγγέλματος, διαμορφώνοντάς τον στο αναμεταξύ σαν πρόσωπο ικανό να σκέφτεται, να μελετά, να διευθύνει ή να ελέγχει όποιον διευθύνει.»*[856] Η τεχνική εκπαίδευση, λοιπόν, δεν αποτελεί τον άλλο πυλώνα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεταξύ *«ισοδύναμων εκπαιδευτικών*

---

[855] **Bernstein, B.**, (1961), Social Class and linguistic development: A theory of social learning, στο Halsey, A. H., ed., Education, Economy and Society, The Free Press, New York, 1961, στα ελληνικά Κοινωνική Τάξη και Γλωσσική Ανάπτυξη: Μια Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, μετάφραση Φραγκουδάκη, Ά., στο Φραγκουδάκη, Ά., (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήσης, Αθήνα, σ. 418

[856] **Γκράμσι, Α.**, (1973), Η Οργάνωση της Κουλτούρας, μετ. Παπαδόπουλου, Θ.Χ., Στοχαστής, Αθήνα, σ. 32-33

προτάσεων».[857] Στην πραγματικότητα πρόκειται για δρόμους παράλληλους μεν αλλά ανισότιμους τόσο σε όλη την εκπαιδευτική διαδρομή όσο και στο τέρμα τους.[858] Οι μαθητές των ΤΕΕ έχουν ανισότιμη προετοιμασία και προοπτικές σε σχέση με αυτούς των λυκείων. Αλλά οι μαθητές των Εσπερινών σχολείων βρίσκονται σε πιο μειονεκτική θέση και από τους μαθητές των ημερήσιων ΤΕΕ τόσο ως προς τις συνθήκες των σπουδών τους όσο και ως προς τις διεξόδους τους.

Α. Οι απόφοιτοι του ενιαίου λυκείου προορίζονται κατά κύριο λόγο για επιστημονικά επαγγέλματα που περιβάλλονται με υψηλό κύρος. Για το σκοπό αυτό τα προγράμματα σπουδών στοχεύουν στην παροχή υψηλού επιπέδου γενικής παιδείας, στην ανάπτυξη των πλευρών της προσωπικότητας των μαθητών που διευκολύνουν την ατομική επιτυχία και την οικονομική ανταγωνιστικότητα (δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, κριτική σκέψη), στην εκπαιδευτική κινητικότητα. Καθώς πρόκειται για αυστηρά επιλεκτικό μηχανισμό εξοβελίζει από τις τάξεις του τους μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων που δε μπορούν να αντέξουν το έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Οι μαθητές που εξαναγκάζονται να το εγκαταλείψουν καταφεύγουν στην ΤΕΕ.

Αντίθετα, αποκλειστικός σκοπός των ΕΤΕΕ είναι να κατευθύνουν τους μαθητές τους σε χαμηλόβαθμες θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, ως ειδικευμένο εργατικό δυναμικό χωρίς όμως να εξασφαλίζουν με την προετοιμασία που κάνουν την επαγγελματική τους ένταξη. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις δεν υπάρχουν καν κατοχυρωμένα επαγγελματικά δικαιώματα με αποτέλεσμα να είναι αμφίβολη η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων από κάποιες ειδικότητες λόγω της σύγχυσης που δημιουργείται ανάμεσα στους απόφοιτους διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης (Α΄ και Β΄ Κύκλου ΤΕΕ και των ΙΕΚ).[859]

---

[857] **ΥΠΕΠΘ**, (2000), Προγραμματισμός 2000-2004, σ. 3. Έξι χρόνια αργότερα στην Εισηγητική Έκθεση *«Επί του σχεδίου νόμου οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης»* (Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146[Α]) συμπεραίνεται: *«Έτσι, αντί η Επαγγελματική Εκπαίδευση να αποτελέσει τον δεύτερο ισότιμο, με αυτό της Γενικής, πυλώνα στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οδηγήθηκε στην απαξίωση απευθυνόμενη σε ένα διαρκώς φθίνον μαθητικό δυναμικό μέτριας επίδοσης και απόδοσης.»*

[858] Από μελέτη που στηρίχθηκε στην έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών (ΕΟΠ 1993/1994) της ΕΣΥΕ προέκυψε ότι το μέσο ετήσιο εισόδημα αποφοίτων ΤΕΛ ήταν μικρότερο από το αντίστοιχο των αποφοίτων ΓΕΛ. (**Μαγουλά, Θ.,** (1998), Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση: η Ελληνική Πραγματικότητα, Ο.Π.Α., **Μαγουλά, Θ.,** (1999), Οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης, Διαρθρωτικά προβλήματα της Ελληνικής Οικονομίας, Μελέτες οικονομικής πολιτικής ΙΜΟΠ, No. 4)

[859] Οι απόφοιτοι τεχνικής εκπαίδευσης κατατάσσονται σε επίπεδα σπουδών με βάση το πτυχίο τους.
1° Επίπεδο σπουδών: μέχρι δύο εξάμηνα ΙΕΚ
2° : (βοηθός τεχνίτη) ΤΕΣ και Α΄ Κύκλος ΤΕΕ
3° : (τεχνίτης) ΤΕΛ και Β΄Κύκλος ΤΕΕ

Με βάση λοιπόν τον προσανατολισμό αυτό τα προγράμματα σπουδών των ΕΤΕΕ περιορίζονται στην παροχή βασικών γενικών και πολύ εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων. Οι γνώσεις όμως αυτές είναι ανεπαρκείς για να επιδιώξουν οι απόφοιτοι μια καλύτερη θέση ακόμα και όταν αναγνωρίζεται θεσμικά η δυνατότητα κοινωνικής ανέλιξης των μαθητών μετά από φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή με την κατάληψη θέσεων στο δημόσιο τομέα. Στην πράξη η επίτευξή της είναι αδύνατη εξαιτίας αφενός των ελλείψεων των μαθητών που απορρέουν από το ίδιο το πρόγραμμα και την πλημμελή υλοποίησή του και αφετέρου των εμποδίων που ορθώνουν οι αντικειμενικές συνθήκες τις οποίες βιώνουν. Αλλά και αν επιτύχουν την εισαγωγή τους, οι γνώσεις τους δεν επαρκούν για να ανταποκριθούν στις πολύ υψηλές απαιτήσεις των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να αποφοιτήσουν και να διεκδικήσουν καλύτερη θέση. Και από άλλη άποψη, δεν είναι μόνο η ποσοτική αλλά και η ποιοτική διαφορά της παιδείας τους που θα μεταφερει πιθανόν το σχίσμα μέσα στους κόλπους της ανώτατης εκπαίδευσης και ακόμη και πέρα απ' αυτήν. *«Έτσι η κοινωνική διαστρωμάτωση που υπάρχει ήδη σε ανθρώπους με ίδια πτυχία, θα κατοχυρώνεται και από την ποιοτική διαφορά της εκπαίδευσής τους στη μέση βαθμίδα.»*[860] Οι ίδιες αιτίες καθιστούν αδύνατη την επιδίωξη της εκπαιδευτικής κινητικότητας με τη συνέχιση των σπουδών στο λύκειο.

Ωστόσο, ακόμα και για την επιδίωξη του βασικού σκοπού των ΕΤΕΕ δηλαδή την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων τους είναι ανεπαρκής η προετοιμασία για λόγους που αναφέρονται τόσο στο ίδιο το σχολικό πρόγραμμα, όσο και στην υλοποίησή του.

1. Η οργάνωση της σχολικής γνώσης χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη κατάτμηση των γνωστικών αντικειμένων, την απόλυτη εξειδίκευσή τους και τον περιορισμό της γενικής παιδείας με ανάλογες συνέπειες στην εξυπηρέτηση των σκοπών των ΕΤΕΕ:

- Όλο και περισσότερο συνειδητοποιείται ότι η θεωρητική γνώση είναι αποφασιστική για τις δυνατότητες συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευσης. Γι' αυτό σύμφωνα με τις τάσεις που επικρατούν στις σύγχρονες κοινωνίες η επαγγελματική εκπαίδευση

3+ : (ειδικός μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) 1) δίπλωμα επαγγελματικής κατάρτισης ΤΕΕ και ένα χρόνο ΙΕΚ, 2) Ε.Λ. και δύο χρόνια ΙΕΚ, **Κωτσίκη, Β.**, (2002), Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης, Έλλην, σ. σ. 188- 189

[860] **Ανθογαλίδου – Βασιλακάκη, Θ.**, (1980), Η οργάνωση της Γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Ιωάννινα, σ. 167

«δεν αποσκοπεί μόνο στην εξασφάλιση των υψηλότερων προτύπων για την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων και τεχνικών ικανοτήτων, αλλά αποσκοπεί εξίσου να καλλιεργήσει την κρίση, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας».[861]

Εντούτοις, το πρόγραμμα των ΕΤΕΕ περιέχει πολύ εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις που ξεπερνιούνται γρήγορα και ενδείκνυνται μόνο στη βραχυχρόνια κατάρτιση. Παράλληλα, ο περιορισμός της γενικής παιδείας μόνο σε πολύ βασικές γνώσεις δεν επιτρέπει την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, την αναλυτικοσυνθετική ικανότητα, την επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα εφαρμογής αφηρημένων γνώσεων σε συγκεκριμένα δεδομένα, τη μεταφορά μάθησης,[862] ικανότητες εξαιρετικά χρήσιμες για να επιβιώσουν στο ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ενταχθούν. Ο συνδυασμός λοιπόν της υπερεξειδίκευσης της επαγγελματικής γνώσης με την περιορισμένη γενική παιδεία προσδίδει στην εκπαίδευση χαρακτήρα μακροχρόνιας κατάρτισης, που ως τέτοια δεν εφοδιάζει το φορέα της με ικανότητα προσαρμογής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Αλλά η ροπή των ΕΤΕΕ προς την κατάρτιση συνεπάγεται την υποτίμησή τους από την κοινωνία, όχι μόνο εξαιτίας του μειωμένου κύρους του είδους της γνώσης που αναπαράγουν, αλλά και γιατί δεν αποτελούν εναλλακτική μορφή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προτείνει κάποια προοπτική κοινωνικής ανέλιξης στους αποφοίτους της.

- Η σημαντική υποβάθμιση της διδασκαλίας της γλώσσας συνεπάγεται πλημμελή προετοιμασία των μαθητών για την επαγγελματική τους επιτυχία. Γιατί η επιτυχία στο επάγγελμα στις σημερινές συνθήκες δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις επαγγελματικές γνώσεις, αλλά σοβαρό ρόλο διαδραματίζουν οι δεξιότητες επικοινωνίας που έχει αναπτύξει ο απόφοιτος, οι οποίες στηρίζονται στον καλό χειρισμό της γλώσσας.[863]

- Η μεγάλη κατάτμηση και εξειδίκευση δημιουργεί τεράστιο όγκο πληροφοριών που η γραμμική οργάνωσή της γνώσης εμποδίζει την προσπέλασή της από όσους δεν

---

[861] **Ανδρέου, Α.**, (1993), ό.π., σ.36

[862] **Καζαμία, Α., Κασσωτάκη, Μ.**, (1990), Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 2 (3), Μάρτιος, σ.σ. 199 - 214

[863] Οι ίδιες περίπου παρατηρήσεις είχαν διατυπωθεί στις αρχές της δεκαετίας του '90 από διαφορετικούς ερευνητές. Η έμφαση στο σχολικό πρόγραμμα σύμφωνα με αυτούς πρέπει να δίνεται στην παροχή κυρίως γενικών γνώσεων και βασικών, όχι εξειδικευμένων επαγγελματικών. Ως γενικές γνώσεις προσδιόριζαν *«βασικές γνώσεις γλωσσικής επικοινωνίας, στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά, γνώσεις μαθηματικών, φυσικοχημείας, βιολογίας και τεχνολογίας»*. **Ψαχαρόπουλου, Γ., Παλαιοκρασά, Σ.**, (1990), Η Τεχνική Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση: Προβλήματα και Προοπτικές ενόψει του 2000, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ.2 (3), σ.σ. 217-230

ολοκληρώνουν τον κύκλο των σπουδών, για τους οποίους η σχολική γνώση παραμένει αδιαπέρατη.[864]

- Η οργάνωση της σχολικής γνώσης δεν επιτρέπει την προσαρμογή του προγράμματος στις ειδικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, που ρυθμίζονται σε εθνικό επίπεδο. Η σημασία της συνέπειας αυτής είναι τεράστια για τα ΕΤΕΕ αφού είναι υποχρεωμένα να εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο στα μέτρα των ημερήσιων ΤΕΕ, αν και παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις σε πολλά επίπεδα (μαθητές, λειτουργία).

- Ο αυστηρός χαρακτήρας της οργάνωσης της σχολικής γνώσης επιτρέπει την άσκηση κοινωνικού ελέγχου. Η απόλυτη διάκριση της γνώσης αφενός σε γενική και επαγγελματική και αφετέρου σε θεωρητική και εργαστηριακή εξυπηρετεί την κοινωνική αναπαραγωγή της αντίστοιχης γνωστικής περιοχής. Η σαφής διάκριση των συνόρων ανάμεσα στη θεωρία και στην εφαρμογή της διαρρηγνύει τη μεταξύ τους σχέση. Ακόμα περισσότερο, η απόσχιση της εφαρμογής από τη θεωρία[865] καταλήγει σε πλήρη αποξένωση της μιας από την άλλη με συνέπεια τη διάσπαση της ενότητας της μαθησιακής διαδικασίας, όταν οι δύο όψεις της ίδιας ουσιαστικά μορφής γνώσης διδάσκονται από διαφορετικούς καθηγητές και μάλιστα σε εντελώς διαφορετικούς, αυτόνομους χώρους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα λόγω της λειτουργίας των ΣΕΚ που δημιούργησαν επιπλέον προβλήματα διοικητικής και παιδαγωγικής υφής.

Εξάλλου, η διδασκαλία των εφαρμογών στα ΣΕΚ, τα οποία προσομοιώνονται με το χώρο εργασίας και υιοθετούν διαφορετικές αρχές, μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερη κουλτούρα από τη σχολική μονάδα, συντελεί στη μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με το χώρο αυτό, τις δραστηριότητες και τους στόχους του και την ταύτισή τους με το συγκεκριμένο είδος γνώσης. Ταυτόχρονα η πρακτική αυτή απομονώνει τους εργαστηριακούς καθηγητές από τους καθηγητές της τάξης. Η διαδικασία αυτή της διάσπασης της ενότητας της γνώσης *«δημιουργεί μια ισχυρή αίσθηση του ανήκειν σε μια ιδιαίτερη τάξη / κατηγορία και έτσι μια συγκεκριμένη ταυτότητα»*[866] η οποία συνεπάγεται την ιεράρχηση όχι μόνο της γνώσης και των φορέων της, καθώς οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των γνωστικών περιοχών μεταφέρονται και στο επίπεδο των σχέσεων μεταξύ των φορέων, που αναλαμβάνουν

---

[864] **Bernstein B.**, (1971) "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", στα ελληνικά Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της Εκπαίδευτικής Γνώσης, μετάφραση Σολομών Ι., στο Παιδαγωγικοί Κώδικες και Εκπαιδευτικός Έλεγχος, (1991), Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 82

[865] Βλέπε και **Τσίλλη, Β.**, (1989), Παρατηρήσεις στα Προγράμματα Σπουδών, Δελτίο Π.Σ.Δ.Μ.Η, τ. 208, Μάρτιος, σ.σ. 36 -39

[866] **Bernstein B.**, (1971), (1991), ό.π., σ. 70

την αναπαραγωγή της αντίστοιχης περιοχής γνώσης, αλλά και των μαθητών ανάλογα με την ειδικότητα που παρακολουθούν.

Η διάκριση σε εκπαιδευτικούς θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων παραπέμπει στην κοινωνική διαίρεση της εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική, με ό,τι συνεπάγεται η αξιολόγηση αυτή τόσο για τις μεταξύ τους σχέσεις (υποτίμηση της εργασίας που παρέχεται στα εργαστήρια) όσο και για τις σχέσεις τους με τους μαθητές (στενότερη με τους εργαστηριακούς καθηγητές στις τεχνικές κυρίως ειδικότητες).

Αντίστοιχα η διάκριση μεταξύ τεχνικών ειδικοτήτων από τη μια και ειδικοτήτων υπηρεσιών από την άλλη, που προετοιμάζουν τους μαθητές οι πρώτες για χειρωνακτικά και οι δεύτερες για μη χειρωνακτικά επαγγέλματα συνεπάγεται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ως προς το είδος της διδασκαλίας,[867] τις σχέσεις τους με τους καθηγητές των δύο παραπάνω κατηγοριών, τη συμπεριφορά τους απέναντι στο σχολείο και τις γενικότερες επιδιώξεις τους. Η προτίμηση των μαθητών των μη τεχνικών ειδικοτήτων στο διάβασμα αντί των χειρωνακτικών δραστηριοτήτων που αρέσουν περισσότερο στους μαθητές των τεχνικών, τους επιτρέπει να θέτουν υψηλότερους στόχους όπως τη συνέχιση των σπουδών στα ΤΕΙ και να επιδιώκουν βελτίωση της θέσης τους με την προσπάθεια κατάληψης μιας θέσης στο δημόσιο τομέα που εξασφαλίζει εργασιακή σταθερότητα. Μέσα λοιπόν από την οργάνωση της σχολικής γνώσης και την υλοποίησή της εξυπηρετείται η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής.

2. Η ποιότητα όμως της παρεχόμενης από τα ΕΤΕΕ εκπαίδευσης κρίνεται και από την επάρκεια των συντελεστών υλοποίησης των προγραμμάτων της. Η υποβαθμισμένη θέση που κατέχει η τεχνική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα[868] προκύπτει από την ιεράρχηση των λειτουργικών αναγκών της ως κατώτερων από αυτές των λυκείων. Η υστέρηση της τεχνικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα και εκδηλώνεται κυρίως με την ανεπαρκή χρηματοδότησή της. Όπως είναι φυσικό, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά απαιτεί μεγαλύτερες δαπάνες απ' ότι η γενική εκπαίδευση λόγω της συντήρησης των εργαστηριακών εγκαταστάσεων και της

[867] **Πουλαντζά, Ν.**, (1990), Οι Κοινωνικές Τάξεις στον σύγχρονο Καπιταλισμό, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 327

[868] Αντίθετα υποστηρίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία έχει την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση σαν το *«προνομιούχο παιδί»*. **Γιαγκουνίδη, Π.**, (2002), Η Τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρώπη, η περίπτωση Ελλάδας και Γερμανίας, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 38

λειτουργίας πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων που εξαναγκάζουν στη διατήρηση μικρότερου αριθμού τμημάτων. Έτσι το κόστος στέγασης και πρόσληψης διδακτικού προσωπικού ανά μαθητή πρέπει να είναι μεγαλύτερο. Όπως έδειξε όμως παλιότερη έρευνα,[869] η γενική εκπαίδευση κατέχει προνομιακή θέση ως προς τις συνθήκες στέγασης (σε ιδιόκτητα κτίρια), ως προς τη μικρή χρήση έκτακτου προσωπικού και ως προς τη μικρή αναλογία μαθητών προς καθηγητή. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα στα ΕΤΕΕ με τους παράγοντες που εξέτασε:

- Στην πλήρωση των κενών θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού προηγούνται τα λύκεια και τα γυμνάσια και έπονται τα ΤΕΕ. Το αποτέλεσμα είναι να διατίθενται σ' αυτά περισσότεροι καθηγητές αναπληρωτές και ωρομίσθιοι που δε διαθέτουν επαρκή εμπειρία. Στην τεχνική εκπαίδευση όμως χρειάζονται καθηγητές που να διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία και πληροφόρηση στη γνωστική τους περιοχή γιατί θα πρέπει να διδάξουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις.[870] Πολύ περισσότερο επιβάλλεται στην εσπερινή εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς της. Εκτός των άλλων, η βραδυπορία στην πρόσληψη εκπαιδευτικών κάθε χρόνο συνεπάγεται μείωση του διδακτικού χρόνου, ο οποίος δεν είναι δυνατό να αναπληρωθεί στη διάρκεια της μαθητικής σταδιοδρομίας.

- Αν η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι προβληματική, στην τεχνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην εσπερινή ελλείπει παντελώς. Ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση σε μεγαλύτερο βαθμό από τη γενική, λόγω της φύσης της γνώσης που αναπαράγει, απαιτεί τη συχνή ανανέωσή της, προκειμένου να είναι σε θέση να παρακολουθήσει τις εξελίξεις της τεχνολογίας, τα προγράμματα σπουδών διατηρήθηκαν αμετάβλητα πάνω από είκοσι χρόνια. Αλλά και μετά τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων των ΤΕΕ ο εμπλουτισμός τους με νέα γνώση δεν εναρμονίζεται με την ξεπερασμένη γνωστική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που δεν παρέχει την ευχέρεια στο διδάσκοντα να προσεγγίσει τα νέα γνωστικά αντικείμενα με τις κατάλληλες

---

[869] **Κωστάκη, Α.**, (1989), Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια και Γενικά Λύκεια: Μια Συγκριτική ανάλυση Κόστους, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τόμος 2, (2), Οκτώβριος, σ.σ. 119-127. **Ψαχαρόπουλου, Γ., Παλαιοκρασά, Σ.**, (1990), Η Τεχνική – Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση: Προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ.2 (3), Μάρτιος, σ.σ. 217-230. Η εξήγηση που δίνεται για την ισότητα του κόστους ανά μαθητή στη γενική και τεχνική εκπαίδευση είναι ότι η ποιότητα της παρεχόμενης τεχνικής εκπαίδευση είναι χαμηλού επιπέδου (μη ειδικευμένο διδακτικό προσωπικό εκτιμώντας ότι αν ήταν εξειδικευμένο οι αποδοχές του θα ήταν υψηλότερες από αυτές του προσωπικού της γενικής εκπαίδευσης, ή δεν υπάρχει ο απαιτούμενος εξοπλισμός και τα απαραίτητα εργαστήρια.

[870] **Ανδρέου, Α.**, (1993), ό.π., σ. 35

μεθόδους.[871] Επιπλέον, η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης (ενηλίκων) έχει επιπτώσεις στην παιδαγωγική πρακτική στο βαθμό που δεν εξοπλίζει τον εκπαιδευτικό με εργαλεία κατάλληλα να μετατρέψουν την ιδιαιτερότητα του σχολείου σε θετική παιδαγωγική σχέση. Κοντά σ' αυτά να σημειωθεί και ο προσανατολισμός της όποιας επιμόρφωσης και συμβουλευτικής καθοδήγησης στην αξιολόγηση και όχι στην προσαρμογή της γνώσης και της υλοποίησής της στις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

- Οι ελλείψεις που υπάρχουν σε εργαστηριακό εξοπλισμό και στα αναλώσιμα υλικά[872] και η ανεπαρκής τεχνική συντήρηση συνεπάγονται την πλημμελή εφαρμογή του προγράμματος εξαιτίας της μη πραγματοποίησης των ενδεδειγμένων ασκήσεων. Η πολιτική προμήθειας νέου ή ανανέωσης του παλιού εργαστηριακού εξοπλισμού και των αναλώσιμων ειδών χαρακτηρίζεται από την περιορισμένη χρηματοδότηση αφενός και από την έλλειψη ορθολογισμού αφετέρου. Χωρίς να προηγηθεί προγραμματισμός γίνεται προμήθεια δαπανηρού εξοπλισμού προηγμένης τεχνολογίας που παραμένει αχρησιμοποίητος είτε γιατί δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό για να τον χειριστεί είτε γιατί γρήγορα ξεπερνιέται η τεχνολογία του και είναι δύσκολο να ανανεωθεί.

- Η στέγαση των ΕΤΕΕ αποτελεί δείκτη της διαφοράς ανάμεσα σ΄ αυτά και στα άλλα σχολεία (λύκεια και ΗΤΕΕ). Κανένα ΕΤΕΕ δε διαθέτει δικό του κτίριο. Όλα συστεγάζονται με άλλα σχολεία ημερήσια με συνέπειες ψυχολογικές (οι μαθητές ποτέ δε νιώθουν το χώρο δικό τους ούτε μπορούν να το διαχειριστούν ανάλογα με τις ανάγκες τους), αλλά και λειτουργικές, οι οποίες επιτείνονται συχνά από την ανεπάρκεια των αιθουσών διδασκαλίας. Επιπλέον, υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων που στεγάζονται σε κτιριακές εγκαταστάσεις μισθωμένες, παλιές, ακατάλληλες για εκπαιδευτική χρήση. Αλλά καμιά ρητορεία για αναβάθμιση και αύξηση της ανταγωνιστικότητας μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

«δεν μπορεί να αντισταθμίσει τα ετοιμόρροπα κτίρια, τις τάξεις που λειτουργούν (...) με ανεπαρκή θρανία, βιβλία, ακόμη και χαρτιά και μολύβια, και σε συνθήκες

---

[871] Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που διεξήχθη το 2004 μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων των ΤΕΕ έδειξε ότι οι *«εκπαιδευτικοί δεν είναι πληροφορημένοι για το ποιες είναι και πώς καλλιεργούνται οι γενικές-κοινωνικές δεξιότητες. Δεν είναι ενημερωμένοι για την μαθητοκεντρική-ενεργητική μάθηση και τη σημασία της στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων. Δεν κάνουν διάκριση μεταξύ των βασικών ειδικών γνώσεων του κάθε τομέα ειδικοτήτων, οι οποίες αντέχουν στο χρόνο και των αντίστοιχων εφαρμοσμένων γνώσεων, οι οποίες απαξιώνονται με σχετικά γρήγορους ρυθμούς.»* **Δαφέρμου, Ο., Στραβοπόδη, Μ.**, (2005), Η γνώμη των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ για τα ΤΕΕ: Έρευνα Σεπτέμβριος 2004, Νέα Παιδεία, τ. 114, σ.σ. 74-84

[872] Ο εξοπλισμός χαρακτηρίζεται σε συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου *«γηρασμένος και κακής ποιότητας με πολλές ελλείψεις.»* **Μιχαηλίδη, Π.**, «Εργαστήρια ΤΕΕ», στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 81

όπου αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών και μειώνεται αυτός του διδακτικού προσωπικού.[873]

Β. Η υποβαθμισμένη θέση όμως των ΕΤΕΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται και με λόγους που αναφέρονται στις δυσμενέστερες συνθήκες λειτουργίας των ΕΤΕΕ σε σχέση με τα ΗΤΕΕ. Οι συνθήκες αυτές σχετίζονται αφενός με τους όρους διαβίωσης των μαθητών που επηρεάζουν το ρόλο τους, αφετέρου με την ίδια τη λειτουργία τους ως εσπερινών.

Οι βασικότερες διαφορές των μαθητών ημερήσιων και εσπερινών ΤΕΕ που θέτουν σε υποδεέστερη μοίρα τους τελευταίους εντοπίζονται στα εξής σημεία:

- Οι μαθητές των εσπερινών ΤΕΕ προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα από αυτούς των ημερήσιων. Σε αντίθεση με τους τελευταίους ξεκινούν να εργάζονται από την παιδική πολλές φορές ηλικία και εξασκούν επαγγέλματα συγκυριακά, χαμηλής στάθμης, που δεν προϋποθέτουν ειδίκευση (πωλητές, σερβιτόροι, διανομείς, ανειδίκευτοι εργάτες στις οικοδομές ή βοηθοί διαφόρων επαγγελματιών όπως ηλεκτρολόγων, μηχανολόγων κ.λ.π) με χαρακτηριστικά την πολύωρη απασχόληση, τις χαμηλές αποδοχές, την έλλειψη πιστοποιητικών προϋπηρεσίας. Η αλλαγή επαγγελμάτων και εργοδοτών είναι συχνή. Σε κάθε περίπτωση πάντως το επάγγελμα και οι συνθήκες απασχόλησής τους συσχετίζονται με την ειδικότητα που παρακολουθούν. Η προσέλκυση εργαζόμενων μαθητών δικαιολογεί την ίδρυση των ΕΤΕΕ σε μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας λόγω της ανάπτυξης σ' αυτά του δευτερογενούς και του τριτογενούς τομέα, τους οποίους εξυπηρετεί η παραγωγή εργατικού δυναμικού και τη δυνατότητα απασχόλησης που παρέχεται στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αντίθετα σε μικρότερα αστικά κέντρα δεν υπάρχουν εσπερινά σχολεία με αποτέλεσμα όσοι από τους εργαζόμενους επιθυμούν να παρακολουθήσουν να αναγκάζονται να μεταναστεύσουν σε περιοχή που λειτουργεί ΕΤΕΕ.

- Η ιδιαιτερότητα του ΕΤΕΕ που αντανακλά τον ταξικό προσδιορισμό των μαθητών του σηματοδοτείται από τη μεγάλη ηλικιακή[874] διασπορά τους σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών από 17 μέχρι 50 ετών με τους μαθητές σχολικής ηλικίας να περιορίζονται σε ένα μικρό ποσοστό. Αντίθετα στα ΗΤΕΕ η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών έχει σχολική ηλικία. Η διαφορετική ηλικιακή σύνθεση των μαθητών

[873] **Apple, M., W.,** Ρητορικές μεταρρυθμίσεις:αγορές πρότυπα απόδοσης και ανισότητα, στο **Κάτσικα, Χ., Καββαδία, Γ**, (2002), ό.π., σ. 157

[874] **Bourdieu, P., Passeron, J. Cl.** (1985), ό.π. σ. 57

του ΕΤΕΕ συνοδεύεται από αξιόλογες διαφοροποιήσεις σε παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες είναι η συναισθηματική και γνωστική ικανότητα των μαθητών, η προσωπική, η επαγγελματική και γενικότερα η κοινωνική τους κατάσταση. Οι παράγοντες αυτοί όχι μόνο διαφοροποιούν τα ΕΤΕΕ από τους υπόλοιπους τύπους σχολείων που λειτουργούν με ημερήσιο πρόγραμμα, αλλά διαμορφώνουν ένα πολύμορφο περιβάλλον στο εσωτερικό του σχολείου με ποικίλες συνέπειες σε ότι αφορά πρώτον στην εφαρμογή των ίδιων προγραμμάτων σπουδών σε μαθητές τόσο διαφορετικούς, δεύτερο στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο που επηρεάζει την επίδοσή τους. Οι μεγαλύτεροι μαθητές αν και έχουν περισσότερες υποχρεώσεις προσαρμόζονται περισσότερο στους κανόνες του σχολείου και πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις.

- Πολύ λίγοι μαθητές των ΕΤΕΕ συνέχισαν τις σπουδές αμέσως μετά το γυμνάσιο ή μετά την αποφοίτηση από τους άλλους τύπους εκπαίδευσης που οι γνώσεις τους είναι πρόσφατες, ενώ στους περισσότερους μεσολάβησε διακοπή μικρής ή μεγάλης διάρκειας. Αντίθετα οι μαθητές των ημερήσιων σχολείων συνεχίζουν τις σπουδές χωρίς διακοπή.

- Ακόμα, η διαφορετική οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση των μαθητών του ΕΤΕΕ σε σχέση με τους μαθητές των ημερησίων, συνεπάγεται διαφορετικές υποχρεώσεις και συμπεριφορές που έχουν αντίκτυπο στη φοίτησή τους.

Οι παραπάνω διαφορές διαμορφώνουν συνθήκες που δεν ευνοούν την παρακολούθηση των σπουδών από τους μαθητές των εσπερινών ΤΕΕ (φοβερή κούραση, συχνές απουσίες, έλλειψη προετοιμασίας για το σχολείο, αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των μαθημάτων, σοβαρές γνωστικές ελλείψεις λόγω της χρονικής απόστασης από την υποχρεωτική εκπαίδευση). Εξαιτίας της αδυναμίας των μαθητών να ανταποκριθούν πλήρως στις υποχρεώσεις τους το σχολείο διαμορφώνει πολύ χαλαρό κλίμα λειτουργίας (ελαστικότητα στην τήρηση των κανονισμών του, ελάχιστες απαιτήσεις από τους μαθητές) που δημιουργεί *«μαθητική συνείδηση μικρών απαιτήσεων».*[875] Με την πρακτική αυτή προσπαθεί να συγκρατήσει το μαθητικό δυναμικό, καθώς κάτω από την πίεση πολλοί μαθητές διακόπτουν την παρακολούθηση. Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται από τους καθηγητές στην ενίσχυση

[875] **Ρίζου, Χ.**, (2004), Η Εσπερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και αποσαφήνιση του ρόλου του Εσπερινού Γυμνασίου στη σύγχρονη πραγματικότητα, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 270

της αυτοπεποίθησης των μαθητών και η καλλιέργεια στενότερων σχέσεων μεταξύ καθηγητών – μαθητών στηρίζει την προσπάθεια των τελευταίων, αν και δεν αντισταθμίζει το χαμηλό μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Θα πρέπει όμως να αναγνωρίσουμε ότι η όποια λειτουργία των ΕΤΕΕ οφείλεται στους εκπαιδευτικούς τους.[876]

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα δημιουργείται από την εφαρμογή στα ΕΤΕΕ του ίδιου άκαμπτου προγράμματος με τα ημερήσια ΤΕΕ. Το μειονέκτημα αυτό επιτείνεται από το ασφυκτικό χρονικό πλαίσιο λειτουργίας τους. Η μικρή διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος σε συνδυασμό με την συνολική διάρκεια των σπουδών έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του χρόνου που διατίθεται για τη διδασκαλία των μαθημάτων σε σχέση με τα ημερήσια ΤΕΕ. Καθώς όμως το περιεχόμενο της γνώσης που ελάχιστα διαφέρει πρέπει να διδαχθεί στους μαθητές των δύο σχολείων αλλά σε λιγότερο συνολικό χρόνο για τους μαθητές των εσπερινών, ο ρυθμός πρόσληψης των τελευταίων λογικά πρέπει να είναι ταχύτερος. Γι' αυτό η εργασία στο σπίτι και η προετοιμασία των μαθητών θάπρεπε να είναι μεγαλύτερη. Από τη στιγμή όμως που ο χρόνος τους δαπανάται στην πρακτική *«του αναλυτικού προγράμματος του δρόμου»*[877] και όχι ως παιδαγωγικός χρόνος στο σπίτι, όπως επιτάσσει η παιδαγωγική πρακτική, η υστέρησή τους στην υλοποίηση της γνώσης είναι αναπόφευκτη.

Η εφαρμογή λοιπόν του ίδιου σχεδόν προγράμματος σπουδών και μάλιστα σε λιγότερο χρόνο (περίπου ίδιο περιεχόμενο γνώσης, ίδια κριτήρια επιλογής της, ίδιος τρόπος οργάνωσης, ίδιες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και ίδιος τρόπος αξιολόγησης) στο όνομα της τυπικής ισότητας παραγνωρίζει τις διαφορές που συνεπάγεται η κοινωνική ανισότητα των μαθητών. Έτσι, η τυπική ισότητα ανάμεσα στους μαθητές των ημερήσιων και εσπερινών σχολείων «είναι *στην πραγματικότητα άδικη ανισότητα»*[878] στο βαθμό που η έλλειψη προσαρμογής του προγράμματος στις ειδικές συνθήκες λειτουργίας των εσπερινών σχολείων μετατρέπεται σε χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση.

---

[876] Όπως αναφέρεται σε μελέτη για την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που έγινε σε ενήλικες οι οποίοι ανήκαν στην κατηγορία αυτή, η κριτική τους επικεντρώθηκε στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και υποστήριξαν ότι αν μπορούσαν να μιλήσουν μαζί τους σήμερα θα τους έλεγαν *«να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν και τους αδύνατους μαθητές»*. **Καλογρίδη – Κουτσοκώστα, Σ.**, Έξω από το σχολείο, τι; Η Μετασχολική Πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-1988, στο δήμο Ν. Λιοσίων Αττικής, στο **Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Σ.**, (1998), (επιμ.), Η εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις, Gutenberg, Αθήνα, σ. 183

[877] **Bernstein, B.**, (1991), ό.π., σ.132

[878] **Bourdieu, P.**, (1966), ό.π., σ. 373

Αλλά και από άλλη άποψη, ενώ μέσα από την τυπική ισότητα που συνεπάγεται η ομοιόμορφη εφαρμογή των προγραμμάτων σε όλη την τεχνική εκπαίδευση (ημερήσια, εσπερινή) υποτίθεται ότι κατοχυρώνεται η «ισότητα ευκαιριών» στην πρόσβαση σε αντίστοιχες θέσεις εργασίας στην πραγματικότητα πρόκειται για ιδεολόγημα:

- Κατά πρώτον γιατί οι απόφοιτοι των ΕΤΕΕ αποκλείονται από υψηλότερες κοινωνικές θέσεις (πρόσβαση στο στρατό) για τις οποίες κατοχυρώθηκε δικαίωμα διεκδίκησης στους απόφοιτους των ΗΤΕΕ.

- Κατά δεύτερο λόγο γιατί η αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας περιορίζεται και υποβαθμίζεται ως αίτημα για τυπική *«αρχή των ίσων ευκαιριών ή δυνατοτήτων.»*[879] Αλλά η ισότητα ευκαιριών ταυτίζεται με την *«ισότητα αφετηριακών συνθηκών»*. Καθώς όμως η «ισότητα ευκαιριών» χρησιμοποιείται *«για να καθαγιάσει τον ανταγωνισμό ως υποκατάστατο του αιτήματος κοινωνικής δικαιοσύνης»* η τελευταία *«επικεντρώνεται στους όρους διεξαγωγής του κοινωνικού ανταγωνισμού και όχι στα αποτελέσματά του».*[880] Έτσι, ενώ παραχωρείται στους απόφοιτους των ΕΤΕΕ το δικαίωμα πρόσβασης στα ΤΕΙ αυτοί ανταγωνίζονται με άνισους όρους τους μαθητές των ημερήσιων σχολείων. Γιατί αν και τα μαθήματα που εξετάζονται είναι λιγότερα δε διαθέτουν χρόνο και χρήμα για προετοιμασία. Η αξιολόγηση λοιπόν αντί να διασφαλίζει την ισότητα *«εκλογικεύει την ανισότητα και αντί να κατατείνει στην άμβλυνση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της αγοραίας λογικής, δικαιώνει την όζυνσή τους.»*[881] Αλλά και αν ακόμα ξεπεραστούν τα ουσιαστικά εμπόδια της προετοιμασίας και τα τυπικά της βαθμολογικής βάσης, οι κοινωνικές υποχρεώσεις (επαγγελματικές, οικογενειακές) ορθώνουν ανυπέρβλητα εμπόδια στη φοίτηση των μαθητών των ΕΤΕΕ στα ΤΕΙ. Στην πραγματικότητα η έστω και περιορισμένη δυνατότητα κοινωνικής ανέλιξης, που τους έχει παραχωρηθεί, αφορά σε ένα ελαχιστότατο ποσοστό αποφοίτων που καταφέρνει να εισαχθεί σε σχολές της περιφέρειας που κατοικεί και είναι αμφίβολο αν καταφέρνει να αποφοιτήσει (εξαιτίας δυσκολιών που ανάγονται στην παρακολούθηση των μαθημάτων αλλά και γνωστικών αδυναμιών που φέρουν οι μαθητές των ΤΕΕ).

---

[879] **Bell, D.**, (1979), On Meritocracy and Equality. The new Equaliatarianism. Questions and Challenges, Port Washington, New York, London , σ. 29 στο **Πατέλη, Δ.**, Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας, Εκπαίδευση και αξιολόγηση, στο **Κάτσικα, Χ., Καββαδία, Γ**, (2002), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί, Σαββάλας, Αθήνα, σ. 78

[880] **Πατέλη, Δ.**, (2002), ό.π., σ. 79. Βλ. και **Charlot, B.**, (1992), Το Σχολείο αλλάζει, Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, Προτάσεις, Αθήνα, σ. σ. 15, 16 και 193

[881] **Τσουκαλάς, Κ.**, (2000), Κοινωνικό κράτος και ισότητα, *Το Βήμα της Κυριακής*, Ιούνιος, 25

Η έλλειψη προοπτικής κοινωνικής ανέλιξης των μαθητών των ΕΤΕΕ και η υποτυπώδης λειτουργία των σχολείων σε κτίρια παλιά και μισθωμένα, με προγράμματα στριμωγμένα στην άκρη της μέρας, με καθηγητές ξεχασμένους απ' όλους (τόσο από τους φορείς εποπτείας και συμβουλευτικής στήριξης, όσο και τους συνδικαλιστικούς) και με μεθόδους διδασκαλίας αναχρονιστικές, αντανακλούν την υποβαθμισμένη θέση που κατέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.[882] Η θέση αυτή δεν μπορεί να είναι άσχετη με την κοινωνική προκατάληψη απέναντι στην χειρωνακτική εργασία. Άλλωστε όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι καθηγητές τους βιώνουν την κοινωνική υποτίμηση.

ΙΙ. Ο κατανεμητικός ρόλος του σχολείου εδράζεται στην ύπαρξη σχετικής αυτονομίας του θεσμού, στο πλαίσιο της οποίας τα άτομα επιμερίζονται σε θέσεις με βάση την αρχή της αξιοκρατίας. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, αρκεί η απόκτηση των κατάλληλων προσόντων, τα οποία πιστοποιούνται από την κατοχή τίτλου σπουδών για να καταλάβουν οι απόφοιτοι των ΕΤΕΕ τις αντίστοιχες θέσεις. Από την έρευνά μας όμως αναδείχθηκε ο περιορισμένος ρόλος των ουσιαστικών προσόντων στην κοινωνική ανέλιξη των ατόμων. Οι προσδοκίες των μαθητών των ΕΤΕΕ για εύρεση εργασίας δε στηρίζονται στο κύρος του πτυχίου τους, που υποτίθεται ότι πιστοποιεί τα εφόδια που κατέχουν, αλλά στην υπόθεση ότι μέσα από το οικογενειακό ή το φιλικό τους περιβάλλον θα μπορέσουν να κινητοποιήσουν παράγοντες που διαθέτουν πολιτική δύναμη.[883] Η εκτίμηση των μαθητών για τα εφόδια που παίρνουν από το σχολείο εκφράζεται μέσα από τη δικαιολόγηση της φοίτησής τους: φοιτούν για να αποκτήσουν το «χαρτί» και όχι για να μάθουν.

Η στάση αυτή των μαθητών που φανερώνει την πρωταρχική σημασία των πολιτικών διαπιστευτηρίων, περιορίζει την αξία των εκπαιδευτικών προσόντων ως

---

[882] Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που από την ίδια τη δομή του είναι προβληματικό, όπως αναγνωρίζεται πλέον απ' όλους τους μελετητές του. Όπως διαπιστώνει ο Φράγκος, απαριθμώντας τα παρωχημένα, φορμαλιστικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος *«διαμορφώνουν για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης της χώρας μας την εντύπωση ότι οι σχολικοί θεσμοί έχουν μεταβληθεί σε μια τεράστια προβληματική επιχείρηση ελάχιστα ανταγωνίσιμη με τις αντίστοιχες άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας ή των αναδιαρθρωνόμενων ανατολικών κρατών και χωρίς ελπίδα καν να υπαχθεί σε κάποιο Οργανισμό Αποκατάστασης Επιχειρήσεων...».* **Φράγκου, Χ.**, (επιμ.), (1994), Παιδεία, Παραγωγή καιΑνάπτυξη.Ερευνητική συνάντηση Πανεπιστημιακών και Εκπροσώπων παραγωγικών και Οικονομικών Τάξεων Ελλάδας και Κύπρου, Παιδαγωγικό κέντρο Ερευνών και Επιμόρφωσης, (EDURIT), Gutenberg, Αθήνα, σ. σ. 34-35

[883] Βλέπε και **Δημητρόπουλου, Β.**, (1991), Εκπαίδευση, Νέα Τεχνολογία, Απασχόληση, Ε.Μ.Π., Διδακτορική Διατριβή, σ. 343. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός απολυτηρίου, ο τύπος λυκείου και η ειδικότητα αποφοίτησης δεν έχουν σχέση με την εύρεση εργασίας. Τον πιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι γνωριμίες ιδιωτικές και πολιτικές.

κριτηρίων κατανομής των ατόμων σε κοινωνικές θέσεις. Η υποτίμηση όμως της αξίας των εκπαιδευτικών εφοδίων για την κοινωνική ανέλιξη των μαθητών των ΕΤΕΕ σημαίνει ότι η αποδοχή της «αξιοκρατίας» ως αρχής που διέπει τον κοινωνικό επιμερισμό των ατόμων, δίνει τη θέση της σε εκείνη της «πολιτικής διαμεσολάβησης», που τείνει να καταστεί η «νόμιμη ιδεολογία».[884] Γιατί, ενώ είναι φανερό ότι διαχέεται σε όλη την κοινωνία, εφόσον διαπερνά ακόμα και τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές των ΕΤΕΕ, ωστόσο ως πρακτική δεν είναι εφικτή σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, αλλά εξαρτάται από τη διαφορική πρόσβαση τους στα πελατειακά δίκτυα. Όπως διαπιστώνει η Κασιμάτη στην Ελλάδα *«(...) Η αξιοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη εκχωρούν τη θέση τους στα συμφέροντα κάποιων ομάδων και στο ατομικό «βόλεμα».»*[885]

Στο βαθμό λοιπόν, που οι ευκαιρίες πρόσβασης στα πελατειακά κυκλώματα καθορίζουν την αξία των εκπαιδευτικών προσόντων, τα ΕΤΕΕ δε λειτουργούν αυτόνομα αλλά εξαρτώνται από τη δυναμική των ανταγωνισμών γύρω από την πολιτική εξουσία.[886] Αλλά στον ανταγωνισμό των κοινωνικών ομάδων γύρω από την πρόσβαση στα πελατειακά κυκλώματα τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές του ΕΤΕΕ υστερούν. Έτσι, η πιθανότητα κατάκτησης ακόμα και αυτών των χαμηλών θέσεων στον κοινωνικό καταμερισμό, για τις οποίες προορίζονται με βάση το πτυχίο τους, εξαρτάται από τη σχετική δυνατότητα ενεργοποίησης των μηχανισμών που διαθέτει το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν. Είναι προφανές ότι για τις κοινωνικές ομάδες που δε διαθέτουν πολιτικά διαπιστευτήρια το πτυχίο δεν έχει καμιά αξία. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα των ΕΤΕΕ ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής είναι περιορισμένη. Ταυτόχρονα περιορίζεται και η ερμηνευτική αξία της θεωρίας του Bourdieu στην ελληνική πραγματικότητα.

Κάτω από μια τέτοια οπτική μπορεί να ερμηνευτεί η απουσία ορθολογικού προσανατολισμού και ο φορμαλιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στα ΕΤΕΕ. Ο «ορθολογισμός» στο πλαίσιο του καπιταλισμού έχει την έννοια της τάσης για συνεχή επαναστατικοποίηση της παραγωγικής διαδικασίας δηλαδή συγκέντρωση της παραγωγής σε όλο και μεγαλύτερες μονάδες, προοδευτική εισαγωγή τεχνικών

---

[884] **Πετμεζίδου – Τσουλουβή Μ.**, (1987), Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής, Εξάντας, Αθήνα, σ. 190

[885] **Κασιμάτη, Κ.**, (1996), Περιπλάνηση στην Επικαιρότητα. Κοινωνικοί Προβληματισμοί, Τυπωθήτω, Αθήνα, σ. 75. Το σχετικό απόσπασμα προέρχεται από κείμενο που πρωτοδημοσιεύθηκε την 25-9-1992 με τίτλο «Τα δικά μας παιδιά».

[886] **Πετμεζίδου – Τσουλουβή Μ.**, (1987), ό.π., σ. 136

εξοικονόμησης εργασίας ώστε να αυξάνουν την παραγωγικότητα της εργασίας και την ανταγωνιστικότητα στην αγορά μέσα από την αύξηση της σχετικής υπεραξίας. [887] Σ' αυτό το πλαίσιο αποκτούν σχετική αυτονομία οι θεσμοί για να εξυπηρετούν τη συσσώρευση κεφαλαίου. Από την έρευνα όμως διαπιστώθηκε:

1. Η έλλειψη «ορθολογισμού» στη λειτουργία ειδικοτήτων στα σχολεία καθώς και στην οργάνωση και λειτουργία των συντελεστών υλοποίησης του προγράμματος. Η ανάπτυξη ειδικοτήτων γίνεται χωρίς υποτυπώδη σχεδιασμό και δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της αγοράς εργασίας με αποτέλεσμα να παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στην προσφορά και στη ζήτηση πτυχιούχων. Αυτό σημαίνει αύξηση της ανεργίας των νέων και ετεροαπασχόληση ενός σημαντικού ποσοστού ως ανειδίκευτου προσωπικού που συνεπάγεται χαμηλή παραγωγικότητα της εργασίας. Επίσης, η πρόσληψη διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη ενδιαφέροντος για την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας του, η κατασπατάληση των πόρων κατά την ανάπτυξη και ανανέωση του εργαστηριακού εξοπλισμού δείχνουν την απουσία ορθολογισμού στον προσανατολισμό των δραστηριοτήτων του κράτους.
2. Ο φορμαλιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στα ΕΤΕΕ. Σημασία δίνεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του προγράμματος και όχι στην ίδια τη γνώση και στις συνθήκες υλοποίησής της όπως εκθέσαμε παραπάνω. Η τυπολατρία με την οποία περιβάλλονται οι εξεταστικές διαδικασίες έναντι της παραμέλησης του περιεχόμενου και του τρόπου κατάκτησης της γνώσης είναι ενδεικτική της σημασίας που δίνεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην αξία των εκπαιδευτικών προσόντων. Οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές με τις σπουδές τους στα ΕΤΕΕ είναι πολύ περιορισμένες και πάντως ανεπαρκείς για να ασκήσουν ένα επάγγελμα. Μάλιστα, σε σημαντικό βαθμό τα ουσιαστικά προσόντα που διαθέτουν έχουν αποκτηθεί σε χώρο έξω από το συγκεκριμένο σχολείο (είτε στο χώρο εργασίας όσοι απασχολούνται σε σχετική με την ειδικότητα που παρακολουθούν εργασία είτε στο λύκειο όσοι αποφοίτησαν από αυτό).

[887] **Πετμεζίδου – Τσουλουβή, Μ.**, (1987), ό.π., σ. 184

Μέσα σ' αυτό το πνεύμα μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις ιδεολογικές τάσεις που ανέδειξε η διερεύνηση της ιεραρχικής οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Ο κοινωνικός έλεγχος που ασκήθηκε την περίοδο εκείνη αφορούσε στην προσπάθεια επικράτησης της ιδεολογίας του «εκσυγχρονισμού» που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες στις καπιταλιστικές χώρες και προβάλλει την «αξιοκρατία» ως αρχή που διέπει τις κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ιδιαίτερα την πρώτη περίοδο της επικράτησης της τάσης αυτής η μεταστροφή προς ένα έντονα τεχνοκρατικό προσανατολισμό της παιδαγωγικής πρακτικής που συνδέει την εκπαίδευση με την αγορά. Η ιδεολογική αυτή τάση εκφράζει το τμήμα εκείνο της αστικής τάξης που προσβλέπει στην ηγεμονία μέσα από την ιδιοποίηση πόρων στο πλαίσιο μια αυτορρυθμιζόμενης οικονομίας στην οποία κυριαρχεί ο ανταγωνισμός.

Ωστόσο, η επικράτηση αυτή ήταν συγκυριακή καθώς στο εσωτερικό της άρχουσας τάξης εξακολουθούσε να κατέχει ισχυρή θέση το τμήμα εκείνο που αντλεί την ισχύ του από την ιδιοποίηση πόρων από το κράτος μέσα από μικροπολιτικούς χειρισμούς και όχι μέσα από τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητάς του στην αγορά.[888] Ένδειξη της δυναμικής που εμφανίζουν οι πολιτικοί αγώνες της περιόδου αυτής είναι οι μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις με αλλαγή προσώπων και πισωγυρίσματα. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής η αδυναμία οριστικής επικράτησης της τάσης αυτής εκδηλώνεται με τη διατήρηση της μορφής των ιεραρχικών σχέσεων που μαρτυρά την εμμονή στην προσήλωση σε παραδοσιακές αξίες (ελληνοχριστιανικό ιδεώδες) που προσανατόλισαν το εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι σήμερα και διαμόρφωναν μια αίσθηση «υπερχρονικότητας» και «οικουμενικότητας» περιορίζοντας την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στο παρόν με σκοπό τη διατήρηση της ισχύουσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων.[889]

Από τη στιγμή, όμως, που τα εκπαιδευτικά προσόντα έχουν ελάχιστη αξία για την κοινωνική επιτυχία, το ενδιαφέρον της πολιτείας για αύξηση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας καθώς δέχεται τις πιέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, περιορίζεται μόνο στη ρητορεία. Συνεπώς και η προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των σπουδών εξαντλείται στο τυπικό επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας τους και όχι σε ουσιαστικές αλλαγές.

---

[888] Στο ίδιο, (1987), ό.π., σ. 190

[889] **Νούτσου Χ.**, (1988), Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα σ. 210

Σε σχέση με τις δυνατότητες ένταξης στην αγορά εργασίας των μαθητών των ΕΤΕΕ διαπιστώθηκε ότι η μακρά εργασιακή πορεία τους δημιουργεί συγκριτικό πλεονέκτημα για εύρεση εργασίας σε σχέση με τους μαθητές των ΗΤΕΕ. Γι' αυτό αντιμετωπίζουν με περισσότερη σιγουριά την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ενώ σύμφωνα με τα προηγούμενα συμπεράσματά μας οι σπουδές στα εσπερινά μειονεκτούν σε σχέση με τα ημερήσια ΤΕΕ, ωστόσο, η περιορισμένη αξία των εκπαιδευτικών εφοδίων στην εύρεση εργασίας μετριάζει τις συνέπειες από την υστέρηση των μαθητών σε θεωρητικές γνώσεις. Από την άλλη, η εμπλοκή τους στην αγορά εργασίας από νωρίς τους θωρακίζει από τις διακυμάνσεις της με μια ευελιξία που δε διαθέτουν οι μαθητές των ΗΤΕΕ που δεν εργάζονται.

Σ' αυτό ευνοούνται από την επαγγελματική δομή η οποία προσαρμοσμένη στην ιδιαιτερότητα της οικονομικής ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από την ευρείας έκτασης αυτοαπασχόληση και την πληθώρα οικογενειακών επιχειρήσεων που έχουν προσωπικό χαρακτήρα. Η λειτουργία τους στηρίζεται όχι στο ενδιαφέρον για αύξηση της παραγωγικότητας αλλά στην εμπλοκή στα πελατειακά κυκλώματα και την προσπάθεια να επωφεληθούν από χαριστικές ρυθμίσεις. Η ιδιαιτερότητα αυτή διαμόρφωσε μιαν αγορά εργασίας, που όπως είναι φυσικό, ευνόησε την ανάπτυξη διασυνδέσεων και γνωριμιών, η οποία αναδείχθηκε σε αποφασιστικό παράγοντα επαγγελματικής ένταξης. Μια τέτοια αγορά εργασίας προσανατόλισε τις απαιτήσεις της λιγότερο σε εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις και περισσότερο σε εμπειρικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Εξάλλου, τέτοιες δεξιότητες αποκτούν ιδιαίτερη αξία σε περιόδους υψηλής ανεργίας, όπως αυτή που παρατηρείται στους νέους,[890] επειδή εξαιτίας της πληθώρας τυπικών προσόντων *«αναβαθμίζεται η σημασία της επαγγελματικής εμπειρίας από τους εργοδότες»*.[891]Τέτοιες όμως δεξιότητες δε μαθαίνονται στο σχολείο.[892] Άλλωστε, η μεγάλη χρονική απόσταση ανάμεσα στην απομάκρυνση από την εκπαίδευση και στην απασχόληση, όταν μάλιστα επικρατεί παρατεταμένη υψηλή ανεργία, συνεπάγεται αβεβαιότητα στις προσδοκίες του ατόμου για την επαγγελματική του πορεία μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του και *«ως*

---

[890] Το 2002 η ανεργία των νέων ως 25 ετών έφτανε το 25,7% με γενική 9,6%. **Δημουλά, Κ., Κοντονή, Α., κ.ά.**, (2003), Κατάρτιση και Απασχόληση, Εισαγωγή Ρομπόλη, Σ., ΙΝΕ, Αθήνα, σ. 15

[891] **Καραντινού, Δ.**, (1988), Ανοικτή ανεργία και αστικές αγορές εργασίας (1974-1985), Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, ΕΚΚΕ, τ. 70, σ. 67

[892] Κατά το Husen ο θεσμός του σχολείου δεν παρέχει απαραίτητα εφόδια για ανάληψη ευθυνών, ούτε δεξιότητες που απαιτεί το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. **Husen, T.**, (1992), Η αμφισβήτηση του σχολείου, Προτάσεις, Αθήνα, σ. 177-204

ένα βαθμό υποβαθμίζεται ως αξία η συνεισφορά της επαίδευσης στην εγαγγελματική ένταξη.»[893]

Αντίθετα η εργασιακή εμπειρία εξοπλίζει τους μαθητές του ΕΤΕΕ με δεξιότητες που συνίστανται στην ανάληψη ευθυνών, πρωτοβουλιών, στην ανάπτυξη πνεύματος ομαδικής συνεργασίας και πειθαρχίας. Αυτές οι δεξιότητες διευκολύνουν την κινητικότητα στον εργασιακό χώρο, όπως φάνηκε από τα διαφορετικά επαγγέλματα και εργοδότες που οι μαθητές άλλαξαν στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας αρκεί να μπορούν να ενεργοποιήσουν τις γνωριμίες που διαθέτουν από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον.

Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών κυρίως τεχνικών ειδικοτήτων απασχολείται σε σχετική με το μελλοντικό επάγγελμα εργασία. Για τους μαθητές αυτούς η επαγγελματική σταδιοδρομία και εξέλιξη είναι ευκολότερη, καθώς διαθέτουν την εμπειρία στο επάγγελμα και διευκολύνονται από την απόκτηση γνωριμιών στο χώρο που τους ενδιαφέρει.

Στην ερευνητική μας προσπάθεια χρησιμοποιήσαμε εκτός από το συνολικό και επιμέρους επίπεδα ανάλυσης. Ήδη στα συμπεράσματα που αφορούν στο σύνολο των μαθητών έχουμε αναφερθεί στο επίπεδο της ειδικότητας εξαιτίας της σημαντικότητάς του για τους στόχους της έρευνας, εφόσον αντανακλά την κοινωνική διαίρεση της εργασίας στο εσωτερικό του σχολείου.

Το φύλο αποτελεί εξαιρετικό διαφοροποιητικό παράγοντα σε ότι αφορά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Η ΕΤΕΕ κατακλύζεται από άνδρες[894] καθώς οι περισσότερες ειδικότητες που προσφέρει προετοιμάζουν για χειρωνακτικά

---

[893] **Heinz, W. R.**, Vocational Socialization and Competence Development in the Historical Dimension" στο **Cedefop**, (1999), European Trends in the development of Occupations and Qualification, Vol. II, Θεσσαλονίκη, σ. 15-18

[894] Έρευνα του 1987-1988 έδειξε ότι οι μαθήτριες αντιπροσώπευαν στο μαθητικό δυναμικό των τεχνικών κλάδων των ΤΕΛ το 11% (**Κασσωτάκη, Μ.**, (1992), Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια προσπάθεια αξιολόγησής του, Εκπαίδευση και Επάγγελμα τ. 2 - 3, σ. 102-127) και το ποσοστό αυτό είναι το μικρότερο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, (**Unesco**, (1989), Statistical Yearbook, σ.σ. 3, 183, 191). Υποστηρίζεται, όμως, ότι τα κορίτσια ωθούνται στην επιλογή σπουδών από κίνητρα που σχετίζονται με την κοινωνική προσφορά και την προσωπική καλλιέργεια, ενώ τα αγόρια από ωφελιμιστικά (απόκτηση χρημάτων και εξουσίας), **Holland, J.**, (1985), Gender and Class: Adolescent conceptions of the dinision of labour, Ph. D. thesis, University of London, Institute of Education, **Hannan, D.**, et all, (1983), Schooling and sex roles: sex differences in subject provision and student choice in Irish post-primary schools, Dublin, Economic and Social Research Institute, στο **Κασσωτάκη, Μ.**, Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και το Ενιαίο Λύκειο, στο **Παπαγεωργίου, Ν.**, (επιμ.), (1995), Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Παιδαγωγικό Υλικό και Ισότητα Ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκό Συνέδιο, Αθήνα, 7-8-9 Απριλίου 1994, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, σ. 41

επαγγέλματα. Οι κοινωνικές αντιλήψεις για τους επαγγελματικούς ρόλους προσανατολίζουν σταθερά τις γυναίκες στην παροχή υπηρεσιών. Ο προσανατολισμός επηρεάζεται από τη νοοτροπία που *«αποδίδει συγκεκριμένο φύλο στις σχολές και τα επαγγέλματα».*[895]

Αλλά εκεί που χρειάζεται να ανταγωνιστούν τους άνδρες οι οποίοι προτιμώνται στην αγορά εργασίας, πρέπει να διακρίνονται για τα προσόντα τους. Η δυσμενής αντιμετώπιση των γυναικών στον εργασιακό χώρο επιβεβαιώνεται από την προηγούμενη εργασιακή και επαγγελματική πορεία των μαθητριών που εμφανίζεται ασυνεχής και από την υψηλότερη ανεργία που τις πλήττει. Η αντιμετώπιση αυτή κάνει τις γυναίκες πιο ανταγωνιστικές στο χώρο του σχολείου. Προετοιμάζονται περισσότερο από τους άνδρες και πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις παρά τις αυξημένες υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της οικογένειας. Ίσως μάλιστα ο ρόλος τους αυτός να επιδρά στη συμπεριφορά τους στο σχολείο καθώς αισθάνονται ότι η σχολική επιτυχία μπορεί κάπως να αντισταθμίσει τη απουσία τους από το σπίτι. Παρόλα αυτά οι φιλοδοξίες και οι στόχοι τους για εισαγωγή στα ΤΕΙ δε διαφοροποιούνται από των αγοριών καθώς οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι απαγορευτικές για πολύχρονες σπουδές. Το ίδιο συγκρατημένες είναι και οι προσδοκίες τους για επαγγελματική αποκατάσταση καθώς οι περισσότερες αφενός δεν απασχολούνται σε εργασίες σχετικές με την ειδικότητά τους ώστε να προσδοκούν βελτίωση της θέσης τους είτε στοχεύουν σε κατάληψη θέσης στο δημόσιο τομέα που αντιλαμβάνονται ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να το επιτύχουν.[896]

---

[895] **Ηλιού, Μ.**, Η διάτρητη ισότητα και οι μεταμορφώσεις της ανισότητας των φύλων, στο **Παπαγεωργίου, Ν.**, (επιμ.), (1995), ό.π., σ. 31. Σε έρευνα που διεξήχθη στα ΤΕΛ η απάντηση κοριτσιού σε ανάλογη ερώτηση ήταν: *«Δε βρίσκω σωστό να πηγαίνει ένα κορίτσι μηχανολόγος. Δεν είναι δουλειά για ένα κορίτσι αυτή. Γιατί δεν είναι να καθίσει σ' ένα γραφείο και να δουλεύει ... Τρέχει από δω και από κει, σε μηχανήματα, εργαστήρια, αυτά όλα ... Δεν είναι εύκολο για ένα κορίτσι αυτό.»* **Κόκκου, Α.**, (1987), Ο Κοινωνικός ρόλος του Τεχνικού Λυκείου: Εκπαιδευτικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών, Αδημοσίευτη Ερευνητική Έκθεση, Αθήνα, σ. 109, στο **Κασσωτάκη, Μ.**, Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και το Ενιαίο Λύκειο, στο **Παπαγεωργίου, Ν.**, (επιμ.), (1995), ό.π., σ. 41

[896] Όπως έδειξε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε απόφοιτους διαφορετικών τύπων σχολείου δέκα περίπου χρόνια μετά την αποφοίτησή τους, το φύλο παρουσιάζεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας προσδιορισμού της εργασιακής κατάστασης του ατόμου και ακολουθούν εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών στο σχολείο και γνώση ξένης γλώσσας. Επίσης παρατηρήθηκε μια σαφής τάση: οι απόφοιτοι ΤΕΣ συγκεντρώνουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βρίσκονται στην αγορά εργασίας σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολείων. **Ρουσέα, Π.**, (2000), Η Διερεύνηση της Εγκατάστασης στην Αγορά Εργασίας των Αποφοίτων του Ανώτερου Κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δε συνέχισαν σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με χρήση μοντέλου λογιστικής Παλινδρόμησης, Αθήνα, http://www.pi-schools.gr/programs/par/index1.htm

Σε σχέση με την εντοπιότητα των μαθητών από την Ελλάδα ή από άλλη χώρα η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που διαφοροποιούν τους μετανάστες από τους Έλληνες και επιβαρύνουν περισσότερο τις προοπτικές βελτίωσης της θέσης τους. Ο παράγοντας μετανάστευση επιδρά καθοριστικά στη ζωή και στην κοινωνική τους εξέλιξη. Αν και προέρχονται από πιο μορφωμένους γονείς οι τελευταίοι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν επαγγελματικά τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στη χώρα υποδοχής τους. Έτσι απασχολούνται σε ευκαιριακά επαγγέλματα και η προσπάθειά τους στρέφεται στην επιβίωση και στην εξοικονόμηση πόρων προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους. Αυτό εξαναγκάζει τους μαθητές να συμμετέχουν και οι ίδιοι στα οικογενειακά βάρη αναλαμβάνοντας βαριές εργασίες (συνήθως σε οικοδομές) που εξασφαλίζουν υψηλότερα ημερομίσθια. Ο προσανατολισμός αυτός έχει συνέπεια οι μετανάστες μαθητές να βρίσκονται σε χειρότερη μοίρα σε σχέση με τους Έλληνες ως προς τις συνθήκες απασχόλησής τους κατά τη διάρκεια της φοίτησης στα ΕΤΕΕ. Εργάζονται περισσότερες ώρες από τους Έλληνες μαθητές.

Το γεγονός εξάλλου ότι η μαθητική σταδιοδρομία τους είναι άστατη γιατί κάποιοι έρχονται στην Ελλάδα, αφού αποφοιτήσουν από το δημοτικό ή από το γυμνάσιο ή πολλές φορές φοιτούν στο δημοτικό στην Ελλάδα, συνεχίζουν το γυμνάσιο στη χώρα προέλευσης και επανέρχονται αργότερα, τους δημιουργεί δυσκολίες προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στη χρήση της γλώσσας. Ο παράγοντας αυτός σε συνδυασμό με τον προηγούμενο που αφορά στην συνεισφορά τους στα οικογενειακά βάρη, εξηγεί την προτίμηση στη βραχύχρονη τεχνική εκπαίδευση σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές.

Η κυριότερη όμως συνέπεια της επιλογής του είδους της απασχόλησης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στα ΕΤΕΕ είναι ότι στερούνται το συγκριτικό πλεονέκτημα της προηγούμενης επαγγελματικής εμπειρίας που διαθέτουν, όσοι εξασκούν σχετικά με την ειδικότητα επαγγέλματα. Έτσι οι πιθανότητες να απασχοληθούν στο επάγγελμα που προετοιμάζονται είναι λίγες, αφού θα πρέπει να ξεκινήσουν από πολύ χαμηλές αποδοχές. Το ίδιο απαισιόδοξη είναι και η προοπτική να συνεχίσουν σπουδές στα ΤΕΙ ακόμα και αν επιτύχουν γιατί θα πρέπει να μετακινηθούν σε άλλη πόλη και δεν είναι σίγουροι ότι σ' αυτή θα μπορούν να απασχοληθούν. Παρόλο λοιπόν που υπερτερούν από τους Έλληνες ως προς την επιθυμία να σπουδάσουν, οι πιθανότητες να το επιτύχουν είναι ελαχιστότατες.

Η ηλικία διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στην παιδαγωγική πρακτική του σχολείου, στο βαθμό που το αναλυτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών ανάλογα με τις ηλικίες τους. Επίσης, οι διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι και οι τεχνικές και τα διδακτικά μέσα διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία. Στα συμπεράσματά μας που αφορούν στο σύνολο των μαθητών, αναφερθήκαμε στις συνέπειες που έχει για την υλοποίηση της γνώσης, η εφαρμογή ενός προγράμματος που έχει σχεδιαστεί για τις ανάγκες μαθητών κανονικής σχολικής ηλικίας (απευθύνεται κυρίως στους μαθητές των ημερήσιων) σε ένα σχολείο που μόνο το ένα έβδομο περίπου των μαθητών (14%) ανήκει στην κατηγορία αυτή.

Εξάλλου, για τους μεγαλύτερους μαθητές η φοίτηση στο ΕΤΕΕ αποτέλεσε πολύ σημαντική απόφαση, καθώς είχαν διακόψει τις σπουδές για κάποιο μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα και η επάνοδος τους, που σε πολλές περιπτώσεις γίνεται σε βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων που στο μεταξύ έχουν αναλάβει, συνιστά συνειδητή δέσμευση για να επιτύχουν τους στόχους που έθεσαν. Οι μαθητές αυτοί έρχονται καλύτερα προετοιμασμένοι και έχουν πιο στενές σχέσεις με τους καθηγητές. Άλλωστε, συχνά επηρεάζουν τους μικρότερους μαθητές με τη στάση τους και βοηθούν στην άμβλυνση των συγκρούσεων με τους καθηγητές. Επίσης, ένα ποσοστό από τους μεγαλύτερους που έχουν αποφοιτήσει από λύκειο, διαθέτουν καλύτερη γνωστική υποδομή και πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις με περισσότερες πιθανότητες να καταλάβουν μια θέση στα ΤΕΙ ή και στο δημόσιο τομέα.

Ο Κύκλος Σπουδών εξάλλου δεν επηρεάζει σημαντικά την συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο σχολείο. Ο παράγοντας αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν οι μαθητές δεν πρόκειται να συνεχίσουν στο δεύτερο Κύκλο γιατί πιθανόν να διαφοροποιεί τις προσδοκίες και τους στόχους τους. Στο ΕΤΕΕ το σχετικά μικρό ποσοστό (12%) που σταματά στον πρώτο κύκλο δεν επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στις παραμέτρους αυτές.

Μόνο στο στάδιο των αποφάσεων επιλογής του επαγγέλματος που οι μαθητές θα ακολουθήσουν μετά την αποφοίτησή τους υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών των δύο κύκλων. Οι μαθητές του δεύτερου κύκλου που πλησίαζαν στην έξοδο από το σχολείο ήταν περισσότερο αναποφάσιστοι για το επάγγελμα που

πρόκειται να εξασκήσουν. Η αντιμετώπιση της πραγματικότητας από πιο κοντά δεν τους καθιστά διστακτικούς στη λήψη αποφάσεων. Η αναποφασιστικότητά τους συνδέεται με την έλλειψη σχετικής με την ειδικότητα επαγγελματικής εμπειρίας που θα τους διευκόλυνε είτε να παραμείνουν στην εργασία που έχουν είτε να βρουν άλλη, με τη διάψευση των προσδοκιών τους για τη δυνατότητα αξιοποίησης γνωριμιών για επαγγελματική αποκατάσταση, κάποιες φορές με τη μη επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν θέσει (υψηλή επίδοση). Πιθανόν ωστόσο να οφείλεται και στις ελλιπείς πληροφορίες που είχαν για την αγορά εργασίας.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ΕΤΕΕ ως τύπος εκπαίδευσης ήδη αποτελούν παρελθόν αφού από το σχολικό έτος 2006-2007 λειτούργησαν ως Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), κάτι δηλαδή παρεμφερές με τα ΤΕΛ και ΤΕΣ αντίστοιχα που προϋπήρχαν των ΤΕΕ. Ωστόσο, πολλά βασικά σημεία των αδυναμιών των ΕΤΕΕ εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν και τη σημερινή τεχνική εκπαίδευση. Μια συστηματική έρευνα του νέου τύπου τεχνικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να μπορεί να απαντήσει με σαφήνεια στο ερώτημα: τι άλλαξε σε σχέση με τις προηγούμενες μορφές τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι προτάσεις λοιπόν που ακολουθούν αν και βασίζονται στην έρευνα που έγινε στα ΕΤΕΕ θεωρούνται χρήσιμες και για τη βελτίωση της νέας μορφής τεχνικής εκπαίδευσης.

- Στο επίκεντρο της προβληματικής στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα αυτή βρίσκεται η εγκατάλειψη του σχολείου στις διάφορες φάσεις φοίτησης και ιδιαίτερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζει η Λαρίου-Δρεττάκη η μαθητική διαρροή στη γυμνασιακή βαθμίδα είναι υπόθεση ταξική αφού τα χαρακτηριστικά που συνδυάζουν οι μαθητές που διακόπτουν είναι χαμηλή κοινωνικοοικονομική και μορφωτική προέλευση.[897]

Η ύπαρξη και λειτουργία του εσπερινού σχολείου έχει ως μοναδική δικαιολογητική βάση την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης πριν ακόμα οι μαθητές αποκτήσουν τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας. Η έρευνά μας έδειξε ότι οι λόγοι διακοπής της φοίτησης τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο είναι κυρίως οικονομικοί που συνδυάζονται με κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως η προέλευση από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας, το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας ή/και με τη μετανάστευση. Από την άλλη κομβικό σημείο αποτελεί η σχολική επιτυχία και η επιλεκτική διαδικασία στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η έμφαση στην επίτευξη στόχων μετρήσιμων και όχι στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης η οποία να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών δημιουργεί μαθητές διαφορετικών ταχυτήτων και εξαναγκάζει αυτούς που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τους ρυθμούς πρόσληψης να μείνουν εκτός.

---

[897] **Λαρίου-Δρεττάκη, Μ.**, (1993), Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν, Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 215

Κατά την άποψή μας χρειάζεται να ερευνηθεί συστηματικά η συνολική σταδιοδρομία μιας γενιάς μαθητών για να αναδειχθεί η έκταση και ο χαρακτήρας της μαθητικής διαρροής, έτσι ώστε τα μέτρα που θα προταθούν να λαμβάνουν υπόψη όλες τις παραμέτρους κοινωνικές και εκπαιδευτικές.

Ιδιαίτερη έρευνα απαιτείται στο ΕΤΕΕ για τη μαθητική διαρροή που επισημαίνεται από τους καθηγητές. Στο χώρο αυτό δεν έχει ποτέ γίνει έρευνα ενώ θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον από την άποψη ότι αποτελεί μια υπαναχώρηση από την απόφαση επανασύνδεσης με την εκπαίδευση. Ποια είναι τα αίτια που εξαναγκάζουν μαθητές να ξαναδιακόψουν τις σπουδές σε ώριμη πια ηλικία;

Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνεται επίσης η συμβουλευτική στήριξη των μαθητών τόσο σε επίπεδο ψυχολογικό όσο και κοινωνικό με την τοποθέτηση ειδικών συμβούλων, ώστε να προλαμβάνεται η εγκατάλειψη του σχολείου.

- Η λειτουργία ενός ενιαίου τύπου λυκείου υποχρεωτικού για όλους τους μαθητές που θα ενσωματώνει βασικές επαγγελματικές γνώσεις-δεξιότητες με τη γενική εκπαίδευση κρίνεται κατά τη γνώμη μας απαραίτητη στο βαθμό που παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης στέρεης γενικής παιδείας αναγκαίας για τις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Πάνω σ' αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο είναι ευκολότερο να δομηθεί μια βραχύχρονη επαγγελματική εκπαίδευση – κατάρτιση σε μεταγενέστερο στάδιο. Απαραίτητη κρίνουμε επίσης την αποσύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις διαδικασίες επιλογής και πρόσβασης στην τριτοβάθμια, κάτι που θα ενισχύσει το κύρος των γνωστικών περιοχών που δε συνδέονται με τη διαδικασία αυτή.

- Από την έρευνα φάνηκε ότι η οργάνωση και η λειτουργία του ΕΤΕΕ δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά ούτε και αυτούς της ίδρυσής του. Επίσης, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του. Τα βασικό πρόβλημα εντοπίζεται στις αδυναμίες της οργάνωσης του προγράμματος τόσο ως προς το είδος της γνώσης που τείνει να εξομοιώνεται με κατάρτιση όσο και ως προς τον άκαμπτο χαρακτήρα του και την εθνικής εμβέλειας εφαρμογή του, που υποθέτουν την ομοιόμορφη εφαρμογή του σε μαθητές ημερήσιων και εσπερινών σχολείων. Από την άλλη διαπιστώσαμε την ανομοιογένεια των μαθητών του (ως προς την ηλικία και τις υποχρεώσεις) και την τεράστια διαφορά τους με τους μαθητές των ημερήσιων ΤΕΕ αλλά και μεταξύ των σχολείων ως προς τον παιδαγωγικό χρόνο που διαθέτουν. Όλα αυτά μας υποβάλουν τη σκέψη ότι πρόκειται για ένα εντελώς διαφορετικό τύπο εκπαίδευσης που χρειάζεται να αυτονομηθεί από τις δεσμεύσεις που επιβάλλει η

σύνδεσή του με το ημερήσιο σχολείο παραμένοντας ωστόσο πάντοτε μέσα στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης. Οι βασικές παρεμβάσεις που προτείνουμε είναι:

- Η έμφαση να δοθεί στην απόκτηση αξιόλογης γενικής παιδείας και επαγγελματικής εκπαίδευσης βασικής και όχι εξειδικευμένης. Ο περιορισμός των ειδικοτήτων σε λίγες βασικές (και όχι εξειδικεύσεις) θα εξυπηρετήσει περισσότερο τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η εξειδίκευση μπορεί να ακολουθήσει ως βραχύχρονη κατάρτιση.

- Το πρόγραμμα να διαθέτει ευελιξία, κάτι ανάλογο με τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, που δίνουν έμφαση στην ιδιαιτερότητα του μαθητή, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται από το σύλλογο διδασκόντων και από τον ίδιο το διδάσκοντα στις ανάγκες των μαθητών του, στο βαθμό που σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό απασχολούνται σε εργασία σχετική με την ειδικότητα.

- Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας να υπακούνε στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η αυτενέργεια, η βιωματική μάθηση, η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στις αποφάσεις, αρχές δηλαδή που αξιοποιούν την εμπειρία των μαθητών, στις οποίες το διδακτικό προσωπικό πρέπει να έχει επιμορφωθεί και να είναι σε θέση να εφαρμόζει.[898] Εκτός του ότι απαιτείται το προσωπικό αυτό να είναι επαρκές πρέπει επιπλέον να διαθέτει ανάλογη εμπειρία ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις της ειδικότητας. Εξυπακούεται ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες της δευτεροβάθμιας στην οποία προορίζονται να διδάξουν οι εκπαιδευόμενοι.

- Η Συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη στα σχολεία αυτά αλλά με μορφή ουσιαστική χωρίς τις αγκυλώσεις που προκαλεί στο θεσμό η σύνδεση με την αξιολόγηση που τον μετατρέπει σε Επιθεώρηση. Αλλά για να είναι ουσιαστική η βοήθεια στον εκπαιδευτικό προϋποτίθεται η ευελιξία του προγράμματος ώστε να μην είναι προσκολλημένο στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ύλης. Κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να προηγηθεί έρευνα για το ρόλο του θεσμού του συμβούλου ειδικά στην εσπερινή εκπαίδευση και στη συνέχεια να τοποθετετηθεί σύμβουλος για κάθε ειδικότητα αρμόδιος μόνο για τα εσπερινά σχολεία.

---

[898] Σύμφωνα με μια αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων αν το περιεχόμενο των προγραμμάτων και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται δε βοηθούν στο να γίνουν οι μαθητές ωριμότεροι, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να λαμβάνουν αποφάσεις είναι σα να αρνούμαστε την ιδιότητα του ενηλίκου σ' αυτούς που εκπαιδεύουμε. **Rogers, A.**, (1999), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, μετ. Παπαδοπούλου, Μ., Τομπρού, Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 63

- Απαραίτητη κρίνεται η οργανική σύνδεση θεωρίας και πράξης ως μια ενιαία μορφή γνώσης που πρέπει να διδάσκεται από τον ίδιο καθηγητή και να ενσωματώνεται κατά το δυνατό στην κουλτούρα του σχολείου. Εξάλλου, η εκπαίδευση των μαθητών σε εργαστήρια που θα εκσυγχρονίζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για να εξυπηρετεί η τεχνική εκπαίδευση τις στοιχειώδεις ανάγκες παρακολούθησης της τεχνολογικής και επιστημονικής εξέλιξης.

- Σε σχέση με την επαγγελματική απασχόληση των μαθητών. Καταρχάς θεωρούμε περιττή τη βεβαίωση από τον εργοδότη που ζητείται ως προαπαιτούμενο για την εγγραφή των μαθητών στο ΕΤΕΕ. Εξάλλου, στο βαθμό που δεν επιβεβαιώνεται με πιστοποιητικό του φορέα ασφάλισης του εργαζόμενου, δεν είναι δυνατό να ελεγχθεί ότι πράγματι απασχολείται. Απαραίτητες θεωρούμε τις θεσμικές παρεμβάσεις που θα καθορίζουν σαφές πλαίσιο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των εργαζόμενων μαθητών. Μέσα σ' αυτό περιλαμβάνεται δικαιολόγηση απουσιών για λόγους που αναφέρονται σε επαγγελματικές υποχρεώσεις, ειδικό ωράριο απασχόλησης, δικαίωμα χορήγησης ειδικής άδειας για σχολικές υποχρεώσεις και υποχρωτική πιστοποίηση της προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Δεδομένου ότι οι διευκολύνσεις αυτές πιθανόν να αποτελέσουν εμπόδια για την εύρεση εργασίας θα πρέπει να συνδυαστούν με συγκεκριμένα κίνητρα προς τους εργοδότες που απασχολούν μαθητές, όπως γίνεται στο πλαίσιο των προγραμμάτων για την καταπολέμηση της ανεργίας.

- Η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των αποφοίτων της ΕΤΕΕ είναι απαραίτητο να συμπληρώνεται μετά την αποφοίτησή τους με υποχρεωτική πρακτική εξάσκηση σε συγκεκριμένους φορείς με πλήρη εργασιακά δικαιώματα. Η απαίτηση αυτή ωστόσο δεν είναι απαραίτητη για όσους από τους μαθητές εξασκούν αποδεδειγμένα το επάγγελμα κατά τη διάρκεια της φοίτησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πιν. 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών των ΕΤΕΕ ως προς την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα

	f	%
Πλήρης	172	63,9
Συνταξιούχος	51	19,9
Μερική	14	5,5
Άνεργος	5	2,0
Σύνολο	256	100,0

Πιν. 2. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών των ΕΤΕΕ ως προς την θέση στο επάγγελμα του πατέρα

	f	%
Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση	69	37,9
Μισθωτός στο δημόσιο	32	17,6
Αυτοαπασχολούμενος	30	16,5
Ημερομίσθιος	26	14,3
Δική του επιχείρηση (1-3 άτομα)	20	11,0
Δική του επιχείρηση (πάνω από 3 άτομα)	5	2,7
Σύνολο	182	100,0

Πιν. 3. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών των ΕΤΕΕ ως προς την επαγγελματική κατάσταση της μητέρας

	f	%
Οικιακά	98	36,2
Πλήρης	96	35,4
Συνταξιούχος	34	11,9
Μερική	33	11,6
Άνεργη	10	3,5
Σύνολο	271	100,0

Πιν. 4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών των ΕΤΕΕ ως προς τη θέση στο επάγγελμα της μητέρας

	f	%
Μισθωτή σε ιδιωτική επιχείρηση	48	40,3
Ημερομίσθια	34	28,6
Μισθωτή στο δημόσιο	18	15,1
Αυτοαπασχολούμενη	13	10,9
Δική της επιχείρηση (1-3 άτομα)	5	4,2
Δική της επιχείρηση (πάνω από 3 άτομα)	1	0,8
Σύνολο	121	100,0

Πίν. 5. Τυχαίες Περιπτώσεις Σχημάτων Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ
1. ΕΤΩΝ 23 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ α) Βοηθός Μαραγκού β) Βοηθός Επιγραφοποιού γ) Διανομή φυλλαδίων δ) Βοηθός φανοποιού ε) Βοηθός ηλεκτρολόγου στ) Ηλεκτρολόγος	1. ΕΤΩΝ 21 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ α) ταμίας σε φαστ φουντ β) συσκευάστρια σε σοκολατοποιία γ) μάρκετιγκ σε τουριστική εταιρία δ) πωλήτρια σε κατάστημα ε) μάρκετιγκ σε εισαγωγική εταιρία ζ) πωλήτρια σε ζαχαροπλαστείο
2. ΕΤΩΝ 25 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ α) υπάλληλος σε βενζινάδικο β) πλακάς γ) υδραυλικός δ) βοηθός ηλεκτρολόγου	2. ΕΤΩΝ 22- ΜΕΤΑΝΑΣΤΡΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ α) νταντά β) διανομή φυλλαδίων γ) πωλήτρια δ) τηλεφωνήτρια ε) σερβιτόρα σε καφετέρια
3. ΕΤΩΝ 22 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ- ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ α) σερβιτόρος β) βοηθός σε μεταφορές γ) ξυλουργός δ) διανομέας φαγητού ε) σουβλατζής (ψήστης) στ) υπάλληλος σε ανταλλακτικά αυτοκινήτων ζ) οικοδόμος (μπετά)	3. ΕΤΩΝ 28 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ α) πωλήτρια β) μηχανογράφηση γ) πωλήτρια σάντουιτς δ) σερβιτόρα
4. ΕΤΩΝ 27 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ α) πωλητής σε κρεοπωλείο β) υδραυλικός γ) βοηθός κόπτη σε βιομηχανία ενδυμάτων δ) διανομέας τύπου ε) κόφτης σε βιομηχανία ενδυμάτων	4. ΕΤΩΝ 29 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ α) εργάτρια β) γαζώτρια γ) πωλητρια δ) ταμίας ε) υπάλληλος γραφείου
5. ΕΤΩΝ 30 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ α) υπάλληλος σε μηχανογράφηση β) Οδηγός ταξί γ) Οδηγός σε εταιρία δ) σερβιτόρος	5. ΕΤΩΝ 29 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ α) βοηθός ζαχαροπλάστη σε φούρνο β) μανικιουρίστρια γ) πωλήτρια σε φαστ φουντ δ) βοηθός εργαστηρίου χρυσοχοΐας ε) συνοδός σε σχολικό λεωφορείο στ) βοηθός ζαχαροπλάστη σε ξενοδοχείο ζ) χειρίστρια Η/Υ

Πίν.6. Κατανομή των μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το τωρινό επάγγελμα

Τωρινό Επάγγελμα	f	%
Διευθύνοντες επιχειρηματίες	1	0,4
Τεχνολόγοι πληροφορικής	1	0,4
Γραμματείς διοίκησης	2	0,7
Υπάλληλοι γραφείου	34	12,4
Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών	6	2,2
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών	20	7,3
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών προστασίας	3	1,1
Πωλητές	18	6,6
Τεχνίτες δομικών έργων	86	31,4
Τεχνίτες μεταλλικών δομικών κατασκευών	4	1,5
Εφαρμοστές και συντηρητές ηλεκτρικού εξοπλισμού	46	16,8
Τυπογράφοι	2	0,7
Τεχνίτες ειδών ένδυσης	3	1,1
Χειριστές μηχανών υφαντουργίας	1	0,4
Χειριστές μηχανών ειδών διατροφής	1	0,4
Συναρμολογητές	1	0,4
Οδηγοί μέσων μεταφοράς	11	4,0
Πλανόδιοι πωλητές οικιακοί βοηθοί	16	5,8
Ανειδίκευτοι αγρεργάτες	1	0,4
Ανειδίκευτοι εργάτες μεταποιήσης	17	6,2
Σύνολο	274	100,0

Πίν. 7. Κατανομή των μαθητών του ΕΤΕΕ που εργάζονται κανονικά ως προς την ικανοποίηση από το ωράριο και το μισθό

Ικανοποίηση από ωράριο		Ικανοποίηση από μισθό			**Σύνολο**
		Ναι	Σχεδόν	Όχι	
Ικανοποιητικό	f	46	45	30	121
	%	76,7%	48,4%	26,8%	45,7%
Έτσι κι έτσι	f	12	38	46	96
	%	20,0%	40,8%	41,1%	36,2%
Μη ικανοποιητικό	f	2	10	36	48
	%	3,3%	10,8%	32,1%	18,1%
Σύνολο	f	60	93	112	265
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

p<0,001, df=4

Πίν. 8. Κατανομή των μαθητών του ΕΤΕΕ που εργάζονται κανονικά ως προς την ικανοποίηση από το ωράριο και την αναλογία της θέσης / εργασίας με τα προσόντα

Ικανοποίηση από ωράριο		Αναλογία δουλειάς με προσόντα			Σύνολο
		Ναι	Σχεδόν	Όχι	
Ικανοποιητικό	f	67	29	26	122
	%	**54,9%**	**23,8%**	**21,3%**	**100,0**
Έτσι κι έτσι	f	46	25	25	96
	%	**47,9%**	**26,1%**	**26,0%**	**100,0**
Μη ικανοποιητικό	f	11	17	19	47
	%	**23,4%**	**36,2%**	**40,4%**	**100,0**
Σύνολο	f	124	71	70	265
	%	**42,1**	**28,7**	**29,2**	**100,0**

p<0,01, df=4

Πίν. 9 Κατανομή των Ελλήνων μαθητών του ΕΤΕΕ ως προς το επάγγελμα του πατέρα (επαγγελματική κατηγορία)

Επάγγελμα πατέρα Ελλήνων μαθητών	f	%
Διευθύνοντες επιχειρηματίες	13	7,1
Επιστημονικά επαγγέλματα	6	3,3
Τεχνολόγοι	5	2,7
Υπάλληλοι Γραφείου	12	6,6
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών	10	5,5
Αγρότες	14	7,7
Τεχνίτες	86	47,3
Χειριστές – συναρμολογητές	21	11,5
Ανειδίκευτοι Εργάτες	15	8,2
Σύνολο	182	100,0

Πίν. 10. Κατανομή των μαθητών του ΕΤΕΕ που έχουν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσουν όταν τελειώσουν το ΕΤΕΕ ως προς το επάγγελμα

Προσδοκώμενο Επάγγελμα	F	%
Ένοπλες δυνάμεις	3	1,6
Διευθύνοντες επιχειρηματίες	1	0,5
Εκπαιδευτικοί	2	1,0
Διοικητικά στελέχη δημόσιου τομέα	2	1,0
Τεχνολόγοι ηλεκτρολόγοι /πληροφορικής	58	30,2
Τεχνολόγοι Φυσικοθεραπευτές	1	0,5
Γραμματείς διοίκησης	6	3,1
Υπάλληλοι Γραφείου	16	8,3
Παροχή Υπηρεσιών	2	1,0
Αστυνομικοί	3	1,6
Πωλητές	1	0,5
Τεχνίτες ηλεκτρολόγοι	57	29,7
Εφαρμοστές και συντηρητές ηλεκτρικού εξοπλισμού	36	18,8
Τυπογράφοι	2	1,0
Τεχνίτες υφαντουργίας	1	0,5
Οδηγοί	1	0,5
Σύνολο	192	100,0

Να διατηρηθεί μέχρι .....

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ερμού 15 101 85 Αθήνα
Τηλέφωνο : 210-3235722
FAX : 210-3224249
Πληροφορίες : Αν. Πασχαλίδου

Βαθμός Ασφαλείας .....

Αθήνα 22 -11-04
Αριθ. Πρωτ 132441/Γ2
Βαθ. Προτερ.

ΠΡΟΣ :

1. κ. Ιωάννα Τσικαλάκη
   Δημοπούλου 2
   14122 Ν. Ηράκλειο
2. Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Αθήνας Αν. Αττικής και Πειραιά .

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτησή σας και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (**πράξη 7/2004**), σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη διεξαγωγή της έρευνας από την κ. Ιωάννα Τσικαλάκη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005, που αφορά στη διανομή και συμπλήρωση ερωτηματολογίου, με την προϋπόθεση τα ερωτηματολόγια να είναι ανώνυμα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: ***«Ο θεσμός της Δευτεροβάθμιας Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα, η αποτελεσματικότητα του και οι κοινωνικές του προεκτάσεις»***

και απευθύνεται στους μαθητές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του συνημμένου πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Η επίσκεψη στο σχολείο να γίνει μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή του και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μη παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της, να κοινοποιηθούν στην Υπηρεσία μας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Αθήνας Αν. Αττικής και Πειραιά να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΠΑΥΛΟΣ ΓΡ. ΝΤΑΒΑΡΙΝΟΣ

Συν.: Σελ. 1

Εσωτ. Διανομή

1. Δ/νση Σπουδών Δ. Ε.
   Τμήμα Α'

Να διατηρηθεί μέχρι .....

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ερμού 15 101 85 Αθήνα
Τηλέφωνο : 210-3235722
FAX : 210-3224249
Πληροφορίες : Αν. Πασχαλίδου

Βαθμός Ασφαλείας .....

Αθήνα 14-12-04
Αριθ. Πρωτ 144885 /Γ2
Βαθ. Προτερ.

ΠΡΟΣ :

1. κ. Ιωάννα Τσικαλάκη
   Δημοπούλου 2
   14122 Ν. Ηράκλειο
2. Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
   Α΄ Αθήνας και Πειραιά .

ΘΕΜΑ : Συμπληρωματική της 132441/Γ2/22-11-04 έγκρισης διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτησή σας και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (**πράξη 7/2004**), σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη διεξαγωγή της έρευνας από την κ. Ιωάννα Τσικαλάκη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005, που αφορά στη διανομή και συμπλήρωση ερωτηματολογίου, με την προϋπόθεση τα ερωτηματολόγια να είναι ανώνυμα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: ***«Ο θεσμός της Δευτεροβάθμιας Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα, η αποτελεσματικότητα του και οι κοινωνικές του προεκτάσεις»***

και απευθύνεται επιπλέον στους μαθητές του 3ου ΤΕΕ Ν. Φιλαδέλφειας ,6ου ΤΕΕ Αθηνών και 1ου ΤΕΕ Πειραιά.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μη παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της, να κοινοποιηθούν στην Υπηρεσία μας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας και Πειραιά να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΠΑΥΛΟΣ ΓΡ. ΝΤΑΒΑΡΙΝΟΣ

Εσωτ. Διανομή

1. Δ/νση Σπουδών Δ. Ε.
   Τμήμα Α'

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Πιστό Αντίγραφο
ο προϊστάμενος Τμήματος
Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τους μαθητές των Εσπερινών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων
(α ν ώ ν υ μ ο)

Σκοπός του ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο που παρακαλείσαι να συμπληρώσεις, ζητάμε τη γνώμη σου για θέματα που αφορούν το σχολείο, την εργασία σου, για τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σου σχέδια και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις ως εργαζόμενος μαθητής.

Στην έρευνα αυτή παίρνουν μέρος τελειόφοιτοι μαθητές του Α΄ και Β΄ Κύκλου, που έχουν επιλέξει τους τομείς Ηλεκτρολογικό και Πληροφορικής σε διάφορα Εσπερινά Τ.Ε.Ε. της Αττικής. Με βάση τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα διατυπωθούν σχετικές προτάσεις προς την πολιτεία για τη βελτίωση του θεσμού των Εσπερινών Τ.Ε.Ε.

Οδηγίες συμπλήρωσης

Στην εκφώνηση των περισσότερων ερωτήσεων δίνονται λεπτομερείς οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει να απαντηθούν. Διάβασέ τις προσεχτικά και αν υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνεις σχετικά με την ερώτηση ή με τις οδηγίες συμπλήρωσης, μη διστάσεις να ρωτήσεις τον ερευνητή.

Συμπλήρωσε με προσοχή τις ερωτήσεις που σε αφορούν και στις οποίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες σε προηγούμενες ερωτήσεις πρέπει να απαντήσεις, χωρίς να παραλείπεις κάποια. Η παράλειψη ερωτήσεων, χωρίς λόγο, μειώνει την αξία και των υπόλοιπων απαντήσεών σου. Αν, όμως, κάποια ερώτηση δεν σε αφορά, προχώρα σε επόμενη, σύμφωνα με τις οδηγίες που σου δίνονται.

Με ιδιαίτερη ακρίβεια χρειάζεται να συμπληρώσεις τα ατομικά σου στοιχεία, που δεν αποκαλύπτουν, ωστόσο, την ταυτότητά σου, αφού το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σ΄ ευχαριστώ για τη συνεργασία σου
Γιάννα Τσικαλάκη,
Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τους μαθητές των Εσπερινών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)

Ι. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑ

1. Σε ποιο Ε.Τ.Ε.Ε. (Εσπερινό Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο) φοιτάς; _____

2. α. Ποιον Κύκλο παρακολουθείς; _____ β. Ποια ειδικότητα; _____

3. Πήρες απολυτήριο Δημοτικού από: (Συμπλήρωσε τη γραμμή που αντιστοιχεί στην περίπτωσή σου.)

Σχολείο		Στην Πόλη ή Χωριό	Του Νομού ή της Χώρας	Το Έτος	Με Βαθμό
Δημόσιο	☐				
Ιδιωτικό	☐				

4. Πήρες απολυτήριο Γυμνασίου από: (Συμπλήρωσε τη γραμμή που αντιστοιχεί στην περίπτωσή σου.)

Σχολείο		Στην Πόλη ή Χωριό	Του Νομού ή της Χώρας	Το Έτος	Με Βαθμό
α. Δημόσιο ημερήσιο	☐				
β. Δημόσιο εσπερινό	☐				
γ. Ιδιωτικό ημερήσιο	☐				
δ. Ιδιωτικό εσπερινό	☐				

5. Μετά το Δημοτικό γράφτηκες αμέσως στο Γυμνάσιο;

Ναι ☐ Όχι ☐

6. Μετά το Γυμνάσιο συνέχισες αμέσως τις σπουδές σου;

Ναι ☐ Όχι ☐

7. Αν δεν συνέχισες αμέσως τις σπουδές σου στο Γυμνάσιο (ή αν είχες κάποια διακοπή στη φοίτησή σου από τότε που ξεκίνησες το σχολείο μέχρι σήμερα), γιατί διέκοψες;

_____

_____

8. Σε ποιο σχολείο γράφτηκες μετά το Γυμνάσιο;

Στο Λύκειο; ☐
Στο ΤΕΕ; ☐
Στο ΙΕΚ; ☐
Σε σχολή μαθητείας του ΟΑΕΔ; ☐

9. Από ποια τάξη ξεκίνησες τη φοίτηση στο Ε.Τ.Ε.Ε.; _____
Ποιο σχολικό έτος; _____

10. Στο απολυτήριο/ενδεικτικό της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου:

α. Τι γενικό βαθμό είχες; _____
β. Τι βαθμολογία είχες στα Μαθηματικά; _____
γ. Τι βαθμολογία είχες στη Γλώσσα; _____

11. Όταν ήσουν 14 ετών, ποιον τίτλο σπουδών περίμεναν από σένα: (σημείωσε μία απάντηση σε κάθε περίπτωση)

	Απολυτήριο Γυμνασίου	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο ΤΕΕ	Πτυχίο ΤΕΙ	Πτυχίο ΑΕΙ
Ο πατέρας σου;					
Η μητέρα σου;					
Οι καθηγητές σου;					
Εσύ ο ίδιος/η ίδια;					

12. Πόσες περίπου απουσίες είχες στην προηγούμενη τάξη; _____

13. Κατέχεις πτυχίο κάποιας ξένης γλώσσας;

Ναι ☐ Όχι ☐

13α. Αν απάντησες «Ναι», γράψε ποιο πτυχίο κατέχεις και σε ποια ξένη γλώσσα (αν γνωρίζεις περισσότερες γλώσσες, γράψε για την καθεμιά χωριστά).

Ξένη γλώσσα	**Πτυχίο**
_____	_____
_____	_____
_____	_____

14. (Μόνο για τους μαθητές του Α΄ Κύκλου)
Θα συνεχίσεις τις σπουδές στο Β΄ Κύκλο;

Ναι ☐ Όχι ☐

15. (Μόνο για τους μαθητές του Β΄ Κύκλου)
Θα πάρεις μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο τέλος του χρόνου;

Ναι ☐ Όχι ☐

15α. Αν απάντησες «Ναι», κάνεις κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις;

Ναι ☐ Όχι ☐

15β. Αν απάντησες «Ναι», πώς προετοιμάζεσαι;

α. Διαβάζω μόνος/η ☐
β. Παρακολουθώ φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα ☐
γ. Παρακολουθώ ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο ☐

15γ. Αν παρακολουθείς φροντιστηριακά μαθήματα, πόσοι μήνες έχουν περάσει από τότε που ξεκίνησες; _____

ΙΙ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

16. Πόση ώρα διαθέτεις συνήθως καθημερινά για να προετοιμαστείς για το σχολείο; _____

17. Αν μπορούσες να επιλέξεις, τι θα προτιμούσες (διάλεξε μία απάντηση);

α. Να διαβάζω ☐
β. Να φτιάχνω πράγματα με τα χέρια ☐

18. Για κάθε μάθημα, διάλεξε ένα χαρακτηρισμό από κάθε ζεύγος: (δώσε δηλαδή τρεις χαρακτηρισμούς συνολικά για κάθε μάθημα)

	Μαθηματικά	Φυσική	Ν. Ελληνικά	Ιστορία	Τεχνολογικά μαθήματα	Εργαστηριακά μαθήματα
Ενδιαφέρον						
Βαρετό						
Εύκολο						
Δύσκολο						
Προσφέρει μόρφωση						
Δεν προσφέρει μόρφωση						

19. Πόσο συχνά νιώθεις στο μάθημα ότι δεν μπορείς να εκφράσεις σωστά με τα λόγια αυτό που πραγματικά εννοείς;

Πολύ συχνά ☐ Συχνά ☐ Σπάνια ☐ Ποτέ ☐

20. Πόσο συχνά οι καθηγητές σου: (για κάθε συμπεριφορά διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
α. σε επαίνεσαν για το μάθημα που είπες;				
β. σου έκαναν παρατηρήσεις γιατί ήσουν αδιάβαστος/η;				
γ. σε επαίνεσαν για τις εργασίες σου;				
δ. σου έκαναν παρατήρηση γιατί οι εργασίες σου δεν ήταν καλές;				

21. Αν αντιμετώπιζες κάποιο προσωπικό πρόβλημα και ήθελες να το εμπιστευτείς σε κάποιον από τους καθηγητές σου, ποιον θα πλησίαζες ευκολότερα (διάλεξε μία απάντηση);

α. Καθηγητή εργαστηριακών μαθημάτων ☐
β. Καθηγητή θεωρητικών μαθημάτων ☐

22. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις; (για κάθε πρόταση διάλεξε μία απάντηση)

	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν΄ αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
α. Οι καθηγητές μας συνήθως μας παροτρύνουν να συνεχίσουμε τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.					
β. Στην τάξη μου υπάρχει ανταγωνισμός για βαθμούς.					
γ. Οι καθηγητές μας συνήθως δίνουν μεγάλη σημασία στην ακριβή ώρα προσέλευσης στο μάθημα.					
δ. Μου είναι δυσάρεστο όταν με ρωτά κάτι ο καθηγητής και δεν γνωρίζω την απάντηση.					
ε. Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να κάνουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι.					
στ. Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να μελετάμε ώστε να έχουμε καλύτερη επίδοση.					
ζ. Οι καθηγητές συνήθως εξετάζουν με κατάλογο.					
η. Συνήθως πηγαίνω προετοιμασμένος/η στο σχολείο.					

ΙΙΙ. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑ

23. Ποιοι λόγοι σ΄ έκαναν να εργαστείς; _____

24. Ποιο έτος εργάστηκες για πρώτη φορά; _____

25. Από τότε που εργάσθηκες για πρώτη φορά μέχρι σήμερα είχες συνεχή απασχόληση;

Ναι ☐ Όχι ☐

26. Πόσους εργοδότες έχεις αλλάξει μέχρι σήμερα; (Σημείωσε «1», αν από τότε που ξεκίνησες να εργάζεσαι δεν έχεις αλλάξει εργοδότη.) _____

27. Πόσα διαφορετικά επαγγέλματα έχεις εξασκήσει μέχρι σήμερα; (Σημείωσε «1», αν από τότε που άρχισες να εργάζεσαι εξασκείς το ίδιο επάγγελμα.) _____

28. Ποια ήταν αυτά τα επαγγέλματα; Άρχισε γράφοντας το παλαιότερο επάγγελμα που έχεις εξασκήσει και φτάσε μέχρι το πιο πρόσφατο. Γράψε με λεπτομέρειες τον τίτλο του επαγγέλματος και το περιεχόμενο της εργασίας (π.χ. ιδιωτικός υπάλληλος: πωλητής σε κατάστημα αυτοκινήτων):

Επάγγελμα

α. _____
β. _____
γ. _____
δ. _____
ε. _____
στ. _____
ζ. _____

29. Ποια είναι η τωρινή σου επαγγελματική κατάσταση;

α. Εργάζομαι κανονικά (πλήρης απασχόληση) ☐
β. Εργάζομαι περιστασιακά (μερική ή εποχική απασχόληση) ☐
γ. Είμαι άνεργος* ☐

***Αν αυτήν τη στιγμή είσαι άνεργος συνέχισε με την ερώτηση 34.**

30. Σε ποια επαγγελματική κατηγορία ανήκεις αυτήν τη στιγμή;

α. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση ☐
β. Μισθωτός στο Δημόσιο ☐
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο) ☐
δ. Αυτοαπασχολούμενος (εργάζομαι για τον εαυτό μου) ☐
ε. Έχω δική μου επιχείρηση (απασχολώ υπαλλήλους) ☐

31. Πόσες ώρες τη βδομάδα εργάζεσαι κατά μέσον όρο; _____

31α. Θεωρείς το ωράριο εργασίας:

Ικανοποιητικό ☐ Έτσι κι έτσι ☐ Μη ικανοποιητικό ☐

32. Ο μισθός σου είναι ικανοποιητικός σε σχέση με την εργασία που προσφέρεις;

Ναι ☐ Σχεδόν ☐ Όχι ☐

33. Η θέση που έχεις ή η δουλειά που κάνεις είναι ανάλογη με τα προσόντα σου;

Ναι ☐ Σχεδόν ☐ Όχι ☐

34. Πώς βρήκες την τωρινή σου εργασία; (Αν δεν εργάζεσαι τώρα, σημείωσε πώς βρήκες την τελευταία εργασία που έκανες.)

α. Από διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ☐
β. Με τη βοήθεια συγγενών και φίλων ☐
γ. Από αγγελία στις εφημερίδες ☐
δ. Από τον ΟΑΕΔ ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____ ☐

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ

IV. ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ

35. Διαθέτεις κάθε μέρα χρόνο για ψυχαγωγία;

Ναι ☐ Όχι ☐

35α. Αν απάντησες «Ναι», πόσο χρόνο περίπου διαθέτεις κάθε μέρα; _____

35β. Αν απάντησες «Όχι», πόσο χρόνο διαθέτεις κάθε εβδομάδα (αν δεν διαθέτεις καθόλου, γράψε «0»); _____

36. Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες ψυχαγωγίας διαθέτεις περισσότερο χρόνο; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στη δραστηριότητα που διαθέτεις τον περισσότερο χρόνο, τον αριθμό «2» στην αμέσως επόμενη κ.ο.κ.

αθλητισμό (ποδόσφαιρο, γυμναστική, χορό κ.λ.π.)	
διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων	
παρακολούθηση μουσικής συναυλίας	
διασκέδαση σε νυχτερινό κέντρο (κλαμπ, μπαρ κλπ.)	
τηλεόραση	
σινεμά	
θέατρο	
παρακολούθηση αγώνα (ποδοσφαίρου, μπάσκετ κλπ.)	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

37. Μέχρι την ηλικία των 12 ετών, σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες διέθετες περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο σου; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στη δραστηριότητα που διέθετες τον περισσότερο χρόνο, τον αριθμό «2» στην αμέσως επόμενη κ.ο.κ.

αθλητισμό (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, κολύμβηση κλπ.)	
χορό	
εκμάθηση μουσικού οργάνου	
χειροτεχνία	
παιχνίδια συναρμολόγησης	
παιχνίδια στη γειτονιά	
εκμάθηση ξένων γλωσσών	
διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων	
εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών	
τηλεόραση	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

38. Έχεις παρακολουθήσει θεατρικές παραστάσεις;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν απάντησες «Ναι»:

38α. Σε ποια ηλικία παρακολούθησες για πρώτη φορά θεατρική παράσταση;

α. Από 0-6 ετών ☐
β. Από 7-12 ετών ☐
γ. Από 13-15 ετών ☐
δ. Πάνω από 15 ετών ☐

38β. Με ποιους παρακολούθησες την πρώτη θεατρική παράσταση;

Με τους γονείς μου ☐
Με το σχολείο ☐
Με άλλους ☐

38γ. Τι είδους θεατρικές παραστάσεις έχεις παρακολουθήσει; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

α.	παιδικό θέατρο	
β.	κωμωδία	
γ.	κοινωνικό	
δ.	αρχαίο θέατρο (κωμωδία ή τραγωδία)	
ε.	άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

39. Πηγαίνεις συχνά σινεμά;

Ναι ☐ Όχι ☐

39α. Πόσο συχνά πηγαίνεις σινεμά;

Κάθε βδομάδα ☐
1-2 φορές το μήνα ☐
Μέχρι 10 φορές το χρόνο ☐

39β. Τι ταινίες προτιμάς να βλέπεις; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στο είδος ταινιών που προτιμάς περισσότερο, τον αριθμό «2» στο αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

κωμωδία	
κοινωνική (ερωτική, δράμα κλπ.)	
δράσης (περιπέτεια)	
επιστημονικής φαντασίας	
θρίλερ	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

V. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

40. Γιατί διάλεξες να φοιτήσεις στο Ε.Τ.Ε.Ε.;

_____

_____

41. Σε ποιο βαθμό ήταν σημαντικοί οι παρακάτω λόγοι για την επιλογή σου να φοιτήσεις στο Ε.Τ.Ε.Ε.; (για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	Λίγο σημαντικός	Ασήμαντος
Εργαζόμουν κατά τη διάρκεια της μέρας και με εξυπηρετούσαν οι ώρες λειτουργίας του.					
Χρειάζομαι το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. για να έχω καλύτερη εξέλιξη στη δουλειά που κάνω τώρα.					
Χρειάζομαι το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. για να βρω καλύτερη δουλειά.					
Θεώρησα ότι στο Ε.Τ.Ε.Ε. οι καθηγητές θα έχουν λιγότερες απαιτήσεις.					
Θεώρησα ότι από το Ε.Τ.Ε.Ε. θα ήταν ευκολότερο να εισαχθώ στα Τ.Ε.Ι.					
Η επίδοσή μου στο Γυμνάσιο ήταν χαμηλή και θεώρησα ότι δεν θα τα κατάφερνα στο Λύκειο.					
Το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. έχει μεγαλύτερο κύρος από το πτυχίο των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ.					
Ήμουν πολύ μεγάλος/η για να φοιτήσω σε ημερήσιο Τ.Ε.Ε.					
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____					

42. Με ποιον τίτλο σπουδών θεωρείς ότι είναι ευκολότερο να βρεις εργασία; (διάλεξε μία απάντηση)

α. Με το απολυτήριο Λυκείου ☐
β. Με το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. ☐
γ. Με το πτυχίο του ΟΑΕΔ ☐

43. Σε ποιο βαθμό ήταν σημαντικοί οι παρακάτω λόγοι για την επιλογή της ειδικότητας που παρακολουθείς; (για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	Λίγο σημαντικός	Ασήμαντος
Έχει σχέση με τη δουλειά που κάνω τώρα.					
Υπάρχει μεγαλύτερη ζήτηση πτυχιούχων αυτής της ειδικότητας στην αγορά εργασίας.					
Οι αποδοχές των ειδικευμένων αυτής της κατηγορίας είναι πολύ καλές.					
Μου δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσω αυτονομία (να είμαι αφεντικό του εαυτού μου)					
Έχει σχέση με τα ενδιαφέροντά μου					
Μου προσφέρει κοινωνική θέση-αναγνώριση					
Μπορώ να προσφέρω στο κοινωνικό σύνολο.					
Μπορώ να προσληφθώ στο Δημόσιο.					
Έχει λιγότερες απαιτήσεις η παρακολούθησή της στο σχολείο.					
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____					

44. Από την εμπειρία σου στο Ε.Τ.Ε.Ε., σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις για τις σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε.; (για κάθε πρόταση διάλεξε μία απάντηση)

Οι σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε.:	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Έχουν στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.					
Αποβλέπουν κυρίως στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία, πρωτοβουλία, ανάληψη ευθύνης).					
Είναι προσανατολισμένες κυρίως στην προσπάθεια να προετοιμάσουν τους μαθητές να εισαχθούν στα ΤΕΙ.					
Στοχεύουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές μ' ένα πτυχίο ως τυπικό προσόν.					
Αποβλέπουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις γενικής παιδείας.					
Είναι προσανατολισμένες κυρίως στην απόκτηση εξειδίκευσης.					

45. Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές απόψεις σχετικά με το <u>πού πρέπει να στοχεύουν</u> οι σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά απ' αυτές τις απόψεις; (για κάθε άποψη διάλεξε <u>μία</u> απάντηση).

Οι σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε. πρέπει:	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Να έχουν στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.					
Να αποβλέπουν κυρίως στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία, πρωτοβουλία, ανάληψη ευθύνης).					
Να είναι προσανατολισμένες κυρίως στην προσπάθεια να προετοιμάσουν τους μαθητές να εισαχθούν στα ΤΕΙ.					
Να στοχεύουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές μ' ένα πτυχίο ως τυπικό προσόν.					
Να αποβλέπουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις γενικής παιδείας.					
Να προσανατολίζονται κυρίως στην απόκτηση εξειδίκευσης.					

VI. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

46. Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές απόψεις για την εργασία και το επάγγελμα. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά απ' αυτές τις απόψεις; (για κάθε άποψη διάλεξε μία απάντηση)

	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Δεν με νοιάζει τι δουλειά θα κάνω, αρκεί να καταφέρνω να ζω.					
Το να μιλάς ωραία και να έχεις πολλές γνώσεις (να είσαι μορφωμένος) είναι πολύ πιο σημαντικό από το να ξέρεις να επισκευάζεις το αυτοκίνητό σου ή τις ζημιές στο σπίτι σου.					
Αν δεν ήμουν αναγκασμένος/η, δεν θα εργαζόμουν.					
Η χειρωνακτική εργασία θεωρείται γενικά κατώτερη από την πνευματική εργασία.					

47. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες είναι σημαντικότεροι για να έχει κάποιος επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση; Σημείωσε τρεις (3) παράγοντες βάζοντας τον αριθμό «1» στον παράγοντα που θεωρείς πιο σημαντικό, τον αριθμό «2» στον αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

Η οικογένειά του να έχει πολλές γνωριμίες	
Να έχει υψηλές επιδόσεις	
Να έχει φιλοδοξίες	
Η οικογένειά του να έχει οικονομική άνεση	
Να έχει γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου	
Να έχει την τύχη με το μέρος του	
Να έχει επαγγελματική εμπειρία	
Να συμμορφώνεται με τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου	
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

48. Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα προσπαθήσεις να ακολουθήσεις όταν τελειώσεις το Ε.Τ.Ε.Ε.;

Ναι ☐ Όχι ☐

48α. Αν «Ναι», γράψε με λεπτομέρειες ποιο επάγγελμα έχεις επιλέξει. Αν σκοπεύεις να συνεχίσεις την εργασία που έχεις σήμερα, πώς σκέφτεσαι να αξιοποιήσεις το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε.;

Ποιο επάγγελμα .....
Πώς θα αξιοποιήσεις το πτυχίο; .....

48β. Αν «Όχι», γράψε γιατί δεν έχεις αποφασίσει και συνέχισε με την **ερώτηση 54**.
.....

49. Το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα έχει σχέση:

α. Με το επάγγελμα που εξασκείς τώρα. ☐
β. Με κάποιο επάγγελμα που εξάσκησες παλιότερα. ☐
γ. Δεν έχει σχέση με κανένα από τα επαγγέλματα που έχεις εξασκήσει μέχρι τώρα. ☐

50. Για το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα:

α. Δεν χρειάζονται επιπλέον σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☐
β. Χρειάζονται σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. ☐
γ. Χρειάζονται σπουδές σε ΙΕΚ. ☐
δ. Χρειάζονται σπουδές (γράψε συγκεκριμένα): ..... ☐

51. Στο επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα θα είσαι:

α. Μισθωτός στο Δημόσιο ☐
β. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση ☐
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο) ☐
δ. Αυτοαπασχολούμενος ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): ..... ☐

52. Σε ποιο βαθμό εκτιμάς ότι το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις θα ικανοποιεί τις παρακάτω ανάγκες; (για κάθε ανάγκη διάλεξε μία απάντηση)

	Απόλυτα	Πολύ	Έτσι και έτσι	Λίγο	Καθόλου
Κοινωνική θέση-αναγνώριση					
Ελεύθερο Χρόνο					
Εξέλιξη					
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο					
Δημιουργικότητα					
Καλές συνθήκες εργασίας					
Καλή αμοιβή					
Μονιμότητα					
Ενδιαφέρον					
Αυτονομία (αφεντικό του εαυτού μου)					

53. Πόσο πιθανό θεωρείς να ακολουθήσεις το επάγγελμα που επιθυμείς;

α. Είναι βέβαιο. Δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία. ☐
β. Νομίζω ότι είναι πιθανό. ☐
γ. Δεν είναι πολύ σίγουρο ☐

54. Αν δεν παραμείνεις στη δουλειά που έχεις τώρα, με ποια σειρά θα χρησιμοποιήσεις τα παρακάτω μέσα για να βρεις εργασία ανάλογη των προσόντων σου, όταν τελειώσεις το Ε.Τ.Ε.Ε.; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στο μέσο που θα χρησιμοποιήσεις πρώτο, τον αριθμό «2» στο αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

α. Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ☐
β. Συγγενείς και φίλους ☐
γ. Αγγελία στις εφημερίδες ☐
δ. Υπηρεσίες του ΟΑΕΔ ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____ ☐

55. Αν δεν υπήρχε κανένα απολύτως εμπόδιο (π.χ. εισαγωγικές εξετάσεις, οικονομικό, οικογενειακό κλπ.), ποιο επάγγελμα θα ήθελες να εξασκήσεις;

_____

55α. Γράψε με λίγα λόγια γιατί θα ήθελες να ασκήσεις αυτό το επάγγελμα:

_____

_____

VII. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

56. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις ως μαθητής του Ε.Τ.Ε.Ε.;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

57. Τι προτείνεις για την επίλυση αυτών των προβλημάτων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

VIII. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ:

58. Ποιο έτος γεννήθηκες; _____

59. Φύλο:

Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

60. Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος ☐ Άγαμος ☐

61. Έχεις παιδιά;

Ναι ☐ Όχι ☐

62. Πού γεννήθηκες;

Σε ποια Πόλη ή Χωριό; _____
Σε ποιο Νομό ή Χώρα Εξωτερικού; _____

62α. Είσαι:

Έλληνας ☐ Αλλοδαπός ☐

62β. Αν είσαι αλλοδαπός, ποια είναι η εθνικότητά σου; _____

63. Στην περιοχή της Αθήνας κατοικείς από το έτος: _____

64. Σε ποιο βαθμό επηρέασε την επιλογή του τόπου κατοικίας σου κάποιος από τους παρακάτω λόγους; (*για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση*)

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Η φοίτησή σου στο σχολείο αυτό				
Η δυνατότητα εύρεσης εργασίας				

65. Πόση ώρα χρειάζεσαι για να πας από το σπίτι στο σχολείο; (γράψε με αριθμό) _____

66. Πόση ώρα χρειάζεσαι για να πας από το σπίτι στη δουλειά; (γράψε με αριθμό) _____

IX. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΚΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

67. Όταν ήσουν 14 ετών:

α. Πόσα μεγαλύτερα αδέλφια είχες; _____
β. Πόσα μικρότερα αδέλφια είχες; _____

γ. Ζούσε τότε ο πατέρας σου; Ναι ☐ Όχι ☐
δ. Αν ναι, έμενε με την οικογένεια; Ναι ☐ Όχι ☐
ε. Ζούσε η μητέρα σου; Ναι ☐ Όχι ☐
στ. Αν ναι, έμενε με την οικογένεια; Ναι ☐ Όχι ☐

68. Τι ίσχυε από τα παρακάτω για καθέναν από τους γονείς σου (αν ζούσαν) και για κάθε μεγαλύτερο από σένα αδερφό/ή όταν ήσουν 14 ετών;

	Τον/Την συντηρούσε η οικογένεια;				Βοηθούσε οικονομικά την οικογένεια;			
Πατέρας	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
Μητερα	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
1ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
2ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
3ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐

69. Όταν ήσουν 14 ετών, ποιες ήταν οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου (είτε ήταν στη ζωή είτε όχι); (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Δεν πήγε καθόλου σχολείο		
β. Μερικές τάξεις Δημοτικού		
γ. Απόφοιτος Δημοτικού		
δ. Μερικές τάξεις Γυμνασίου		
ε. Απόφοιτος Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής.		
στ. Απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου ή Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής		
ζ. Απόφοιτος ΤΕΙ		
η. Απόφοιτος ΑΕΙ		

70. Γράψε με λεπτομέρειες ποιο είναι το επάγγελμα των γονιών σου: (Απάντησε όσο μπορείς πιο συγκεκριμένα. Απόφυγε αοριστίες, όπως εργάτης, υπάλληλος, τεχνίτης κλπ. Γράψε τι είδους εργάτης, τι είδους υπάλληλος, τι είδους επιχείρηση έχει κλπ. Αν κάποιος από τους γονείς σου είναι συνταξιούχος ή δεν ζει, προσδιόρισε το τελευταίο επάγγελμα που είχε. Αν η μητέρα σου ασχολείται με τα οικιακά, γράψε «Νοικοκυρά».)

Πατέρας _____

Μητέρα _____

71. Ποια είναι η επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου; (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Εργάζεται κανονικά (πλήρης απασχόληση).		
β. Εργάζεται πότε-πότε (μερική ή εποχιακή απασχόληση)		
γ. Άνεργος		
δ. Συνταξιούχος		
ε. Οικιακά		
στ. Δεν ζει		

72. Αν ο πατέρας ή η μητέρα σου εργάζονται κανονικά, σημείωσε σε ποια επαγγελματική κατηγορία ανήκει; (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση		
β. Μισθωτός στο Δημόσιο		
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο)		
δ. Αυτοαπασχολούμενος (εργάζεται για τον εαυτό του)		
ε. Δική του επιχείρηση (απασχολεί από 1-3 άτομα)		
στ. Δική του επιχείρηση (απασχολεί πάνω από 3 άτομα)		

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τους μαθητές των Ημερήσιων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων
(α ν ώ ν υ μ ο)

Σκοπός του ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο που παρακαλείσαι να συμπληρώσεις, ζητάμε τη γνώμη σου για θέματα που αφορούν το σχολείο, την εργασία, τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σου σχέδια και τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις ως μαθητής.

Στην έρευνα αυτή παίρνουν μέρος τελειόφοιτοι μαθητές του Α΄ και Β΄ Κύκλου, που έχουν επιλέξει τους τομείς Ηλεκτρολογικό και Πληροφορικής σε διάφορα Ημερήσια και Εσπερινά Τ.Ε.Ε. της Αττικής. Με βάση τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα διατυπωθούν και σχετικές προτάσεις προς την πολιτεία για τη βελτίωση του θεσμού των Τ.Ε.Ε.

Οδηγίες συμπλήρωσης

Στην εκφώνηση των περισσότερων ερωτήσεων δίνονται λεπτομερείς οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει να απαντηθούν. Διάβασέ τις προσεχτικά και αν υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνεις σχετικά με την ερώτηση ή με τις οδηγίες συμπλήρωσης, μη διστάσεις να ρωτήσεις τον ερευνητή.

Συμπλήρωσε με προσοχή τις ερωτήσεις που σε αφορούν και στις οποίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες σε προηγούμενες ερωτήσεις πρέπει να απαντήσεις, χωρίς να παραλείπεις κάποια. Η παράλειψη ερωτήσεων, χωρίς λόγο, μειώνει την αξία και των υπόλοιπων απαντήσεών σου. Αν, όμως, κάποια ερώτηση δεν σε αφορά, προχώρα σε επόμενη, σύμφωνα με τις οδηγίες που σου δίνονται.

Με ιδιαίτερη ακρίβεια χρειάζεται να συμπληρώσεις τα ατομικά σου στοιχεία, που δεν αποκαλύπτουν, ωστόσο, την ταυτότητά σου, αφού το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σ΄ ευχαριστώ για τη συνεργασία σου
Γιάννα Τσικαλάκη,
Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τους μαθητές των Ημερήσιων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)

Ι. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑ

1. Σε ποιο Τ.Ε.Ε. (Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο) φοιτάς; _____

2. α. Ποιον Κύκλο παρακολουθείς; _____ β. Ποια ειδικότητα; _____

3. Πήρες απολυτήριο Δημοτικού από: (Συμπλήρωσε τη γραμμή που αντιστοιχεί στην περίπτωσή σου.)

Σχολείο		Στην Πόλη ή Χωριό	Του Νομού ή της Χώρας	Το Έτος	Με Βαθμό
Δημόσιο	☐				
Ιδιωτικό	☐				

4. Πήρες απολυτήριο Γυμνασίου από: (Συμπλήρωσε τη γραμμή που αντιστοιχεί στην περίπτωσή σου.)

Σχολείο		Στην Πόλη ή Χωριό	Του Νομού ή της Χώρας	Το Έτος	Με Βαθμό
α. Δημόσιο ημερήσιο	☐				
β. Δημόσιο εσπερινό	☐				
γ. Ιδιωτικό ημερήσιο	☐				
δ. Ιδιωτικό εσπερινό	☐				

5. Μετά το Δημοτικό γράφτηκες αμέσως στο Γυμνάσιο;

Ναι ☐ Όχι ☐

6. Μετά το Γυμνάσιο συνέχισες αμέσως τις σπουδές σου;

Ναι ☐ Όχι ☐

7. Αν δεν συνέχισες αμέσως τις σπουδές σου στο Γυμνάσιο (ή αν είχες κάποια διακοπή στη φοίτησή σου από τότε που ξεκίνησες το σχολείο μέχρι σήμερα), γιατί διέκοψες;

_____

_____

8. Σε ποιο σχολείο γράφτηκες μετά το Γυμνάσιο;

Στο Λύκειο; ☐
Στο ΤΕΕ; ☐
Στο ΙΕΚ; ☐
Σε σχολή μαθητείας του ΟΑΕΔ; ☐

9. Ποιο σχολικό έτος γράφτηκες στην Α΄ Τάξη του Τ.Ε.Ε.; _____

10. Στο απολυτήριο/ενδεικτικό της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου:

α. Τι γενικό βαθμό είχες; _____
β. Τι βαθμολογία είχες στα Μαθηματικά; _____
γ. Τι βαθμολογία είχες στη Γλώσσα; _____

11. Όταν ήσουν 14 ετών, ποιον τίτλο σπουδών περίμεναν από σένα: (σημείωσε μία απάντηση σε κάθε περίπτωση)

	Απολυτήριο Γυμνασίου	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο ΤΕΕ	Πτυχίο ΤΕΙ	Πτυχίο ΑΕΙ
Ο πατέρας σου;					
Η μητέρα σου;					
Οι καθηγητές σου;					
Εσύ ο ίδιος/η ίδια;					

12. Πόσες περίπου απουσίες είχες στην προηγούμενη τάξη; _____

13. Κατέχεις πτυχίο κάποιας ξένης γλώσσας;

Ναι ☐ Όχι ☐

13α. Αν απάντησες «Ναι», γράψε ποιο πτυχίο κατέχεις και σε ποια ξένη γλώσσα (αν γνωρίζεις περισσότερες γλώσσες, γράψε για την καθεμιά χωριστά).

Ξένη γλώσσα	**Πτυχίο**
_____	_____
_____	_____
_____	_____

14. (Μόνο για τους μαθητές του Α΄ Κύκλου)
Θα συνεχίσεις τις σπουδές στο Β΄ Κύκλο;

Ναι ☐ Όχι ☐

15. (Μόνο για τους μαθητές του Β΄ Κύκλου)
Θα πάρεις μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο τέλος του χρόνου;

Ναι ☐ Όχι ☐

15α. Αν απάντησες «Ναι», κάνεις κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις;

Ναι ☐ Όχι ☐

15β. Αν απάντησες «Ναι», πώς προετοιμάζεσαι;

α. Διαβάζω μόνος/η ☐
β. Παρακολουθώ φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα ☐
γ. Παρακολουθώ ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο ☐

15γ. Αν παρακολουθείς φροντιστηριακά μαθήματα, πόσοι μήνες έχουν περάσει από τότε που ξεκίνησες; _____

ΙΙ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

16. Πόση ώρα διαθέτεις συνήθως καθημερινά για να προετοιμαστείς για το σχολείο; _____

17. Αν μπορούσες να επιλέξεις, τι θα προτιμούσες (διάλεξε μία απάντηση);

α. Να διαβάζω ☐
β. Να φτιάχνω πράγματα με τα χέρια ☐

18. Για κάθε μάθημα, διάλεξε ένα χαρακτηρισμό από κάθε ζεύγος: (δώσε δηλαδή τρεις χαρακτηρισμούς συνολικά για κάθε μάθημα)

	Μαθηματικά	Φυσική	Ν. Ελληνικά	Ιστορία	Τεχνολογικά μαθήματα	Εργαστηριακά μαθήματα
Ενδιαφέρον						
Βαρετό						
Εύκολο						
Δύσκολο						
Προσφέρει μόρφωση						
Δεν προσφέρει μόρφωση						

19. Πόσο συχνά νιώθεις στο μάθημα ότι δεν μπορείς να εκφράσεις σωστά με τα λόγια αυτό που πραγματικά εννοείς;

Πολύ συχνά ☐ Συχνά ☐ Σπάνια ☐ Ποτέ ☐

20. Πόσο συχνά οι καθηγητές σου: (για κάθε συμπεριφορά διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
α. σε επαίνεσαν για το μάθημα που είπες;				
β. σου έκαναν παρατηρήσεις γιατί ήσουν αδιάβαστος/η;				
γ. σε επαίνεσαν για τις εργασίες σου;				
δ. σου έκαναν παρατήρηση γιατί οι εργασίες σου δεν ήταν καλές;				

21. Αν αντιμετώπιζες κάποιο προσωπικό πρόβλημα και ήθελες να το εμπιστευτείς σε κάποιον από τους καθηγητές σου, ποιον θα πλησίαζες ευκολότερα (διάλεξε μία απάντηση);

α. Καθηγητή εργαστηριακών μαθημάτων ☐
β. Καθηγητή θεωρητικών μαθημάτων ☐

22. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις; (για κάθε πρόταση διάλεξε μία απάντηση)

	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν΄ αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
α. Οι καθηγητές μας συνήθως μας παροτρύνουν να συνεχίσουμε τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.					
β. Στην τάξη μου υπάρχει ανταγωνισμός για βαθμούς.					
γ. Οι καθηγητές μας συνήθως δίνουν μεγάλη σημασία στην ακριβή ώρα προσέλευσης στο μάθημα.					
δ. Μου είναι δυσάρεστο όταν με ρωτά κάτι ο καθηγητής και δεν γνωρίζω την απάντηση.					
ε. Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να κάνουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι.					
στ. Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να μελετάμε ώστε να έχουμε καλύτερη επίδοση.					
ζ. Οι καθηγητές συνήθως εξετάζουν με κατάλογο.					
η. Συνήθως πηγαίνω προετοιμασμένος/η στο σχολείο.					

ΙΙΙ. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑ

23. Ποιοι λόγοι σ΄ έκαναν να εργαστείς; _____

24. Ποιο έτος εργάστηκες για πρώτη φορά; _____

25. Από τότε που εργάσθηκες για πρώτη φορά μέχρι σήμερα είχες συνεχή απασχόληση;

Ναι ☐ Όχι ☐

26. Πόσους εργοδότες έχεις αλλάξει μέχρι σήμερα; (Σημείωσε «1», αν από τότε που ξεκίνησες να εργάζεσαι δεν έχεις αλλάξει εργοδότη.) _____

27. Πόσα διαφορετικά επαγγέλματα έχεις εξασκήσει μέχρι σήμερα; (Σημείωσε «1», αν από τότε που άρχισες να εργάζεσαι εξασκείς το ίδιο επάγγελμα.) _____

28. Ποια ήταν αυτά τα επαγγέλματα; Άρχισε γράφοντας το παλαιότερο επάγγελμα που έχεις εξασκήσει και φτάσε μέχρι το πιο πρόσφατο. Γράψε με λεπτομέρειες τον τίτλο του επαγγέλματος και το περιεχόμενο της εργασίας (π.χ. ιδιωτικός υπάλληλος: πωλητής σε κατάστημα αυτοκινήτων):

Επάγγελμα

α. _____
β. _____
γ. _____
δ. _____
ε. _____
στ. _____
ζ. _____

29. Ποια είναι η τωρινή σου επαγγελματική κατάσταση;

α. Εργάζομαι κανονικά (πλήρης απασχόληση) ☐
β. Εργάζομαι περιστασιακά (μερική ή εποχική απασχόληση) ☐
γ. Είμαι άνεργος* ☐

***Αν αυτήν τη στιγμή είσαι άνεργος συνέχισε με την ερώτηση 34.**

30. Σε ποια επαγγελματική κατηγορία ανήκεις αυτήν τη στιγμή;

α. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση ☐
β. Μισθωτός στο Δημόσιο ☐
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο) ☐
δ. Αυτοαπασχολούμενος (εργάζομαι για τον εαυτό μου) ☐
ε. Έχω δική μου επιχείρηση (απασχολώ υπαλλήλους) ☐

31. Πόσες ώρες τη βδομάδα εργάζεσαι κατά μέσον όρο; _____

31α. Θεωρείς το ωράριο εργασίας:

Ικανοποιητικό ☐ Έτσι κι έτσι ☐ Μη ικανοποιητικό ☐

32. Ο μισθός σου είναι ικανοποιητικός σε σχέση με την εργασία που προσφέρεις;

Ναι ☐ Σχεδόν ☐ Όχι ☐

33. Η θέση που έχεις ή η δουλειά που κάνεις είναι ανάλογη με τα προσόντα σου;

Ναι ☐ Σχεδόν ☐ Όχι ☐

34. Πώς βρήκες την τωρινή σου εργασία; (Αν δεν εργάζεσαι τώρα, σημείωσε πώς βρήκες την τελευταία εργασία που έκανες.)

α. Από διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ☐
β. Με τη βοήθεια συγγενών και φίλων ☐
γ. Από αγγελία στις εφημερίδες ☐
δ. Από τον ΟΑΕΔ ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____ ☐

IV. ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ

35. Διαθέτεις κάθε μέρα χρόνο για ψυχαγωγία;

Ναι ☐ Όχι ☐

35α. Αν απάντησες «Ναι», πόσο χρόνο περίπου διαθέτεις κάθε μέρα; _____

35β. Αν απάντησες «Όχι», πόσο χρόνο διαθέτεις κάθε εβδομάδα (αν δεν διαθέτεις καθόλου, γράψε «0»); _____

36. Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες ψυχαγωγίας διαθέτεις περισσότερο χρόνο; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στη δραστηριότητα που διαθέτεις τον περισσότερο χρόνο, τον αριθμό «2» στην αμέσως επόμενη κ.ο.κ.

αθλητισμό (ποδόσφαιρο, γυμναστική, χορό κ.λ.π.)	
διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων	
παρακολούθηση μουσικής συναυλίας	
διασκέδαση σε νυχτερινό κέντρο (κλαμπ, μπαρ κλπ.)	
τηλεόραση	
σινεμά	
θέατρο	
παρακολούθηση αγώνα (ποδοσφαίρου, μπάσκετ κλπ.)	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

37. Μέχρι την ηλικία των 12 ετών, σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες διέθετες περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο σου; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στη δραστηριότητα που διέθετες τον περισσότερο χρόνο, τον αριθμό «2» στην αμέσως επόμενη κ.ο.κ.

αθλητισμό (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, κολύμβηση κλπ.)	
χορό	
εκμάθηση μουσικού οργάνου	
χειροτεχνία	
παιχνίδια συναρμολόγησης	
παιχνίδια στη γειτονιά	
εκμάθηση ξένων γλωσσών	
διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων	
εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών	
τηλεόραση	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

38. Έχεις παρακολουθήσει θεατρικές παραστάσεις;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν απάντησες «Ναι»:

38α. Σε ποια ηλικία παρακολούθησες για πρώτη φορά θεατρική παράσταση;

α. Από 0-6 ετών ☐
β. Από 7-12 ετών ☐
γ. Από 13-15 ετών ☐
δ. Πάνω από 15 ετών ☐

38β. Με ποιους παρακολούθησες την πρώτη θεατρική παράσταση;

Με τους γονείς μου ☐
Με το σχολείο ☐
Με άλλους ☐

38γ. Τι είδους θεατρικές παραστάσεις έχεις παρακολουθήσει; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

α.	παιδικό θέατρο	
β.	κωμωδία	
γ.	κοινωνικό	
δ.	αρχαίο θέατρο (κωμωδία ή τραγωδία)	
ε.	άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

39. Πηγαίνεις συχνά σινεμά;

Ναι ☐ Όχι ☐

39α. Πόσο συχνά πηγαίνεις σινεμά;

Κάθε βδομάδα ☐
1-2 φορές το μήνα ☐
Μέχρι 10 φορές το χρόνο ☐

39β. Τι ταινίες προτιμάς να βλέπεις; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στο είδος ταινιών που προτιμάς περισσότερο, τον αριθμό «2» στο αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

κωμωδία	
κοινωνική (ερωτική, δράμα κλπ.)	
δράσης (περιπέτεια)	
επιστημονικής φαντασίας	
θρίλερ	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

V. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

40. Γιατί διάλεξες να φοιτήσεις στο Ε.Τ.Ε.Ε.;

_____

_____

41. Σε ποιο βαθμό ήταν σημαντικοί οι παρακάτω λόγοι για την επιλογή σου να φοιτήσεις στο Ε.Τ.Ε.Ε.; (για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	Λίγο σημαντικός	Ασήμαντος
Εργαζόμουν κατά τη διάρκεια της μέρας και με εξυπηρετούσαν οι ώρες λειτουργίας του.					
Χρειάζομαι το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. για να έχω καλύτερη εξέλιξη στη δουλειά που κάνω τώρα.					
Χρειάζομαι το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. για να βρω καλύτερη δουλειά.					
Θεώρησα ότι στο Ε.Τ.Ε.Ε. οι καθηγητές θα έχουν λιγότερες απαιτήσεις.					
Θεώρησα ότι από το Ε.Τ.Ε.Ε. θα ήταν ευκολότερο να εισαχθώ στα Τ.Ε.Ι.					
Η επίδοσή μου στο Γυμνάσιο ήταν χαμηλή και θεώρησα ότι δεν θα τα κατάφερνα στο Λύκειο.					
Το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. έχει μεγαλύτερο κύρος από το πτυχίο των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ.					
Ήμουν πολύ μεγάλος/η για να φοιτήσω σε ημερήσιο Τ.Ε.Ε.					
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____					

42. Με ποιον τίτλο σπουδών θεωρείς ότι είναι ευκολότερο να βρεις εργασία; (διάλεξε μία απάντηση)

α. Με το απολυτήριο Λυκείου ☐
β. Με το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε. ☐
γ. Με το πτυχίο του ΟΑΕΔ ☐

43. Σε ποιο βαθμό ήταν σημαντικοί οι παρακάτω λόγοι για την επιλογή της ειδικότητας που παρακολουθείς; (για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	Λίγο σημαντικός	Ασήμαντος
Έχει σχέση με τη δουλειά που κάνω τώρα.					
Υπάρχει μεγαλύτερη ζήτηση πτυχιούχων αυτής της ειδικότητας στην αγορά εργασίας.					
Οι αποδοχές των ειδικευμένων αυτής της κατηγορίας είναι πολύ καλές.					
Μου δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσω αυτονομία (να είμαι αφεντικό του εαυτού μου)					
Έχει σχέση με τα ενδιαφέροντά μου					
Μου προσφέρει κοινωνική θέση-αναγνώριση					
Μπορώ να προσφέρω στο κοινωνικό σύνολο.					
Μπορώ να προσληφθώ στο Δημόσιο.					
Έχει λιγότερες απαιτήσεις η παρακολούθησή της στο σχολείο.					
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____					

44. Από την εμπειρία σου στο Ε.Τ.Ε.Ε., σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις για τις σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε.; (για κάθε πρόταση διάλεξε μία απάντηση)

Οι σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε.:	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Έχουν στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.					
Αποβλέπουν κυρίως στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία, πρωτοβουλία, ανάληψη ευθύνης).					
Είναι προσανατολισμένες κυρίως στην προσπάθεια να προετοιμάσουν τους μαθητές να εισαχθούν στα ΤΕΙ.					
Στοχεύουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές μ' ένα πτυχίο ως τυπικό προσόν.					
Αποβλέπουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις γενικής παιδείας.					
Είναι προσανατολισμένες κυρίως στην απόκτηση εξειδίκευσης.					

45. Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές απόψεις σχετικά με το <u>πού πρέπει να στοχεύουν</u> οι σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά απ' αυτές τις απόψεις; (για κάθε άποψη διάλεξε <u>μία</u> απάντηση).

Οι σπουδές στο Ε.Τ.Ε.Ε. πρέπει:	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Να έχουν στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.					
Να αποβλέπουν κυρίως στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία, πρωτοβουλία, ανάληψη ευθύνης).					
Να είναι προσανατολισμένες κυρίως στην προσπάθεια να προετοιμάσουν τους μαθητές να εισαχθούν στα ΤΕΙ.					
Να στοχεύουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές μ' ένα πτυχίο ως τυπικό προσόν.					
Να αποβλέπουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις γενικής παιδείας.					
Να προσανατολίζονται κυρίως στην απόκτηση εξειδίκευσης.					

VI. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

46. Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές απόψεις για την εργασία και το επάγγελμα. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά απ' αυτές τις απόψεις; (για κάθε άποψη διάλεξε μία απάντηση)

	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Δεν με νοιάζει τι δουλειά θα κάνω, αρκεί να καταφέρνω να ζω.					
Το να μιλάς ωραία και να έχεις πολλές γνώσεις (να είσαι μορφωμένος) είναι πολύ πιο σημαντικό από το να ξέρεις να επισκευάζεις το αυτοκίνητό σου ή τις ζημιές στο σπίτι σου.					
Αν δεν ήμουν αναγκασμένος/η, δεν θα εργαζόμουν.					
Η χειρωνακτική εργασία θεωρείται γενικά κατώτερη από την πνευματική εργασία.					

47. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες είναι σημαντικότεροι για να έχει κάποιος επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση; Σημείωσε τρεις (3) παράγοντες βάζοντας τον αριθμό «1» στον παράγοντα που θεωρείς πιο σημαντικό, τον αριθμό «2» στον αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

Η οικογένειά του να έχει πολλές γνωριμίες	
Να έχει υψηλές επιδόσεις	
Να έχει φιλοδοξίες	
Η οικογένειά του να έχει οικονομική άνεση	
Να έχει γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου	
Να έχει την τύχη με το μέρος του	
Να έχει επαγγελματική εμπειρία	
Να συμμορφώνεται με τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου	
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

48. Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα προσπαθήσεις να ακολουθήσεις όταν τελειώσεις το Ε.Τ.Ε.Ε.;

Ναι ☐ Όχι ☐

48α. Αν «Ναι», γράψε με λεπτομέρειες ποιο επάγγελμα έχεις επιλέξει. Αν σκοπεύεις να συνεχίσεις την εργασία που έχεις σήμερα, πώς σκέφτεσαι να αξιοποιήσεις το πτυχίο του Ε.Τ.Ε.Ε.;

Ποιο επάγγελμα .....
Πώς θα αξιοποιήσεις το πτυχίο; .....

48β. Αν «Όχι», γράψε γιατί δεν έχεις αποφασίσει και συνέχισε με την **ερώτηση 54**.
.....

49. Το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα έχει σχέση:

α. Με το επάγγελμα που εξασκείς τώρα. ☐
β. Με κάποιο επάγγελμα που εξάσκησες παλιότερα. ☐
γ. Δεν έχει σχέση με κανένα από τα επαγγέλματα που έχεις εξασκήσει μέχρι τώρα. ☐

50. Για το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα:

α. Δεν χρειάζονται επιπλέον σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☐
β. Χρειάζονται σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. ☐
γ. Χρειάζονται σπουδές σε ΙΕΚ. ☐
δ. Χρειάζονται σπουδές (γράψε συγκεκριμένα): ..... ☐

51. Στο επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα θα είσαι:

α. Μισθωτός στο Δημόσιο ☐
β. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση ☐
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο) ☐
δ. Αυτοαπασχολούμενος ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): ..... ☐

52. Σε ποιο βαθμό εκτιμάς ότι το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις θα ικανοποιεί τις παρακάτω ανάγκες; (για κάθε ανάγκη διάλεξε μία απάντηση)

	Απόλυτα	Πολύ	Έτσι και έτσι	Λίγο	Καθόλου
Κοινωνική θέση-αναγνώριση					
Ελεύθερο Χρόνο					
Εξέλιξη					
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο					
Δημιουργικότητα					
Καλές συνθήκες εργασίας					
Καλή αμοιβή					
Μονιμότητα					
Ενδιαφέρον					
Αυτονομία (αφεντικό του εαυτού μου)					

53. Πόσο πιθανό θεωρείς να ακολουθήσεις το επάγγελμα που επιθυμείς;

α. Είναι βέβαιο. Δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία. ☐
β. Νομίζω ότι είναι πιθανό. ☐
γ. Δεν είναι πολύ σίγουρο ☐

54. Αν δεν παραμείνεις στη δουλειά που έχεις τώρα, με ποια σειρά θα χρησιμοποιήσεις τα παρακάτω μέσα για να βρεις εργασία ανάλογη των προσόντων σου, όταν τελειώσεις το Ε.Τ.Ε.Ε.; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στο μέσο που θα χρησιμοποιήσεις πρώτο, τον αριθμό «2» στο αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

α. Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ☐
β. Συγγενείς και φίλους ☐
γ. Αγγελία στις εφημερίδες ☐
δ. Υπηρεσίες του ΟΑΕΔ ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____ ☐

55. Αν δεν υπήρχε κανένα απολύτως εμπόδιο (π.χ. εισαγωγικές εξετάσεις, οικονομικό, οικογενειακό κλπ.), ποιο επάγγελμα θα ήθελες να εξασκήσεις;

_____

55α. Γράψε με λίγα λόγια γιατί θα ήθελες να ασκήσεις αυτό το επάγγελμα:

_____

_____

VII. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

56. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις ως μαθητής του Ε.Τ.Ε.Ε.;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

57. Τι προτείνεις για την επίλυση αυτών των προβλημάτων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

VIII. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ:

58. Ποιο έτος γεννήθηκες; _____

59. Φύλο:

Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

60. Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος ☐ Άγαμος ☐

61. Έχεις παιδιά;

Ναι ☐ Όχι ☐

62. Πού γεννήθηκες;

Σε ποια Πόλη ή Χωριό; _____
Σε ποιο Νομό ή Χώρα Εξωτερικού; _____

62α. Είσαι:

Έλληνας ☐ Αλλοδαπός ☐

62β. Αν είσαι αλλοδαπός, ποια είναι η εθνικότητά σου; _____

63. Στην περιοχή της Αθήνας κατοικείς από το έτος: _____

64. Σε ποιο βαθμό επηρέασε την επιλογή του τόπου κατοικίας σου κάποιος από τους παρακάτω λόγους; (για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση)

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Η φοίτησή σου στο σχολείο αυτό				
Η δυνατότητα εύρεσης εργασίας				

65. Πόση ώρα χρειάζεσαι για να πας από το σπίτι στο σχολείο; (γράψε με αριθμό) _____

66. Πόση ώρα χρειάζεσαι για να πας από το σπίτι στη δουλειά; (γράψε με αριθμό) _____

IX. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΚΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

67. Όταν ήσουν 14 ετών:

α. Πόσα μεγαλύτερα αδέλφια είχες; _____
β. Πόσα μικρότερα αδέλφια είχες; _____

γ. Ζούσε τότε ο πατέρας σου; Ναι ☐ Όχι ☐
δ. Αν ναι, έμενε με την οικογένεια; Ναι ☐ Όχι ☐
ε. Ζούσε η μητέρα σου; Ναι ☐ Όχι ☐
στ. Αν ναι, έμενε με την οικογένεια; Ναι ☐ Όχι ☐

68. Τι ίσχυε από τα παρακάτω για καθέναν από τους γονείς σου (αν ζούσαν) και για κάθε μεγαλύτερο από σένα αδερφό/ή όταν ήσουν 14 ετών;

	Τον/Την συντηρούσε η οικογένεια;				Βοηθούσε οικονομικά την οικογένεια;			
Πατέρας	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
Μητερα	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
1ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
2ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
3ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐

69. Όταν ήσουν 14 ετών, ποιες ήταν οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου (είτε ήταν στη ζωή είτε όχι); (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Δεν πήγε καθόλου σχολείο		
β. Μερικές τάξεις Δημοτικού		
γ. Απόφοιτος Δημοτικού		
δ. Μερικές τάξεις Γυμνασίου		
ε. Απόφοιτος Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής.		
στ. Απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου ή Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής		
ζ. Απόφοιτος ΤΕΙ		
η. Απόφοιτος ΑΕΙ		

70. Γράψε με λεπτομέρειες ποιο είναι το επάγγελμα των γονιών σου: (Απάντησε όσο μπορείς πιο συγκεκριμένα. Απόφυγε αοριστίες, όπως εργάτης, υπάλληλος, τεχνίτης κλπ. Γράψε τι είδους εργάτης, τι είδους υπάλληλος, τι είδους επιχείρηση έχει κλπ. Αν κάποιος από τους γονείς σου είναι συνταξιούχος ή δεν ζει, προσδιόρισε το τελευταίο επάγγελμα που είχε. Αν η μητέρα σου ασχολείται με τα οικιακά, γράψε «Νοικοκυρά».)

Πατέρας _____
Μητέρα _____

71. Ποια είναι η επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου; (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Εργάζεται κανονικά (πλήρης απασχόληση).		
β. Εργάζεται πότε-πότε (μερική ή εποχιακή απασχόληση)		
γ. Άνεργος		
δ. Συνταξιούχος		
ε. Οικιακά		
στ. Δεν ζει		

72. Αν ο πατέρας ή η μητέρα σου εργάζονται κανονικά, σημείωσε σε ποια επαγγελματική κατηγορία ανήκει; (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση		
β. Μισθωτός στο Δημόσιο		
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο)		
δ. Αυτοαπασχολούμενος (εργάζεται για τον εαυτό του)		
ε. Δική του επιχείρηση (απασχολεί από 1-3 άτομα)		
στ. Δική του επιχείρηση (απασχολεί πάνω από 3 άτομα)		

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τους μαθητές των Ημερήσιων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων
(α ν ώ ν υ μ ο)

Σκοπός του ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο που παρακαλείσαι να συμπληρώσεις, ζητάμε τη γνώμη σου για θέματα που αφορούν το σχολείο, την εργασία, τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σου σχέδια και τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις ως μαθητής.

Στην έρευνα αυτή παίρνουν μέρος τελειόφοιτοι μαθητές του Α΄ και Β΄ Κύκλου, που έχουν επιλέξει τους τομείς Ηλεκτρολογικό και Πληροφορικής σε διάφορα Ημερήσια και Εσπερινά Τ.Ε.Ε. της Αττικής. Με βάση τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα διατυπωθούν και σχετικές προτάσεις προς την πολιτεία για τη βελτίωση του θεσμού των Τ.Ε.Ε.

Οδηγίες συμπλήρωσης

Στην εκφώνηση των περισσότερων ερωτήσεων δίνονται λεπτομερείς οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει να απαντηθούν. Διάβασέ τις προσεχτικά και αν υπάρχει κάτι που δεν καταλαβαίνεις σχετικά με την ερώτηση ή με τις οδηγίες συμπλήρωσης, μη διστάσεις να ρωτήσεις τον ερευνητή.

Συμπλήρωσε με προσοχή τις ερωτήσεις που σε αφορούν και στις οποίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσες σε προηγούμενες ερωτήσεις πρέπει να απαντήσεις, χωρίς να παραλείπεις κάποια. Η παράλειψη ερωτήσεων, χωρίς λόγο, μειώνει την αξία και των υπόλοιπων απαντήσεών σου. Αν, όμως, κάποια ερώτηση δεν σε αφορά, προχώρα σε επόμενη, σύμφωνα με τις οδηγίες που σου δίνονται.

Με ιδιαίτερη ακρίβεια χρειάζεται να συμπληρώσεις τα ατομικά σου στοιχεία, που δεν αποκαλύπτουν, ωστόσο, την ταυτότητά σου, αφού το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σ΄ ευχαριστώ για τη συνεργασία σου

Γιάννα Τσικαλάκη,

Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τους μαθητές των Ημερήσιων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)

Ι. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑ

1. Σε ποιο Τ.Ε.Ε. (Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο) φοιτάς; _____

2. α. Ποιον Κύκλο παρακολουθείς; _____ β. Ποια ειδικότητα; _____

3. Πήρες απολυτήριο Δημοτικού από: (Συμπλήρωσε τη γραμμή που αντιστοιχεί στην περίπτωσή σου.)

Σχολείο		Στην Πόλη ή Χωριό	Του Νομού ή της Χώρας	Το Έτος	Με Βαθμό
Δημόσιο	☐				
Ιδιωτικό	☐				

4. Πήρες απολυτήριο Γυμνασίου από: (Συμπλήρωσε τη γραμμή που αντιστοιχεί στην περίπτωσή σου.)

Σχολείο		Στην Πόλη ή Χωριό	Του Νομού ή της Χώρας	Το Έτος	Με Βαθμό
α. Δημόσιο ημερήσιο	☐				
β. Δημόσιο εσπερινό	☐				
γ. Ιδιωτικό ημερήσιο	☐				
δ. Ιδιωτικό εσπερινό	☐				

5. Μετά το Δημοτικό γράφτηκες αμέσως στο Γυμνάσιο;

Ναι ☐ Όχι ☐

6. Μετά το Γυμνάσιο συνέχισες αμέσως τις σπουδές σου;

Ναι ☐ Όχι ☐

7. Αν δεν συνέχισες αμέσως τις σπουδές σου στο Γυμνάσιο (ή αν είχες κάποια διακοπή στη φοίτησή σου από τότε που ξεκίνησες το σχολείο μέχρι σήμερα), γιατί διέκοψες;

_____

_____

8. Σε ποιο σχολείο γράφτηκες μετά το Γυμνάσιο;

Στο Λύκειο; ☐
Στο ΤΕΕ; ☐
Στο ΙΕΚ; ☐
Σε σχολή μαθητείας του ΟΑΕΔ; ☐

9. Ποιο σχολικό έτος γράφτηκες στην Α΄ Τάξη του Τ.Ε.Ε.; _____

10. Στο απολυτήριο/ενδεικτικό της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου:

α. Τι γενικό βαθμό είχες; _____
β. Τι βαθμολογία είχες στα Μαθηματικά; _____
γ. Τι βαθμολογία είχες στη Γλώσσα; _____

11. Όταν ήσουν 14 ετών, ποιον τίτλο σπουδών περίμεναν από σένα: (σημείωσε μία απάντηση σε κάθε περίπτωση)

	Απολυτήριο Γυμνασίου	Απολυτήριο Λυκείου	Πτυχίο ΤΕΕ	Πτυχίο ΤΕΙ	Πτυχίο ΑΕΙ
Ο πατέρας σου;					
Η μητέρα σου;					
Οι καθηγητές σου;					
Εσύ ο ίδιος/η ίδια;					

12. Πόσες περίπου απουσίες είχες στην προηγούμενη τάξη; _____

13. Κατέχεις πτυχίο κάποιας ξένης γλώσσας;

Ναι ☐ Όχι ☐

13α. Αν απάντησες «Ναι», γράψε ποιο πτυχίο κατέχεις και σε ποια ξένη γλώσσα (αν γνωρίζεις περισσότερες γλώσσες, γράψε για την καθεμιά χωριστά).

Ξένη γλώσσα	**Πτυχίο**
_____	_____
_____	_____
_____	_____

14. (Μόνο για τους μαθητές του Α΄ Κύκλου)
Θα συνεχίσεις τις σπουδές στο Β΄ Κύκλο;

Ναι ☐ Όχι ☐

15. (Μόνο για τους μαθητές του Β΄ Κύκλου)
Θα πάρεις μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο τέλος του χρόνου;

Ναι ☐ Όχι ☐

15α. Αν απάντησες «Ναι», κάνεις κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις;

Ναι ☐ Όχι ☐

15β. Αν απάντησες «Ναι», πώς προετοιμάζεσαι;

α. Διαβάζω μόνος/η ☐
β. Παρακολουθώ φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα ☐
γ. Παρακολουθώ ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο ☐

15γ. Αν παρακολουθείς φροντιστηριακά μαθήματα, πόσοι μήνες έχουν περάσει από τότε που ξεκίνησες; _____

ΙΙ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

16. Πόση ώρα διαθέτεις συνήθως καθημερινά για να προετοιμαστείς για το σχολείο; _____

17. Αν μπορούσες να επιλέξεις, τι θα προτιμούσες (διάλεξε μία απάντηση);

α. Να διαβάζω ☐
β. Να φτιάχνω πράγματα με τα χέρια ☐

18. Για κάθε μάθημα, διάλεξε ένα χαρακτηρισμό από κάθε ζεύγος: (δώσε δηλαδή τρεις χαρακτηρισμούς συνολικά για κάθε μάθημα)

	Μαθηματικά	Φυσική	Ν. Ελληνικά	Ιστορία	Τεχνολογικά μαθήματα	Εργαστηριακά μαθήματα
ενδιαφέρον						
βαρετό						
εύκολο						
δύσκολο						
προσφέρει μόρφωση						
δεν προσφέρει μόρφωση						

19. Πόσο συχνά νιώθεις στο μάθημα ότι δεν μπορείς να εκφράσεις σωστά με τα λόγια αυτό που πραγματικά εννοείς;

Πολύ συχνά ☐ Συχνά ☐ Σπάνια ☐ Ποτέ ☐

20. Πόσο συχνά οι καθηγητές σου: (για κάθε συμπεριφορά διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
α. σε επαίνεσαν για το μάθημα που είπες;				
β. σου έκαναν παρατηρήσεις γιατί ήσουν αδιάβαστος/η;				
γ. σε επαίνεσαν για τις εργασίες σου;				
δ. σου έκαναν παρατήρηση γιατί οι εργασίες σου δεν ήταν καλές;				

21. Αν αντιμετώπιζες κάποιο προσωπικό πρόβλημα και ήθελες να το εμπιστευτείς σε κάποιον από τους καθηγητές σου, ποιον θα πλησίαζες ευκολότερα (διάλεξε μία απάντηση);

α. Καθηγητή εργαστηριακών μαθημάτων ☐
β. Καθηγητή θεωρητικών μαθημάτων ☐

22. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις; (για κάθε πρόταση διάλεξε μία απάντηση)

	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν΄ αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
α. Οι καθηγητές μας συνήθως μας παροτρύνουν να συνεχίσουμε τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.					
β. Στην τάξη μου υπάρχει ανταγωνισμός για βαθμούς.					
γ. Οι καθηγητές μας συνήθως δίνουν μεγάλη σημασία στην ακριβή ώρα προσέλευσης στο μάθημα.					
δ. Μου είναι δυσάρεστο όταν με ρωτά κάτι ο καθηγητής και δεν γνωρίζω την απάντηση.					
ε. Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να κάνουμε γραπτές εργασίες στο σπίτι.					
στ. Οι καθηγητές συνήθως ζητούν να μελετάμε ώστε να έχουμε καλύτερη επίδοση.					
ζ. Οι καθηγητές συνήθως εξετάζουν με κατάλογο.					
η. Συνήθως πηγαίνω προετοιμασμένος/η στο σχολείο.					

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ

ΙΙΙ. ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ

23. Διαθέτεις κάθε μέρα χρόνο για ψυχαγωγία;

Ναι ☐ Όχι ☐

23α. Αν απάντησες «Ναι», πόσο χρόνο περίπου διαθέτεις κάθε μέρα; _____

23β. Αν απάντησες «Όχι», πόσο χρόνο διαθέτεις κάθε εβδομάδα (αν δεν διαθέτεις καθόλου, γράψε «0»); _____

24. Σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες ψυχαγωγίας διαθέτεις περισσότερο χρόνο; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στη δραστηριότητα που διαθέτεις τον περισσότερο χρόνο, τον αριθμό «2» στην αμέσως επόμενη κ.ο.κ.

αθλητισμό (ποδόσφαιρο, γυμναστική, χορό κ.λ.π.)	
διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων	
παρακολούθηση μουσικής συναυλίας	
διασκέδαση σε νυχτερινό κέντρο (κλαμπ, μπαρ κλπ.)	
τηλεόραση	
σινεμά	
θέατρο	
παρακολούθηση αγώνα (ποδοσφαίρου, μπάσκετ κλπ.)	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

25. Μέχρι την ηλικία των 12 ετών, σε ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες διέθετες περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο σου; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στη δραστηριότητα που διέθετες τον περισσότερο χρόνο, τον αριθμό «2» στην αμέσως επόμενη κ.ο.κ.

αθλητισμό (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, κολύμβηση κλπ.)	
χορό	
εκμάθηση μουσικού οργάνου	
χειροτεχνία	
παιχνίδια συναρμολόγησης	
παιχνίδια στη γειτονιά	
εκμάθηση ξένων γλωσσών	
διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων	
εκμάθηση ηλεκτρονικών υπολογιστών	
τηλεόραση	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

26. Έχεις παρακολουθήσει θεατρικές παραστάσεις;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν απάντησες «Ναι»:

26α. Σε ποια ηλικία παρακολούθησες για πρώτη φορά θεατρική παράσταση;

α. Από 0-6 ετών ☐
β. Από 7-12 ετών ☐
γ. Από 13-15 ετών ☐
δ. Πάνω από 15 ετών ☐

26β. Με ποιους παρακολούθησες την πρώτη θεατρική παράσταση;

Με τους γονείς μου ☐
Με το σχολείο ☐
Με άλλους ☐

26γ. Τι είδους θεατρικές παραστάσεις έχεις παρακολουθήσει; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

α.	παιδικό θέατρο	
β.	κωμωδία	
γ.	κοινωνικό	
δ.	αρχαίο θέατρο (κωμωδία ή τραγωδία)	
ε.	άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

27. Πηγαίνεις συχνά σινεμά;

Ναι ☐ Όχι ☐

27α. Πόσο συχνά πηγαίνεις σινεμά;

Κάθε βδομάδα ☐
1-2 φορές το μήνα ☐
Μέχρι 10 φορές το χρόνο ☐

27β. Τι ταινίες προτιμάς να βλέπεις; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στο είδος ταινιών που προτιμάς περισσότερο, τον αριθμό «2» στο αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

κωμωδία	
κοινωνική (ερωτική, δράμα κλπ.)	
δράσης (περιπέτεια)	
επιστημονικής φαντασίας	
θρίλερ	
άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

IV. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

28. Γιατί διάλεξες να φοιτήσεις στο Τ.Ε.Ε.;

_____

_____

29. Σε ποιο βαθμό ήταν σημαντικοί οι παρακάτω λόγοι για την επιλογή σου να φοιτήσεις στο Τ.Ε.Ε.; (για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	Λίγο σημαντικός	Ασήμαντος
Χρειάζομαι το πτυχίο του Τ.Ε.Ε. για να βρω δουλειά.					
Θεώρησα ότι στο Τ.Ε.Ε. οι καθηγητές θα έχουν λιγότερες απαιτήσεις.					
Θεώρησα ότι από το Τ.Ε.Ε. θα ήταν ευκολότερο να εισαχθώ στα Τ.Ε.Ι.					
Η επίδοσή μου στο Γυμνάσιο ήταν χαμηλή και θεώρησα ότι δεν θα τα κατάφερνα στο Λύκειο.					
Το πτυχίο του Τ.Ε.Ε. έχει μεγαλύτερο κύρος από το πτυχίο των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ.					
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____					

30. Με ποιον τίτλο σπουδών θεωρείς ότι είναι ευκολότερο να βρεις εργασία; (διάλεξε μία απάντηση)

α. Με το απολυτήριο Λυκείου ☐
β. Με το πτυχίο του Τ.Ε.Ε. ☐
γ. Με το πτυχίο του ΟΑΕΔ ☐

31. Σε ποιο βαθμό ήταν σημαντικοί οι παρακάτω λόγοι για την επιλογή της ειδικότητας που παρακολουθείς; (για κάθε λόγο διάλεξε μία απάντηση)

	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	Λίγο σημαντικός	Ασήμαντος
Υπάρχει μεγαλύτερη ζήτηση πτυχιούχων αυτής της ειδικότητας στην αγορά εργασίας.					
Οι αποδοχές των ειδικευμένων αυτής της κατηγορίας είναι πολύ καλές.					
Μου δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσω αυτονομία (να είμαι αφεντικό του εαυτού μου)					
Έχει σχέση με τα ενδιαφέροντά μου					
Μου προσφέρει κοινωνική θέση-αναγνώριση					
Μπορώ να προσφέρω στο κοινωνικό σύνολο.					
Μπορώ να προσληφθώ στο Δημόσιο.					
Έχει λιγότερες απαιτήσεις η παρακολούθησή της στο σχολείο.					
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____					

32. Από την εμπειρία σου στο Τ.Ε.Ε., σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις για τις σπουδές στο Τ.Ε.Ε.; (για κάθε πρόταση διάλεξε μία απάντηση)

Οι σπουδές στο Τ.Ε.Ε.:	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Έχουν στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.					
Αποβλέπουν κυρίως στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία, πρωτοβουλία, ανάληψη ευθύνης).					
Είναι προσανατολισμένες κυρίως στην προσπάθεια να προετοιμάσουν τους μαθητές να εισαχθούν στα ΤΕΙ.					
Στοχεύουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές μ' ένα πτυχίο ως τυπικό προσόν.					
Αποβλέπουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις γενικής παιδείας.					
Είναι προσανατολισμένες κυρίως στην απόκτηση εξειδίκευσης.					

33. Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές απόψεις σχετικά με το <u>πού πρέπει να στοχεύουν</u> οι σπουδές στο Τ.Ε.Ε. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά απ' αυτές τις απόψεις; (για κάθε άποψη διάλεξε <u>μία</u> απάντηση).

Οι σπουδές στο Τ.Ε.Ε. πρέπει:	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Να έχουν στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.					
Να αποβλέπουν κυρίως στην καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία, πρωτοβουλία, ανάληψη ευθύνης).					
Να είναι προσανατολισμένες κυρίως στην προσπάθεια να προετοιμάσουν τους μαθητές να εισαχθούν στα ΤΕΙ.					
Να στοχεύουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές μ' ένα πτυχίο ως τυπικό προσόν.					
Να αποβλέπουν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις γενικής παιδείας.					
Να προσανατολίζονται κυρίως στην απόκτηση εξειδίκευσης.					

V. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

34. Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές απόψεις για την εργασία και το επάγγελμα. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμιά απ' αυτές τις απόψεις; (για κάθε άποψη διάλεξε μία απάντηση)

	Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Δεν μπορώ ν' αποφασίσω	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Δεν με νοιάζει τι δουλειά θα κάνω, αρκεί να καταφέρνω να ζω.					
Το να μιλάς ωραία και να έχεις πολλές γνώσεις (να είσαι μορφωμένος) είναι πολύ πιο σημαντικό από το να ξέρεις να επισκευάζεις το αυτοκίνητό σου ή τις ζημιές στο σπίτι σου.					
Αν δεν ήμουν αναγκασμένος/η, δεν θα εργαζόμουν.					
Η χειρωνακτική εργασία θεωρείται γενικά κατώτερη από την πνευματική εργασία.					

35. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες είναι σημαντικότεροι για να έχει κάποιος επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση; Σημείωσε τρεις (3) παράγοντες βάζοντας τον αριθμό «1» στον παράγοντα που θεωρείς πιο σημαντικό, τον αριθμό «2» στον αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

Η οικογένειά του να έχει πολλές γνωριμίες	
Να έχει υψηλές επιδόσεις	
Να έχει φιλοδοξίες	
Η οικογένειά του να έχει οικονομική άνεση	
Να έχει γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου	
Να έχει την τύχη με το μέρος του	
Να έχει επαγγελματική εμπειρία	
Να συμμορφώνεται με τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου	
Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____	

36. Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα προσπαθήσεις να ακολουθήσεις όταν τελειώσεις το Τ.Ε.Ε.;

Ναι ☐ Όχι ☐

36α. Αν «Ναι», γράψε με λεπτομέρειες ποιο επάγγελμα έχεις επιλέξει.

Ποιο επάγγελμα .....

36β. Αν «Όχι», γράψε γιατί δεν έχεις αποφασίσει και συνέχισε με την **ερώτηση 41**.

.....

37. Για το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα:

α. Δεν χρειάζονται επιπλέον σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. ☐
β. Χρειάζονται σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. ☐
γ. Χρειάζονται σπουδές σε ΙΕΚ. ☐
δ. Χρειάζονται σπουδές (γράψε συγκεκριμένα): ..... ☐

38. Στο επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις αργότερα θα είσαι:

α. Μισθωτός στο Δημόσιο ☐
β. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση ☐
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο) ☐
δ. Αυτοαπασχολούμενος ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): ..... ☐

39. Σε ποιο βαθμό εκτιμάς ότι το επάγγελμα που θα επιδιώξεις να ακολουθήσεις θα ικανοποιεί τις παρακάτω ανάγκες; (για κάθε ανάγκη διάλεξε μία απάντηση)

	Απόλυτα	Πολύ	Έτσι και έτσι	Λίγο	Καθόλου
Κοινωνική θέση-αναγνώριση					
Ελεύθερο Χρόνο					
Εξέλιξη					
Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο					
Δημιουργικότητα					
Καλές συνθήκες εργασίας					
Καλή αμοιβή					
Μονιμότητα					
Ενδιαφέρον					
Αυτονομία (αφεντικό του εαυτού μου)					

40. Πόσο πιθανό θεωρείς να ακολουθήσεις το επάγγελμα που επιθυμείς;

α. Είναι βέβαιο. Δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία. ☐
β. Νομίζω ότι είναι πιθανό. ☐
γ. Δεν είναι πολύ σίγουρο ☐

41. Με ποια σειρά θα χρησιμοποιήσεις τα παρακάτω μέσα για να βρεις εργασία ανάλογη των προσόντων σου, όταν τελειώσεις το Τ.Ε.Ε.; Σημείωσε τρεις (3) επιλογές βάζοντας τον αριθμό «1» στο μέσο που θα χρησιμοποιήσεις πρώτο, τον αριθμό «2» στο αμέσως επόμενο κ.ο.κ.

α. Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ☐
β. Συγγενείς και φίλους ☐
γ. Αγγελία στις εφημερίδες ☐
δ. Υπηρεσίες του ΟΑΕΔ ☐
ε. Άλλο (γράψε συγκεκριμένα): _____ ☐

42. Αν δεν υπήρχε κανένα απολύτως εμπόδιο (π.χ. εισαγωγικές εξετάσεις, οικονομικό, οικογενειακό κλπ.), ποιο επάγγελμα θα ήθελες να εξασκήσεις;

_____

42α. Γράψε με λίγα λόγια γιατί θα ήθελες να ασκήσεις αυτό το επάγγελμα:

_____

_____

VI. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

43. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις ως μαθητής του Τ.Ε.Ε.;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

44. Τι προτείνεις για την επίλυση αυτών των προβλημάτων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

VII. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ:

45. Ποιο έτος γεννήθηκες; _____

46. Φύλο:

Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

47. Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος ☐ Άγαμος ☐

48. Πού γεννήθηκες;

Σε ποια Πόλη ή Χωριό; _____
Σε ποιο Νομό ή Χώρα Εξωτερικού; _____

48α. Είσαι:

Έλληνας ☐ Αλλοδαπός ☐

48β. Αν είσαι αλλοδαπός, ποια είναι η εθνικότητά σου; _____

49. Στην περιοχή της Αθήνας κατοικείς από το έτος: _____

50. Σε ποιο βαθμό επηρέασε την επιλογή του τόπου κατοικίας σου η φοίτησή σου στο σχολείο αυτό; (διάλεξε μία απάντηση)

Πάρα πολύ ☐ Πολύ ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

51. Πόση ώρα χρειάζεσαι για να πας από το σπίτι στο σχολείο; (γράψε με αριθμό) _____

VIII. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΚΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

52. Όταν ήσουν 14 ετών:

α. Πόσα μεγαλύτερα αδέλφια είχες; _____
β. Πόσα μικρότερα αδέλφια είχες; _____

γ. Ζούσε τότε ο πατέρας σου; Ναι ☐ Όχι ☐
δ. Αν ναι, έμενε με την οικογένεια; Ναι ☐ Όχι ☐
ε. Ζούσε η μητέρα σου; Ναι ☐ Όχι ☐
στ. Αν ναι, έμενε με την οικογένεια; Ναι ☐ Όχι ☐

53. Τι ίσχυε από τα παρακάτω για καθέναν από τους γονείς σου (αν ζούσαν) και για κάθε μεγαλύτερο από σένα αδερφό/ή όταν ήσουν 14 ετών;

	Τον/Την συντηρούσε η οικογένεια;				Βοηθούσε οικονομικά την οικογένεια;			
Πατέρας	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
Μητερα	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
1ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
2ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐
3ος αδερφός ή αδερφή	Ναι	☐	Όχι	☐	Ναι	☐	Όχι	☐

54. Όταν ήσουν 14 ετών, ποιες ήταν οι γραμματικές γνώσεις των γονέων σου (είτε ήταν στη ζωή είτε όχι); (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Δεν πήγε καθόλου σχολείο		
β. Μερικές τάξεις Δημοτικού		
γ. Απόφοιτος Δημοτικού		
δ. Μερικές τάξεις Γυμνασίου		
ε. Απόφοιτος Γυμνασίου ή κατώτερης Τεχνικής Σχολής.		
στ. Απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου ή Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής		
ζ. Απόφοιτος ΤΕΙ		
η. Απόφοιτος ΑΕΙ		

55. Γράψε με λεπτομέρειες ποιο είναι το επάγγελμα των γονιών σου: (Απάντησε όσο μπορείς πιο συγκεκριμένα. Απόφυγε αοριστίες, όπως εργάτης, υπάλληλος, τεχνίτης κλπ. Γράψε τι είδους εργάτης, τι είδους υπάλληλος, τι είδους επιχείρηση έχει κλπ. Αν κάποιος από τους γονείς σου είναι συνταξιούχος ή δεν ζει, προσδιόρισε το τελευταίο επάγγελμα που είχε. Αν η μητέρα σου ασχολείται με τα οικιακά, γράψε «Νοικοκυρά».)

Πατέρας _____
Μητέρα _____

56. Ποια είναι η επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου; (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Εργάζεται κανονικά (πλήρης απασχόληση).		
β. Εργάζεται πότε-πότε (μερική ή εποχιακή απασχόληση)		
γ. Άνεργος		
δ. Συνταξιούχος		
ε. Οικιακά		
στ. Δεν ζει		

57. Αν ο πατέρας ή η μητέρα σου εργάζονται κανονικά, σημείωσε σε ποια επαγγελματική κατηγορία ανήκει; (για κάθε γονέα διάλεξε μία απάντηση)

	Πατέρας	Μητέρα
α. Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση		
β. Μισθωτός στο Δημόσιο		
γ. Ημερομίσθιος (μεροκάματο)		
δ. Αυτοαπασχολούμενος (εργάζεται για τον εαυτό του)		
ε. Δική του επιχείρηση (απασχολεί από 1-3 άτομα)		
στ. Δική του επιχείρηση (απασχολεί πάνω από 3 άτομα)		

ΦΟΡΕΑΣ: ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ: ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: ΙΩΑΝΝΑ ΤΣΙΚΑΛΑΚΗ

Άξονες Συνέντευξης: (για καθηγητές)

Προσωρινός τίτλος: **«Ο θεσμός της Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητά του και οι κοινωνικές του προεκτάσεις."**

Όνομα ερωτώμενου .....
Ηλικία .....
Ειδικότητα .....
Σπουδές .....
Εκπ. Προϋπηρεσία .....
Σχέση εργασίας .....
Τόπος εργασίας .....
Τόπος κατοικίας .....

Ημερομηνία .....

1. Πόσον καιρό διδάσκετε στο ΕΤΕΕ;

2. Γιατί επιλέξατε να διδάσκετε σε Ε.ΤΕΕ

3. Ποια είναι η γνώμη σας για τις σπουδές στο εσπερινό ΤΕΕ σε σύγκριση με το ημερήσιο;
   -ως προς το στόχο που εξυπηρετούν,
   -ως προς το βαθμό δυσκολίας,
   -ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις

4. Ποια είναι η γνώμη σας για:
   - το πρόγραμμα σπουδών (μαθήματα, κατανομή ωρών διδασκαλίας)
   - τα βιβλία
   - τις μεθόδους διδασκαλίας;
   - τα μέσα διδασκαλίας
   Ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών;

5. Πώς είναι ο εξοπλισμός των εργαστηρίων; Πόσο συχνά εκσυγχρονίζεται;

6. Πώς γίνεται το μάθημα στην τάξη ή στο εργαστήριο ανάλογα;

7. Πότε επιμορφωθήκατε τελευταία φορά; Πώς παρακολουθείτε τις εξελίξεις στο επάγγελμα;

8. Τι απαιτήσεις έχετε από τους μαθητές;

9. Σε ποια δεδομένα δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα κατά την αξιολόγησή σας;

10. Τι επιδόσεις έχουν οι μαθητές του ΕΤΕΕ; Τι γίνεται μ' αυτούς που έχουν αποφοιτήσει άλλο σχολείο;

11. Ποιες είναι οι σχέσεις σας με τους μαθητές μέσα και έξω από την τάξη;

12. Πώς είναι το κλίμα του σχολείου; (Σχέσεις μεταξύ καθηγητών, με Διεύθυνση, με υπεύθυνο εργαστηρίων)

13. Ποια θεωρείτε ως τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των Ε.ΤΕΕ; Τι λύσεις προτείνετε;

14. Είναι εύκολη η επαγγελματική αποκατάσταση για έναν απόφοιτο;
- Πώς βρίσκουν δουλειά;
- Βρίσκουν δουλειά συνήθως στην ειδικότητα ή άσχετη;

ΦΟΡΕΑΣ: ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ: ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ: ΙΩΑΝΝΑ ΤΣΙΚΑΛΑΚΗ

Άξονες Συνέντευξης: (για μαθητές)

Προσωρινός τίτλος: **«Ο θεσμός της Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητά του και οι κοινωνικές του προεκτάσεις."**

Όνομα ερωτώμενου .....
Ηλικία .....
Έγγαμος/ Άγαμος .....
Ε. ΤΕΕ .....
Κύκλος .....
Τάξη .....
Ειδικότητα .....
Επάγγελμα .....
Περιοχή κατοικίας .....

Ημερομηνία .....

Το σχολείο

1. Για ποιο λόγο επέλεξες να φοιτήσεις στο Εσπερινό ΤΕΕ;

2. Είσαι ικανοποιημένος (-η) από τις σπουδές σου στο Εσπερινό ΤΕΕ;

3. Ποια είναι η γνώμη σου για:
   - το πρόγραμμα σπουδών (μαθήματα, κατανομή ωρών διδασκαλίας)
   - τα βιβλία
   - τις μεθόδους διδασκαλίας;
   - τα εργαστήρια
   - τους καθηγητές;

4. Πώς γίνεται το μάθημα στην τάξη και στο εργαστήριο;

5. Πώς αντιμετωπίζονται από τους καθηγητές οι μαθητές που έρχονται αδιάβαστοι;

6. Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο και ποια λιγότερο;

7. Τι βαθμολογίες βάζουν οι Καθηγητές;

8. Συμμετείχες σε κάποιες μαθητικές εξωδιδακτικές δραστηριότητες;

9. Σκέφτεσαι να συνεχίσεις τη φοίτηση και στο Β΄ Κύκλο; (για τους μαθητές του Α΄ Κύκλου.) Τι σκέφτεσαι να κάνεις μετά την αποφοίτησή σου από το ΤΕΕ; (για όλους τους μαθητές)

10. Ποια θεωρείς ως τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των Ε.ΤΕΕ; Τι λύσεις προτείνεις;

Επάγγελμα - εργασία

1. Πόσον καιρό εργάζεσαι; Τι σε έκανε να εργασθείς πριν ολοκληρώσεις τις σπουδές σου;

2. Τι εργασία κάνεις αυτόν τον καιρό;

3. Είσαι ικανοποιημένος από τη σημερινή εργασία σου;

4. Πώς βρήκες την εργασία αυτή;

5. Τι προϋποθέσεις θεωρείς ότι χρειάζονται να υπάρχουν για να αποκατασταθεί κάποιος επαγγελματικά;

6. Εσύ τι θα κάνεις για να βρεις εργασία;

Ατομικά – οικογενειακά χαρακτηριστικά

1. Πού γεννήθηκες; Πού πέρασες τα παιδικά χρόνια;

2. Οι σπουδές σου μέχρι σήμερα συνεχίσθηκαν χωρίς διακοπή;

3. Με τι βαθμό τέλειωσες το Γυμνάσιο;

4. Όταν φοιτούσες στο Γυμνάσιο, σε ποια μαθήματα είχες μεγαλύτερη δυσκολία και πώς την αντιμετώπισες;

5. Ποια είναι η κατάσταση της πατρικής οικογένειας; (Επάγγελμα, γραμματικές γνώσεις των γονέων σου, μέγεθος οικογένειας)

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΤΟΥΣ 2004-2005
ΕΣΠΕΡΙΝΟ Τ.Ε.Ε. :
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:

Πίνακας 1. : Μαθητικό Δυναμικό κατά τομέα και κύκλο σπουδών

ΤΟΜΕΙΣ	**Α΄ ΚΥΚΛΟΣ**		**Β΄ ΚΥΚΛΟΣ**	
	Εγγραφέντες	Φοιτούντες	Εγγραφέντες	Φοιτούντες
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
ΣΥΝΟΛΟ:				

Πίνακας 2: Καθηγητές

Ειδικότητα	**Αριθμός Καθηγητών**		
	Μόνιμοι	Αναπληρωτές	Ωρομίσθιοι
ΠΕ1			
ΠΕ2			
ΠΕ3			
ΠΕ4			
ΠΕ5			
ΠΕ6			
ΠΕ7			
ΠΕ8			
ΠΕ9			
ΠΕ10			
ΠΕ11			
ΠΕ12			
ΠΕ13			
ΠΕ14			
ΠΕ15			
ΠΕ16			
ΠΕ17			
ΠΕ18			
ΠΕ19			
ΠΕ20			
ΤΕ			
ΔΕ			
ΣΥΝΟΛΟ:			

Πίνακας 3: Απόφοιτοι που συμμετείχαν στις εξετάσεις για εισαγωγή στα ΤΕΙ το 2004-2005

Αριθμός συμμετεχόντων στις εξετάσεις για εισαγωγή στα ΤΕΙ το 2004-2005	
Αριθμός επιτυχόντων στα ΤΕΙ το 2004-2005	

Ημερομηνία συλλογής των στοιχείων.....

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚ/ΤΩΝ
Δ/ΝΣΗ ΟΡΓ.& ΔΙΕΞ. ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
ΤΜΗΜΑ Α΄

Μητροπόλεως 15
101 85 ΑΘΗΝΑ
Πληροφορίες:
Τηλέφωνο: 2103247428
FAX: 2103234812

Αθήνα, 12/12/2005
Αρ.Πρωτ. Βαθμός Προτ.
Φ.151/138526/Β6

ΠΡΟΣ: Τσικαλάκη Ιωάννα
Δημόπουλου 2
Ν. Ηράκλειο
14122 – Αττική

ΘΕΜΑ: Δίνονται πληροφορίες

Απαντώντας στην από 7.12.05 αίτησή σας, σας πληροφορούμε ότι οι υποψήφιοι στις πανελλήνιες εξετάσεις των εσπερινών ΤΕΕ για εισαγωγή στα ΤΕΙ το ακαδημαϊκό έτος 2005 – 2006 ήταν 574 και απ' αυτούς οι 146 ήταν επιτυχόντες.

Σας επισυνάπτουμε τις βάσεις των εσπερινών ΤΕΕ για το έτος 2005, όπου φαίνεται αναλυτικά ο αριθμός των επιτυχόντων σε κάθε σχολή.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ

Εσωτερική Διανομή:
Δ/νση Οργαν.& Διεξ. Εξετάσεων
Τμήμα Α'

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
Ο ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aglietta, M., (1979) A Theory of Capitalist Regulation, London

Anderson, G., (1994), Foundamentals of Educational Research, Falmer Press, London

Atkinson, P., (1985), Language, Structure and Reproduction, Methuen

Ballantine, J., (1989), The Sociology of Education, Prentice Hall-Englewood Cliffs, New Jersey

Barker, R.G., (1962), Big School-Small School, University of Cansas, Midwest Phycological Field Station

Barrow, R., (1976), Common Sense and the Curriculum, Allen and Unwin, London

Baudelot, C., Establet, R., (1971), L' Ecole Capitalist en France, Maspero, Paris.

Baudrillard, J., (1983), Simulations, Semiotext, New York

Bell, D., (1976), The Coming of Post- Industrial Society: a Venture in Social Forecasting, Basic Books, New York

Bell, D., (1979), On Meritocracy and equality. The new Equaliatarianism. Questions and Challenges, Port Washington, New York, London

Bell, D., (1980), The social framework of the information society, στο Forester, (ed), The Microelectronics Revolution, Basil Blackwell, Oxford

Bell, D., (1988), The End of Ideology: On the Exhaustion of the Political Ideas in the fifties: with a new afterward, U.S., Harvard University Press Cambridge

Bell, J., et all, (1984), Conducting Small-scale Investigations in Educational Management, Harper and Row, London

Benton, T., (1984), The Rise and Fall of Structural Marxism, McMillan, London and Basingstoke

Berelson, B., (1954), Content Analysis in Communication Research, Hafner, New York,

Berelson, B., Lazarsfeld, P.F., (1948), The Analysis of Communication Content, University of Chicago and Columbia University, Chicago and New York.

Bernstein B. (1973), Class, Codes and Control, Vol. I, Palladin, σσ. 194-196

Bernstein B., (1971), A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability, στο Class, Codes and Control, τ. 1, Routledge and Kegan Paul, London

Bernstein B., Social Class and linguistic development: A theory of social learning, στο **Halsey, A.H., Floud, G., Anderson, C.A.**, (1961), Education, Economy and Society, The Free Press, New York

Bernstein, B., (1970), Education cannot compensate for society, New Society, February, 26

Bertalanffy, L. Von, (1973), Theorie generale des systemes. Physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie, Dunod, Paris

Bohla H., (1998), World trends and Issues in Adult Education on the EVE of the twenty First Century, International Review of Education, 44, σ.σ. 485-506

Boocock, S. S., (1972), An Introduction to the Sociology of Learning, Houghton Miflin, Boston

Bourdieu P., Passeron J. Cl.,(1970,1990), Reproduction in Education, Society and Culture, Sage Publications, London

Bourdieu P., (1977, 1989), Outline of a theory of practice, Cambridge University Press, Cambridge,
Bourdieu P., (1980), Le sens pratique, Minuit, Paris
Bourdieu P., (1987) Choses dites, Ed. De Minuit, Paris
Bourdieu P., (1989), La Noblesse d' Etat. Grandes ecoles et esprit de corps, Paris, Les Editions de Minuit
Bourdieu P., (1992), Reponses, Seuil, Paris
Bourdieu, P., (1993), Sociology in Question, μετ. στα αγγλικά Richard N., Sage Publications, London
Bowles S. και Gintis H. (1976), Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life, Basic Books, New York
Boyer, R., (1990), The regulation School: A critical Introduction, Columbia University Press, New York,
Brown, J., Lewis, R., (1983), κ.ά., An Instruction, Technology, Media and Methods, New York, σ. 421
Budon R., (1973), "L' inegalite des chances", A. Colin, Paris

Burgess, R.G., (1984), In the Field: An Introduction to Field Research, Allen and Unwin, London
Callinicos, A.,(1989), Against Post-modernism: A Marxist Critique, Polity Press, Cambridge
Carnoy, M., (1974), Education as Cultural Imperialism, D. McKay, New York
Castells, M., (1989), The Informational City, Basil Blackwell, Oxford
Cromton, R., (1998), Class and Stratification,. An Introduction to current debates, Polity Press, Cambridge
CEDEFOP, (1995), Vocational education and training in the Federal Republic of Germany, σ. 28
Davidson, J., (1970), Outdoor Recreation Surveys: The Design and Use of Questionnaires for Site Surveys, Countryside Commission, London
Doll, W.E., (1993), A Post-modern Perspective on Curriculum, Teachers College Press, New York
Douglas, M., (1970, 1978), Natural Symbols, Penguin, London
Durkheim, E., (1961), Moral Education, Free Press, New York
Duru Bellat, M., & Henriot-van Zanten, A., (1992), Sociologie de l' ecole, A. Colin, Paris
Ellis H. S. et al., (1964), Industrial capital in the development of the Greek economy, Centre of Planning and Economic Research, Athens
Finch, C., R. Crunkilton, J., R., (1979, 1999), Curriculum Development in Vocational and Technical Education, Planning, Content, and Implementation, Allyn and Bacon, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore
Foucault, M., (1972), Power/Knowledge, New York
Frank A. G.,(1969), Capitalism and underdevelopment in Latin America, Monthly Review Press, New York,
Fukuyama, F., (1989), "The End of History?", The National Interest, αρ. 16, σ. 3-18
Giroux, H & McLaren P.,(1986), Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling, Harvard Educational Review, 56 (3), σ.σ. 213-238
Giroux, H., (1983), Theory & resistance in education. A pedagogy of the opposition, Heinemann Education.Books, London,
Goldthrorpe, J. H., κ..α., (1967), The Afflouent Worker and the Thesis of Embourgeoisement, Sociology, τομ. I, σ.σ. 12-31
Goodson, I.F., (1995), The making of Currivulum, The Falmer Press, London,

Gorz, A., (1989), Critique of Economic Reason, Verso, London
Gorz, A., (1999), Reclaiming Work, Beyond the Wage – Based Society, μετ. Turner, Ch., Polity Press, Cambridge
Gravitz, M. et Pinto, R., (1968), Methodes de des science sociales, Dalloz, Paris
Grignon, C., (1971), L' ordre des choses – les fonctions sociales de l' enseignement technique, Edition de Minuit, Paris
Gurvitch, G., (1968), Problemes de la Sociologie de la Connaissance, στο Traite de Sociologie, τ. II, PUF, σ.σ. 130-13,
H. U. Wehler, (εκδ.), (1966) Moderne Deutsche Sozialgeschichte, Κολωνία, Βερολίνο
Halsey, A.H., Floud, G., Anderson, C.A., (1961), Education, Economy and Society, The Free Press, New York
Hammer, M., Champy, J., (1992), Reengineering the Corporation. Manifesto for Business Revolution, Harper Colins, New York
Hannan, D., et all, (1983), Schooling and sex roles: sex differences in subject provision and student choice in Irish post-primary schools, Dublin, Economic and Social Research Institute
Harvey, D., (1989), The Condition of Postmodernity, Blackwell, Oxford
Heinz, W. R., Vocational Socialization and Competence Development in the Historical Dimension" στο **Cedefop**, (1999), European Trends in the development of Occupations and Qualification, Vol. II, Θεσσαλονίκη, σ. 15-18
Hirst P., (1974), Knowledge and the Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London
Holland, J., (1985), Gender and Class: Adolescent conceptions of the dinision of labour, Ph. D. thesis, University of London, Institute of Education,
Holsti, O.R., (1969), Content Analysis, for Social Science and Humanities , Addison-Welsey, Reading, Ma.
Jameson F., (1984), Post-modernism or the cultural logic of late capitalism, New Left Review, αρ. 146, σ.σ. 53-92,
Jonnason J-. Bloendal K-S., (2004), Early school leavers and the dropout issue in Europe, Εσήγηση στο συνέδριο, Back on Track (A Leonardo Valorisation Conference, Reykjavik Iceland- October 8-9th 2004)
Kamen, H., (2002), Πρώιμη Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία, Μεταίχμιο, Αθήνα
Katseli, L. & Magoula Th., (2000), Educational choices for second Generation Migrants: Is there a role for a European Education Policy? EURESCO CONFERENCE, 2000,
Kearney N. C. & Cook W.W., (1960), "Curriculum" Encyclopedia of Educational Research, (ed. By Chester W. Harris), The Macmillan Company, New York,
Kerlinger, F.N., (1970), Foundations of Behavioral Research, Holt, Rinehart & Winston, New York.
Kish, L., (1965), Survey, Sampling, Wiley, New York,
Krippendorff, K., (2004), Content analysis : an introduction to its methodology, Sage, Thousand Oaks, Calif.
Lawton, D., (1975), Class, Culture and the Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London
Lazarsfeld, P.F., Rosenberg, M., (1955), The language of Social Research, A Reader in the Methodology of Social Research, The Free Press, Glencoe Ill,
Le Thanh Khoi, L' industrie de l' enseignement, de Minuit, Paris
Leach, E., (1976), Culture and Communication, Cambridge University Press, Cambridge

Lewin, K., (1948), Time perspective and Morale, Resolving Social Conflicts, Νέα Υόρκη,
Lyotard, A., (1984), The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, Manchester University Press Manchester και στα ελληνικά (1993), Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση, μετ. Παπαγιώργη Κ., Γνώση, Αθήνα
Maisel, E., Persell, C., H., (1996), How Sampling Works, Pine Forge Press, Thousand Oaks
Marsh C., J., (1997), Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum1, The Falmer Press, London
Marx K., Engels F., (1975), Selected Correspondence, Progress Publishers, Moscow,
Merton R.K. and Kendall P.L., (1946), The focused interview, American Journal of Sociology, 51, σ.σ. 541-557
Miliband, R., (1977, 1978), Marxism and Politics, Oxford University Press, Oxford
Moore, R., Muller, J., (1999), The Discorce of "Voice" and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education, British Journal of the Sociology of Education, 20, no. 2, σσ. 189-206
Murray, R., (1998), Fordism and Post-Fordism στο **Hall, S., Jacques, M.** New Times, Lawrence and Wishart Ltd., London
Hall, S., Jacques, M. New Times, Lawrence and Wishart Ltd., London
O.E.C.D., (1996), Life Long Learning for All, Paris
Ogbu, J., (1982), Cultural discontinuities and schooling, Anthropology and Education, τ. XIII, τ. 4, σ.σ. 290-307
Parsons, T., (1951, 1970), The social system, Routledge and Kegan Paul, London,
Parsons, T., (1971), The system of modern societies, Prentice Hall, Englewood Cliffs
Parsons, T., (1971),Theories of Society Prentice Hall, Englewood Cliff
Parsons, T., An Outline of the Social System, στο **Parsons, T.**, (1971),Theories of Society Prentice Hall, Englewood Cliff
Patrinos, H., (1992), Education, Earnings and Inequality in Greece, Dissertation University of Sussex,
Phenix P.H., (1964), Realms of Meaning, McGraw-Hill, New York
Powney, J., Watts, M., (1987), Interviewing in Educational Research, Routledge and Kegan Paul, London
Reid, I., (1998), Class in Britain, Polity Press, Cambridge
Rogers, A., (1999), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, μετ. Παπαδοπούλου, Μ., Τομπρού, Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα
Ross, A., (2000), Curriculum: Constraction and Critique, The Falmer Press, London
Savage, M., (2003), A new class paradigm? Review article, British Journal of Sociology of Education, 24, no 4, σ. 535-541
Selltiz C.et al., (1965), Research Methods in Social Relations, Methnen and Co,
Sheffler, I., (1968), The Language of Education, Thomas, Ch..C, Springfield
Skilbeck, M., (1984), Scholl-based Curriculum development, Harper and Row, London
Slattery, P., (1995), Curriculum Development in the Postmodern Era., Garland, New York
Smith A., (1973), The Concept of social change: a Critique of the Functionalist Theory of Social Change, London and Boston Rowtledge Kejan Paul, σ.σ. 60-87, στο
Stenhouse, L., (1975) An Introduction to Curriculum Research and Development, Heinnman, London,
Strauss, A., (1987), Qualitative Analysiw for Social Scientiests, University Press, Cambridge,

Sudman, S., (1976), Applied Sampling, Academic Press, New York,
Sweezy P., (1950), A critique, στο Hilton R., et al., (1978), The transition from feudalism to capitalism, Verso, London,
Taba H., (1962), Curriculum Development-theory and practice, Harcourt, Brace & World, New York,
Taylor R., Richards, C., (1979), An Introduction to Curriculum Studies, Humanities Press, New York.
Touraine, A., (1971), The Post Industrial society, Random House, New York
Tuckerman, Ch., (1873), The Greeks of Today, New York
Tuckman, B.W., (1972), Conducting Educational Research, Harcourt Brace Jovanovich, New York
Unesco, (1989), Statistical Yearbook
Wallerstein I., (1974), The rise and future demise of the world capitalist system, στο
Wallerstein I., (1979), The capitalist world economy, Cambridge University Press, Chicago.
Williams, E.P., (1967), Sense of Obligation to High School Activities as Related to School Size and Marginality of Student, Child Development τ. XXXVIII
Willis, P., (1977), Learning to labour: how working – class kids get working - class jobs, Westmead, Saxon House.
Wilson, S., (1984), The myth of motherhood a myth: The historical view of European child-rearing, Social History, τ. 9, σ. 181-198
Young M. (ed), (1971) Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, Collier MacMillan, London
Young M., An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, στο **Young M.** (ed), (1971) Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, Collier MacMillan, London
Young M., Curricula as Socially Organized Knowledge, στο **Young M.** (ed), (1971), Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, Collier MacMillan, London
Young, M., (2000), Resceuing the Sociology of Education Knowledge from the Extremes of Voice Discourse: towards a new theoretical basis for sociology of the curriculum, British Journal of Sociology of Education, 21, no 4, σ.σ. 523-536
Zunkel, F., (1966), "Industrieburgertum in Westdeutschland" στο **H. U. Wehler**, (εκδ.) Moderne Deutsche Sozialgeschichte, Κολωνία, Βερολίνο

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Allen, J., Μεταβιομηχανισμός και Μεταφορντισμός, στο **Hall, S., Held, D., McLennan, G.**, (1992, 2003), Η Νεωτερικότητα Σήμερα, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, μετ. Τσακίρη, Θ. Τσακίρη, Β., Σαββάλα, Αθήνα
Althusser, L., Balibar, E., κ.ά., (2003), Να διαβάσουμε το Κεφάλαιο, μετ. Δημούλη, Δ., Βαλλιάνου, Χ., Παπαοικονόμου, Β., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Althusser, L., Το αντικείμενο του κεφαλαίου, στο **Althusser, L., Balibar, E., κ.ά.**, (2003), Να διαβάσουμε το Κεφάλαιο, μετ. Δημούλη, Δ., Βαλλιάνου, Χ., Παπαοικονόμου, Β., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Apple, M., (2002), Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση, μετ. Δεληγιάννη, Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα
Apple, M., W., Ρητορικές μεταρρυθμίσεις:αγορές πρότυπα απόδοσης και ανισότητα, στο **Κάτσικα, Χ., Καββαδία, Γ**, (2002), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί, Σαββάλας, Αθήνα

Balibar, E., Σχετικά με τις θεμελιώδεις έννοιες του Ιστορικού Υλισμού, στο **Althusser, L., Balibar, E., κ.ά.**, (2003), Να διαβάσουμε το Κεφάλαιο, μετ. Δημούλη, Δ., Βαλλιάνου, Χ., Παπαοικονόμου, Β., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,
Banks, O., Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, μετ. Δαρβέρη, Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη
Bell, D., (1991), Αξιοκρατία και ισότητα, στο **Κελπανίδη, Μ.**, (επιμ.), Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση, τ. ΙΙ, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
Bell, J., (1997), Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες, μετ. Ρήγα, Α.Β., Gutenberg, Αθήνα
Bernstein B., (1971) "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", στα ελληνικά Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της Εκπαίδευτικής Γνώσης, μετάφραση Σολομών Ι., στο Παιδαγωγικοί Κώδικες και Εκπαιδευτικός Έλεγχος, (1991), Αλεξάνδρεια, Αθήνα
Bernstein B., (1991), Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, μετ. Σολομών Ι., Αλεξάνδρεια, Αθήνα
Bernstein B., Codes, modalities and the process of cultural reproduction – a model, στα ελληνικά Κώδικες, Τροπές και Διαδικασία Πολιτισμικής Αναπαραγωγής: Ένα Μοντέλο, στο **Bernstein B.**, (1991), Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, μετ. Σολομών Ι., Αλεξάνδρεια, Αθήνα
Bernstein B., Jose Rodriguez: Questions to Basil Bernstein, στα ελληνικά Συνέντευξη του Basil Bernstein στο Jose Rodriguez, στο **Bernstein B.**, (1991), Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, μετ. Σολομών Ι., Αλεξάνδρεια, Αθήνα
Bernstein B., Social Class and linguistic development: A theory of social learning, στο **Halsey, A.H., Floud, G., Anderson, C.A.**, (1961), Education, Economy and Society, The Free Press, New York στα ελληνικά Κοινωνική Τάξη και Γλωσσική Ανάπτυξη: Μια Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, μετάφραση Φραγκουδάκη, Ά., στο **Φραγκουδάκη, Ά.**, (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήσης, Αθήνα,
Blackledge, D., Hunt, B., (1995), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, μετ. Δεληγιάννη, Μ., Έκφραση, Αθήνα
Bourdieu, P., (1966), L' ecole conservatrice: les inegalites devant l' ecole et devant la culture, Revue Francaise, de sociologie, VII-3, Ιούλ., Σεπτέμ., στα ελληνικά Το συντηρητικό Σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, μετάφραση. Φραγκουδάκη, Ά., στο **Φραγκουδάκη, Ά.**, (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήσης, Αθήνα
Bourdieu P., Passeron J.Cl., (1985), Les etudiants et la culture, Paris, Les Editions de Minuit, στην ελληνική μετάφραση Οι Κληρονόμοι, Οι φοιτητές και η κουλτούρα, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα, 1996, Αθήνα
Bourdieu, P., Passeron, Cl., 1986, Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη,
Bourdieu P., (1994), Κοινωνιολογία της Παιδείας, επιμέλεια Λαμπίρη- Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλου Ν., Δελφίνι-Καρδαμίτσα, Αθήνα
Bourdieu P., (1994α),Raisons pratiques: Sur la theorie de l' action, Editions du Seuil, σε ελληνική μετάφραση Πρακτικοί Λόγοι: Για τη Θεωρία της Δράσης, Πλέθρον, 2000, Αθήνα

Bourdieu, P., (1996),Ο Μύθος της παγκοσμιοποίησης και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Κράτος, μετ. Διαμαντάκου, Κ., στο **Bourdieu, P., (**1999), Νόστιμον Ήμαρ, επιμ. Παναγιωτόπουλου, Ν., Καρδαμίτσα, Αθήνα
Bourdieu, P., (1999), Νόστιμον Ήμαρ, επιμ. Παναγιωτόπουλου, Ν., Καρδαμίτσα, Αθήνα
Bourdieu P., (2002), Η διάκριση, Πατάκης, Αθήνα
Bourdieu P. (2005), Για την επιστήμη και τις κοινωνικές χρήσεις της, μετ. Θανοπούλου, Μ., Βαγγελάτου, Ε., επιμ. Παναγιωτόπουλου, Ν., ΕΚΚΕ, Πολύτροπον, Αθήνα
Bourguignon, O., Κοινωνιολογία της Οικογενειακής Αγωγής, στο **Debesse, M., Mialaret, G.**, (1985), Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, τ. 6, Κοινωνιολογία της Παιδείας (Κοινωνικές πλευρές της Αγωγής), Δίπτυχο, Αθήνα
Bowles, S., Gintis, H. Beyond the educational frontier: the great American dream freeze, και στα ελληνικά Πέρα από την Εκπαιδευτική Δύση: Το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμιζεται, (το Πρώτο Κεφάλαιο από το βιβλίο τους: Το Σχολείο στην Καπιταλιστική Αμερική, μετ. Φραγκουδάκη Ά., στο **Φραγκουδάκη, Ά.**, (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα
CEDEFOP, (1985), Τεχνολογικές αλλαγές, απασχόληση, εξειδικεύσεις και επαγγελματική κατάρτιση, ΕΟΚ
CEDEFOP, (1996) «Γλωσσάριο Επαγγελματικής Κατάρτισης», Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο
Charlot, B., (1992), Το Σχολείο Αλλάζει, Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, μετ. Μποναφάτου Ε., Παπαγεωργίου Ν., Προτάσεις, Αθήνα
Cipolla, C., (1988), Η Ευρώπη πριν από τη βιομηχανική επανάσταση, Κοινωνία και Οικονομία, 1000-1700 μ.Χ., μετ. Σταμούλης, Π., Θεμέλιο, Αθήνα,
Cohen L., Manion L., (1997), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μετάφραση Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ., Έκφραση, Αθήνα
Dahredorf, R., (2002), Τα μονοπάτια από την ουτοπία, Praxis, Μόσχα
David, N., (2004), Η εξέλιξη του Μεσαιωνικού κόσμου, Κοινωνία, Διακυβέρνηση και Σκέψη στην Ευρώπη, 312-1500, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα
Debesse, M., Mialaret, G., (1985), Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, τ. 6, Κοινωνιολογία της Παιδείας (Κοινωνικές πλευρές της Αγωγής), Δίπτυχο, Αθήνα,
Drucker, M., (1996), Μετακαπιταλιστική Κοινωνία, μετ. Τσαούση, Δ., Gutenberg, Αθήνα
Duverger, M., (1976), Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών, Αι μέθοδοι παρατηρήσεως, τ. Β΄, μετ. Παπαδήμα, Ν., ΕΚΚΕ, Αθήνα
Eberrhardt, H., (1914), Πρόχειρος έκθεσις περί των εν Αθήναις και Πειραιεί βιοτεχνικών σχολών, Δελτίον του Υπουργείου της Εθνικής Οικονομίας, έτος Α΄, τ. 2, Ιούλιος
Engels, F., (1985), Η κατάσταση της εργατικής τάξης στην Αγγλία, Μπάϋρον, (Ι, ΙΙ), Αθήνα,
Freire, P., (1974), Η Αγωγή του καταπιεζόμενου, Ράππας, Αθήνα
Gramci, A., (1955), Gli intellettuali e l organizzatione della cultura, Einaudi, Τορίνο, σ. 108, στο Lombardi, F., Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι, Μετ. Δαρβέρη, Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη
Habermas, J., Η Νεωτερικότητα: Ένα Ανολοκλήρωτο έργο, στο **McLennan, G.**, Το Πρόταγμα του Διαφωτισμού υπό Επανεξέταση, στο **Hall, S., Held, D., McLennan, G.**, (1992, 2003), Η Νεωτερικότητα Σήμερα, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, μετ. Τσακίρη, Θ. Τσακίρη, Β., Σαββάλα, Αθήνα

Hall, S., Held, D., McLennan, G., (1992, 2003), Η Νεωτερικότητα Σήμερα, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, μετ. Τσακίρη, Θ. Τσακίρη, Β., Σαββάλα, Αθήνα
Held, D., Φιλελευθερισμός, Μαρξισμός και Δημοκρατία, στο **Hall, S., Held, D., McLennan, G.**, (1992, 2003), Η Νεωτερικότητα Σήμερα, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, μετ. Τσακίρη, Θ. Τσακίρη, Β., Σαββάλα, Αθήνα
Hobsbawm, E., (1994), Η Εποχή του Κεφαλαίου (1848-1875), μετ. Κούρτοβικ Δ., MIET, Αθήνα
Hobsbawm, E., (2000), Η εποχή των αυτοκρατοριών, 1875-1914, μετ. Σκλαβενίτη Κ., MIET, Αθήνα
Hobsbawm, E., (2007), Παγκοσμιοποίηση, Δημοκρατία και Τρομοκρατία, Μετ. Κούρκουλος, Ν., Θεμέλιο, Αθήνα
Husen, T., (1992), Η αμφισβήτηση του σχολείου, Προτάσεις, Αθήνα, σ. 177-204
Kamen, H., (2002), Πρώιμη Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία, Μεταίχμιο, Αθήνα
Kuhn Th., (1981), Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη
Landsheere, G., De, (1996), Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση: επεξεργασμένη για το Διεθνές Γραφείο Εργασίας, μετ. Δίπλα, Γ., Τυπωθήτω, Αθήνα
Le Goff, J., (1986), Καταληκτήρια Συνεδρία, Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, I.A.E.N., τ. Β΄, Αθήνα
Le Goff, J., (1993), Ο Πολιτισμός της Μεσαιωνικής Δύσης, μετ,. Μπενβενίστε Ρ., Βάνιας, Θεσσαλονίκη
Lyotard, A., (1984,1993), Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση, μετ. Παπαγιώργη Κ., Γνώση, Αθήνα
Mason, J., (2003), Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, μετ. Δημητριάδου, Ε., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
McLennan, G., Το Πρόταγμα του Διαφωτισμού υπό Επανεξέταση, στο **Hall, S., Held, D., McLennan, G.**, (1992, 2003), Η Νεωτερικότητα Σήμερα, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, μετ. Τσακίρη, Θ. Τσακίρη, Β., Σαββάλα, Αθήνα
Mills, W.C., (1985), Η Κοινωνιολογική Φαντασία, μετ. Μακρυνικόλα, Ν., Τσακνιά, Σ., Παπαζήση, Αθήνα
Ossowski, St., (1984), Η ταξική δομή στην κοινωνική συνείδηση, Κάλβος, Αθήνα
Parsons, T.; (1959 (1985), Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνικό Σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες της στην Αμερικανική κοινωνία, μετ. Φραγκουδάκη, Ά. στο **Φραγκουδάκη, Ά.**, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα
Procacci, G., Από την Επαιτεία στο Κοινωνικό ζήτημα, στο Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια: Η Δύση και οι φτωχοί χθες και σήμερα, υπό τη διεύθυνση του Merrien, F.-X., μετ. Κορασίδου, Μ., Κατάρτι, Αθήνα
Rifkin, J., (1996), Το Τέλος της Εργασίας και το Μέλλον της, η δύση του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού και τα χάραμα της μετά-την-αγορά εποχής, μετ. Κοβαλένκο, Γ., Λιβάνη, Αθήνα
Rogers, A., (1999), Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, μετ. Παπαδοπούλου, Μ., Τομπρού, Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα
Shcultz, Th., Η οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως, μετ. Κοντσουμάρη, Γ. Φ., Παπαζήσης, Αθήνα
Smith, A., (2000), Για τη φύση και τις αιτίες του πλούτου των Εθνών, (Ι, ΙΙ) μετ. Βαλλιάνος Χ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Snyders, G., (1981), Σχολείο, Τάξη και Πάλη των Τάξεων, μετάφραση Μακρή, Ν., Σ. Ι., Ζαχαρόπουλος και Σία ΟΕ, Αθήνα
Stenhouse, L., (2003), Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος , μετ. Τσάπελη, Α., Σαββάλας, Αθήνα

UNESCO, (1999) Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της, Πρόλογος Κασσωτάκη, Μ., μετ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., Βουιούρη-Παπαγγελή, Δ., κ.ά. Gutenberg, Αθήνα
Verma, G.K., Mallick, K., (2004), Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές, μετ. Γρίβα Ε., Τυπωθήτω, Αθήνα
Weber, M., (1983), Βασικές έννοιες Κοινωνιολογίας, Κένταυρος, Αθήνα
Wellendorf, F., (1995), Θεσμός, μετ. Βρυνιώτη, Π., Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 80, Ιαν.- Φεβρ., σ. 53.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγριαντώνη Χ., (1986), Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα, Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα
Αγριαντώνη Χ., (1991), Προς τη Βιομηχανική τεχνολογία: οι συντεταγμένες της μεγάλης τομής, στο Ιστορία της Νεολελληνικής Τεχνολογίας. Τριήμερο Εργασίας, Πάτρα 21-23 Οκτωβρίου 1988, ΕΤΒΑ, Αθήνα,
Αθανασιάδη, Χ., (1997), Η Επιμόρφωση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Μάιος-Ιούνιος, τ. 94, σ.σ 84-85.
Αλτουσέρ Λ., (1981), Θέσεις, μετ, Γιαταγάνα Ξ., Θεμέλιο, Αθήνα
Αμίν Σ., (1976), Η συσσώρευση σε παγκόσμια κλίμακα: κριτική της θεωρίας της υπανάπτυξης, Νέα Σύνορα, Αθήνα
Ανδρέου, Α., (1982), Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα διαλόγου, Σύγχρονη εκπαίδευση, τ. 8, σ. 102,
Ανδρέου Α., (1993), Η ΤΕΕ και το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Δημόσιος Τομέας, τ. 92, σ.σ. 34-39.
Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα
Ανθογαλίδου – Βασιλακάκη, Θ., (1980), Η οργάνωση της Γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Ιωάννινα
Ανθογαλίδου, Θ., (1987), Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Αναπαραγωγή και Εξέλιξη μιας Παραδοσιακής Κοινωνίας, Θεμέλιο, Αθήνα
Αποστολίδη, Λ. κ.ά., (1988), Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση, Απασχόληση, ΓΣΕΕ, ΚΕΜΕΤΕ, ΓΕΝ, ΓΡΑΜ. Ν. ΓΕΝΙΑΣ, Αθήνα,
Αριές, Φ., (1990), Αιώνες παιδικής ηλικίας, μετ. Αναστοπούλου Γ., Γλάρος, Αθήνα
Αρμολόϊ, τ. 1, (1976)
ΑΥΕ, (1929), Γ/136, «Σημείωμα περί της κυρώσεως και εφαρμογής εν Ελλάδι των συμβάσεων της Διεθνούς Οργανώσεως Εργασίας», συνημμένο στην επιστολή του διευθυντή του Υπουργείου Εξωτερικών προς τον πρεσβευτή στη Βέρνη Μιχαήλ Τσαμαδό, 29 Απριλίου 1929
Βάμβουκα, Γ., (1992), *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, Μάρτιος, 26, σ. 28 στο **Σταύρου, Σ.**, (1995), Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, CEDEFOP – Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, Θεσσαλονίκη,
Βεργίδη, Δ., (επιμ), (2003), Εκπαίδευση ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Βεργόπουλου, Κ., (1975), Το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα, Η κοινωνική ενσωμάτωση της γεωργίας, Εξάντας, Αθήνα
Βεργόπουλου Κ., (1977), Ο ανανεωμένος εθνισμός, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Εκδοτική Αθηνών Α.Ε., τ.ΙΔ,

Βεργόπουλου Κ., (1978), Εθνισμός και οικονομική ανάπτυξη, Η Ελλάδα στο μεσοπόλεμο, Εξάντας, Αθήνα,
Βεργόπουλου Κ., (1978, 1994), Κράτος και οικονομική πολιτική στον 19ο αιώνα, Εξάντας, Αθήνα,
Βεργόπουλου Κ., Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό νότο», στο **Μάνεση Α., Βεργόπουλου Κ., Βερέμη Α.**, κ.ά., (1986), Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Εξάντας, Αθήνα
Βεργόπουλου, Κ., (1986), Η από-ανάπτυξη σήμερα, Εξάντας, Αθήνα
Βεργόπουλου, Κ., (2002), Το Τέλος του Κύκλου, Καταστολή και Ηγεμονία στον 21ο αιώνα, Λιβάνη, Αθήνα
Βεργόπουλου Κ., Πόσο ισχυρή είναι η ελληνική οικονομία; Εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 20-2-2004
Βερναρδάκη Α.Ν., *Το νέο Δασμολόγιον*, εφημερίδα *Αιών*, 25/4/1884
Βοβολίνη, Κ., (1951), Το Χρονικόν του Παρνασσού, (1865-1950), Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός, Αθήνα
Βουϊδουσκάκη, Β.Κ., (1996), «Η λειτουργία του Εσπερινού Γυμνασίου στο Ρέθυμνο. Δικαίωμα στα εργαζόμενα παιδιά για ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και όχι μόνο ...», Αναζητήσεις, Περιοδική Έκδοση Συνδέσμου Φιλολόγων Νομού Ρεθύμνου, τ. 3-4, Ρέθυμνο
Βούτσινου Γ., Σχεδιασμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης-Προγράμματα Σπουδών, Βιβλία, στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα
Βώρου, Φ.Κ., (1998), Ενιαίο Λύκειο Ενιαίας Αποπομπής των Πολλών (Ε.Λ.Ε.Α.Π.), (Ποιο Ενιαίο Λύκειο σχεδιάζαμε ποιο οικοδομούν), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 101, Ιούλιος, Αύγουστος, σ. 22-23
Γαλατά, Β., (1996), Το Επίπεδο Κατάρτισης, η Απασχόληση και η Επαγγελματική Εξέλιξη των Γυναικών, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα
Γέρου, Θ., (1990), Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έμεινε μεσοστατίς, *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, Απρίλιος, 26
Γεωργίου-Νίλσεν, Μ., (1980), Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού, Κέδρος, Αθήνα, στο **Μουσούρου, Λ.**, (1985), Γυναικεία απασχόληση και Οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού, Εστία, Αθήνα
Γιαγκουνίδη, Π., (2002), Η Τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρώπη, η περίπτωση Ελλάδας και Γερμανίας, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
Γιαννακάκη, Π., (2003), Αντιφάσεις σε στυλ ερωτημάτων... ή Λόγος περί του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 129, Μάρτιος-Απρίλιος, σ. 39
Γιαννίτση Τ., (1988), Εξωτερικές ανταλλαγές και η θέση της Ελλάδας στο διεθνή καταμερισμό της εργασίας στην προοπτική του 2000, στο **Κατσούλη Η., Γιαννίτση Τ., Καζάκου Π.**, (1988), Η Ελλάδα προς το 2000, Παπαζήση, Αθήνα
Γιαννίτση Τ., και Βαϊτσου Κ., (1987), Τεχνολογικός μετασχηματισμός και οικονομική ανάπτυξη, Gutenberg, Αθήνα
Γκίντενς, Ά., (2001), Οι συνέπειες της νεωτερικότητας, μετ. Μερτίκας, Γ., Κριτική, Αθήνα
Γκίντενς, Α., (2002), Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών, Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας;, μετ. Γεώρμας, Κ., Πρόλ. Παπανδρέου, Γ., Χριστοδουλάκης, Ν., Μεταίχμιο, Αθήνα
Γκλαβά Σ., (2002), Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, (1830-1930) Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή, Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων, Αθήνα

Γκόλιαρη, Χ., (1998), Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης (έρευνα), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.101, Ιούλιος-Αύγουστος, σ. 83-88
Γκορζ, Α., (1986), Αντίο προλεταριάτο, μετ. Μπαμπά, Σ., Νέα Σκέψη, Αθήνα
Γκότοβου, Α., (1985), Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 22, σσ. 29-39,
Γκότοβου, Α., (1996), Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας, Gutenberg, Αθήνα, Πρακτικά του Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: απειθαρχία, επιθετικότητα, βία, εγκληματικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία, Εταιρεία Παιδαγωγικών Σπουδών Κομοτηνής, 29-31 Μαρτίου 1996,
Γκότοβου, Α.Ε., (1986), Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακωνσταντίνου, Π., (1986), Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ., Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανία στην έδρα, στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακνωσταντίνου, Π.**, (1986), Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
Γκράμσι, Α., (1973), Η Οργάνωση της Κουλτούρας, μετ. Παπαδόπουλου, Θ.Χ., Στοχαστής, Αθήνα,
Γκράμσι, Α., Γράμματα στη Φυλακή, Εντισιόν Σοσιάλ, Παρίσι
Γκράμσι, Α., Διαλεκτά Έργα, Εντισιόν Σοσιάλ, Παρίσι
Γληνού Δ. Α., (1925), Ένας άταφος νεκρός, Αθήνα
Γληνού Δ., Άπαντα, τ. Β, Αθήνα
Γληνού, Δ., (1929) Κριτική στη μεταρρύθμιση του 1929, εφημ. *Ακρόπολη*, 9-21 Ιουνίου,
Γληνού, Δ., (1933), Πνευματικές μορφές της αντίδρασης, Νέοι Πρωτοπόροι, τ. 10,11,12, (Οκτώβριος, Νοέμβριος, Δεκέμβριος)
Δ.Ο.Ε, (1987), Πρακτικά Ημερίδας Δ.Ο.Ε., Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων-Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους, Αθήνα
Δαμανάκη, Μ., (επιμ.), (1997), Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα
Δανασσή – Αφεντάκη, Α., (1988), Οι εξωσχολικοί παράγοντες και η σχολική επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Αθήνα,
Δαφέρμου Ο., (1992), Η 2η Εσπερινή Τεχνική Επαγγελματική Σχολή: εικόνα και προβλήματα (περιπτωσιολογική μελέτη), Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 4, σ.σ. 251-259
Δαφέρμου Ο., (1993), Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα: Ένας θεσμός αφημένος στην τύχη του, περ. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.24, Νοέμβριος – Δεκέμβριος, σ. σ. 20-23
Δαφέρμου Ο., (1994), Όψεις της Τεχνικής Εκπαίδευσης, εκδ. Έλλην,, Αθήνα
Δαφέρμου, Μ., (2003), Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 129, Μάρ.-Απρίλ., σ.σ. 91-106
Δαφέρμου, Μ., (2004), Εκπαίδευση, κατάρτιση και ανάπτυξη της προσωπικότητας, Τα εκπαιδευτικά τ. 71-72, σ. 189-199
Δαφέρμου, Ο., Στραβοπόδη, Μ., (2005), Η γνώμη των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ για τα ΤΕΕ: Έρευνα Σεπτέμβριος 2004, Νέα Παιδεία, τ. 114, σ.σ. 74-84
Δεληγιάννη, Μ., (1994), Μορφωτικό Επίπεδο Γονιών και Σχολική Επίδοση Παιδιών, Ελεύθερο Βήμα, τ. 3, σ. 37-40,
Δεληθανάση, Μ., (2001), ΤΕΕ το … αποπαίδι της εκπαίδευσης, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Απρίλιος, 8
Δελμούζου Α., (1926, 1971), Δημοτικισμός και εκπαίδευση, Αθήνα

Δερτιλή Γ., (1977), Κοινωνικός Μετασχηματισμός και στρατιωτική επέμβαση, 1880-1909, Εξάντας,
Δημαρά Α., (1973, 1990), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Νεοελληνικής Ιστορίας (1821-1894), εκδ. Ερμής, τ. Α΄, Αθήνα
Δημαρά Α., (1974, 1990), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τεκμήρια Ιστορίας, (1895-1967),εκδ. Ερμής, Αθήνα, τ. Β
Δημαρά Α., Εκπαίδευση, στο Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Εκδοτική Αθηνών Α. Ε., Αθήνα, τ. ΙΓ, ΙΔ, ΙΕ, ΙΣΤ
Δημαρά Α.,(1997), Μια Πρόταση που έγινε, Το Εθνικό Απολυτήριο, Τεκμήρια για την ιστορία, Ερμής, Αθήνα
Δημητρόπουλου, Β., (1991), Εκπαίδευση, Νέα Τεχνολογία, Απασχόληση, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Μ.Π., Αθήνα,
Δημουλά, Κ., Κοντονή, Α., (2003), Κατάρτιση και Απασχόληση, Εισαγωγή Ρομπόλη, Σ., ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Αθήνα
Διαμαντόπουλου, Α., (1991), Η κοινωνική προέλευση του Μαθητικού Δυναμικού της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης, Δελτίο Π.Σ.Δ.Μ.Η., τ. 240, σ.σ. 28-32
Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (1995), Η εργασία των παιδιών, Γενεύη
Δούκα, Χ., (1998), Κοινωνία της γνώσης: Μύθοι και πραγματικότητες, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. τ. 98,99, σ.σ. 37-44 και 49-56
Δρακοπούλου Κ., (1984), Βραδινή Εκπαίδευση: Μια λύση που Δε λύνει το πρόβλημα, Λόγος και Πράξη, τ. 12-13, σ.σ. 68-71
Δρεττάκη Μ., (2001), Οι ξένοι «λύνουν» το πρόβλημα, Τα μεταναστευτικά ρεύματα κύρια πηγή αύξησης του πληθυσμού των γεωγραφικών διαμερισμάτων, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Ιούνιος, 10, Αρχείο
Δρεττάκη, Μ. Γ. (2005), Περισσότερα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Φεβρουάριος, 27
Δρεττάκη, Μ. Γ., (2006), Αμείωτη η διαρροή μαθητών από την υποχρεωτική εκπαίδευση, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Μάϊος, 7.
Δρεττάκη, Μ., (2003), Χωρίς εφόδια χιλιάδες νέοι 20-30 ετών, Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Νοέμβριος, 16
Δρεττάκη, Μ., (2005), Όσο πιο νέοι τόσο πιο μορφωμένοι, Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Φεβρουάριος, 13
Δρεττάκη, Μ., (2005), Πιο μορφωμένοι και πιο νέοι οι αλλοδαποί, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Ιανουάριος, 30
Εκδοτική Αθηνών, Εκπαιδευτική Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, Αθήνα
Εκδοτική Αθηνών, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Αθήνα
Έκθεση της Επιτροπής για την Αξιολόγηση των Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, (Αδημοσίευτη) Αθήνα, 18-1-2000
ΕΚΚΕ, (1989), Χωρική Κατανομή Συστεγαζομένων Γυμνασιων, Αθήνα
Ένωση Διδασκόντων Καθηγητών Τεχνολογικών Ιδρυμάτων, (2001), Παραγωγικότητα, Απασχόληση και Τεχνολογική Εκπαίδευση, επιμ. Ηγουμενάκης, Ν., Λύτρας, Π., Παπαζήση, Αθήνα
Εξαρχάκου, Θ., (1999), Βιβλία, CD, φωτοτυπίες ..., εφημ. «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ», 6-10-1999
Έξαρχου, Ι., (2002), Σκέψεις και απόψεις για την εκλογή του καταλληλότερου σχολικού εγχειριδίου απ' τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 125, Ιούλιος – Αύγουστος, σ. 140-144
Επιτροπή Παιδείας της ΕΔΑ, Τα μέτρα της Κυβέρνησης για την παιδεία, εφημ. *ΑΥΓΗ*, 23-11-1963

Ευαγγελόπουλου, Σ.Β., (1998), Ελληνική Εκπαίδευση, 20ος αιώνας, τ. Β, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,
Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994α), Λευκό Βιβλίο, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, Οι Προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για τη Μετάβαση στον 21ο αιώνα, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες
Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994β), Λευκό Βιβλίο: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, Βρυξέλλες
Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1995), Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και μάθηση, Προς την Κοινωνία της Γνώσης, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες
Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996), Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης, Λουξεμβούργο.
Ζάγκα Α., (2003), Ο Θεσμός των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων στην Ελληνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη,
Ζαφειριάδη, Κ., Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α., (2004) Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια ιστορική, κριτική προσέγγιση, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη,
Ζάχαρη, Ε., (1985), Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα
Ζευκιλή, Α., Χ., (1983), Τα Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας, (Σύγχρονη Προσέγγιση), Αθήνα
Ηλιάδη, Ν., Οι σύγχρονες τάσεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα, σ. 148
Ηλιού Μ., (1984), Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική, Αθήνα
Ηλιού Μ., Με αφορμή τον Homo Academicus, στο **Bourdieu P.**, (1994),Κοινωνιολογία της Παιδείας, επιμέλεια Λαμπίρη- Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλου Ν., Δελφίνι-Καρδαμίτσα, Αθήνα
Ηλιού, Μ., (1991), Βήματα μπρος Βήματα πίσω, θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης, Πορεία, Αθήνα
Ηλιού, Μ., (2002), Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: δευοντολογία και εκπαιδευτική πράξη (Αναζητήσεις στη Συγκριτική Εκπαίδευση), τ. 124, σ.σ 23-25,
Ηλιού, Μ., Η διάτρητη ισότητα και οι μεταμορφώσεις της ανισότητας των φύλων, στο **Παπαγεωργίου, Ν.**, (επιμ.), (1995), Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Παιδαγωγικό Υλικό και Ισότητα Ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκό Συνέδιο, Αθήνα, 7-8-9 Απριλίου 1994, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα
Ίδρυμα Ευγενίδη, (1970), Διαλέξεις επί Οπτικοακουστικών Μέσων, Αθήναι, (αρ. διαλ. 16, σ. 4)
Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα, (1998), Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 27-30 Νοεμβρίου 1996, Αθήνα
Ιμβριώτη, Ρ., (1966), Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα
Ινστιτούτο φιλοσοφίας της ΕΣΣΔ, (1981), Βασικές Αρχές της Υλιστικής Φιλοσοφίας, μετ. Β. Ζούνη, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα
Ιωακείμογλου, Η., Καμινιώτη, Ο., Κωστάκη, Α., Σκοπελίτου, Θ., Εκπαίδευση, Φύλο και Τρόπος Ένταξης στην Αγορά Εργασίας της Ελλάδας, στο **Μαράτου - Αλιπράντη Λ., Χατζηγιάννη, Α.**, (1998), Ανεργία, Εργασία, Εκπαίδευση –

Κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία, Πρακτικά Ελληνογαλλικού Συνεδρίου, Αθήνα,
Καζαμία, Α., (1983), Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση, Αθήνα, Ανάτυπον εκ των πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών
Καζαμία, Α., (1986), Ο Παπανούτσος και η φιλελεύθερη εκπαιδευτική ιδεολογία: κριτική και συγκριτική θεώρηση, εφημ. *Φιλελεύθερος*, 16-23 Σεπτεμβρίου
Καζαμία, Α., Κασσωτάκη, Μ., (1990), Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 2 (3), Μάρτιος, σ.σ. 199 - 214
Καζαμία, Α., Κασσωτάκη, Μ., (1990), Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 2 (3), Μάρτιος, σ.σ. 199 – 214
Καζαμία Α., Κασσωτάκη, Μ., (1995), Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, Αθήνα
Καζαμία Α., Κασσωτάκη, Μ., Κλάδη, Δ., Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στο
Καζαμία Α., Κασσωτάκη, Μ., (1995), Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, Αθήνα
Καλογρίδη – Κουτσοκώστα, Σ., Έξω από το σχολείο, τι; Η Μετασχολική Πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-1988, στο δήμο Ν. Λιοσίων Αττικής,
Καλομοίρη, Γ., Κοτσιφάκη, Θ., (2001), «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»: Η σκληρή πραγματικότητα και προτάσεις διεξόδου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 120, Σεπτέμβριος, Οκτώβριος, σ 32-42
Καλύβα, Ι., (1916), Η έλλειψις τεχνιτών εν τη μηχανουργική βιομηχανία, και τα προς περιορισμόν αυτής μέσα, Βιομηχανική και Βιοτεχνική Επιθεώρησις, Αθήνα
Καμπούρογλου, Π., (1883), Ιστορία του Πειραιώς από του 1833-1882 έτους, Αθήναι
Κανδιλέρη, Μ., (1958), Αι συντεχνίαι της Κοζάνης επί τουρκοκρατίας, Θεσσαλονίκη
Καπετάνου-Μακρινού, Σ., (1989), Πρόταση για την αναμόρφωση των ημερήσιων και εσπερινών Λυκείων, τη διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ίδρυση Κέντρου Σπουδών Ενηλίκων, Φιλόλογος, τ. 56, σ.σ. 135-153
Καραντινού, Δ., (1988), Ανοικτή ανεργία και αστικές αγορές εργασίας (1974-1985), Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, ΕΚΚΕ, τ. 70, σ. 67
Καραντινού, Δ., (2002), Πρόσφατες εξελίξεις στην αγορά εργασίας, στο **Μουρίκη, Α., Ναούμη, Μ., Παπαπέτρου, Γ.**, (επιμ.), (2002), Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2001, ΕΚΚΕ, Αθήνα
Καραντινού, Δ., Εκπαιδευτικό Επίπεδο, Συμμετοχή στο Εργατικό Δυναμικό και Εμπειρία από την Αγορά Εργασίας, στο **Μαράτου - Αλιπράντη Λ., Χατζηγιάννη, Α.**, (1998), Ανεργία, Εργασία, Εκπαίδευση – Κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία, Πρακτικά Ελληνογαλλικού Συνεδρίου, Αθήνα
Καραφύλλη, Α., (2002), Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες Μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών, Κριτική, Αθήνα
Καραφύλλη, Μ.Ε., (2002), Η Συμβολή των ΤΕΛ στην Επαγγελματική – Εκπαιδευτική Σταδιοδρομία και Αποκατάσταση των Νέων, Η περίπτωση του 3ου και 4ου ΤΕΛ Θεσσαλονίκης,, Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
Κασιμάτη Κ.., (1988), Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος εργασίας, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ.70, σ. 130
Κασιμάτη, Κ., (1977), Προεισαγωγική εκπαιδευτική κατάσταση των Φοιτητών, Γ΄ Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Υπουργείο Παιδείας, Εισήγηση Νο 153
Κασιμάτη, Κ., (1980), Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην Ελληνική Βιομηχανία, ΕΚΚΕ

Κασιμάτη, Κ., (1984), Η προβληματική της εμπειρικής έρευνας. Δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί, Αετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου, Αθήνα
Κασιμάτη Κ., (1989), Επιλογή Επαγγέλματος, Πραγματικότητα ή μύθος; ΕΚΚΕ, Αθήνα
Κασιμάτη Κ., (1991), Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης, Μελέτη 1 Η επιλογή του Επαγγέλματος, Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρική Διερεύνηση, ΕΚΚΕ, Αθήνα
Κασιμάτη, Κ., (1992), «Πόντιοι Μετανάστες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και Οικονομική Ένταξη», Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα
Κασιμάτη, Κ., Θανοπούλου, Μ., Τσάρτα, Π., (1995), Η Γυναικεία Απασχόληση στον Τουριστικό Τομέα, Διερεύνηση της Αγοράς Εργασίας και Επισήμανση Προοπτικών, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα
Κασιμάτη, Κ., (1996), Περιπλάνηση στην Επικαιρότητα. Κοινωνικοί Προβληματισμοί, Τυπωθήτω, Αθήνα,
Κασιμάτη Κ., (2001), Δομές και Ροές, Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, Gutenberg, Αθήνα
Κασσωτάκη, Μ. Ι., (Επιμ.), (2002), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και Πράξη, Τυπωθήτω, Αθήνα
Κασσωτάκη, Μ., (1981), Η επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και τον τόπο έδρας του σχολείου, Αθήνα, Ε.Μ.Π.,
Κασσωτάκη, Μ., (1992), Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια προσπάθεια αξιολόγησής του, Εκπαίδευση και Επάγγελμα τ. 2 - 3, σ. 102-127
Κασσωτάκη, Μ., Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και το Ενιαίο Λύκειο, στο **Παπαγεωργίου, Ν.**, (επιμ.), (1995), Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Παιδαγωγικό Υλικό και Ισότητα Ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκό Συνέδιο, Αθήνα, 7-8-9 Απριλίου 1994, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα
Κάτσικα, Χ, (1993), Γεωγραφική Κατανομή της υποδομής της εκπαίδευσης στους δήμους του λεκανοπεδίου της Αττικής, Αντιτετράδια Εκπαίδευσης, τ. 22, σ. 54-55
Κάτσικα, Χ., Καββαδία, Γ., (1994), Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994), Gutenberg, Αθήνα
Κάτσικα Χ., (1996), Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των δήμων και κοινοτήτων της περιφέρειας πρωτευούσης, Δημόσιος Τομέας, τ. 116 σ.σ. 30-33.
Κάτσικα, Χ., (1996), Γιατί καίνε οι μαθητές τα βιβλία τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς; Η κακοποίηση του σχολικού βιβλίου: «έθιμο υπό διατήρηση;», Αντιτετράδια Εκπαίδευσης, τ. 42-43 Χειμώνας 1996-1997, σ.80-83
Κάτσικα, Χ., Αποκλεισμός από την εκπαίδευση – Απόρριψη από την εργασία, στο **Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα**, (1998), Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6^{ο} Επιστημονικό Συνέδριο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 27-30 Νοεμβρίου 1996, Αθήνα
Κάτσικα, Χ., Καββαδία, Γ, (2002), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί, Σαββάλας, Αθήνα
Κατσούλη Η., Γιαννίτση Τ., Καζάκου Π., (1988), Η Ελλάδα προς το 2000, Παπαζήση, Αθήνα

Καψάλη, Α., Θεοδώρου, Δ., (2002), Τυπολογία και Μεθοδολογία της Έρευνας Σχολικών Εγχειριδίων, Μακεδνόν, τ. 10, Φλώρινα, σσ. 195-203.
Καψάλη, Α.Γ., (1989) Παιδαγωγική Ψυχολογία, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη,
Κελπανίδη, Μ., (επιμ.), Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση, τ. ΙΙ, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
Κίγκ, Ρ., Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση και Προηγμένες Τεχνικές στη Βιομηχανία, Ημερίδα με θέμα «Το μέλλον της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, (Συμβολή στο Διάλογο για την Παιδεία), Αθήνα, 5-12-2004
Κιούση, Γ., Εισήγηση σε Ημερίδα της ΟΛΤΕΕ για την ΤΕΕ, 29 – 9 – 2004
ΚΚΕ, (1984), Το ΚΚΕ για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
Κόκκοτα, Π., (1978), Ο ρόλος της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδος, Αθήνα,
Κόκκου, Α., (1987), Ο Κοινωνικός ρόλος του Τεχνικού Λυκείου: Εκπαιδευτικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών, Αδημοσίευτη Ερευνητική Έκθεση, Αθήνα,
Κόκκου, Α., Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμψυχωτή, στο **Βεργίδη, Δ.**, (επιμ), (2003), Εκπαίδευση ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,
Κονιόρδου, Μ., Σύγχρονες ανάγκες των εργαζομένων στο παγκοσμιοποιημένο Οικονομικό και Κοινωνικό Περιβάλλον, στο **Ένωση Διδασκόντων Καθηγητών Τεχνολογικών Ιδρυμάτων**, (2001), Παραγωγικότητ, Απασχόληση και Τεχνολογική Εκπαίδευση, επιμ. Ηγουμενάκης, Ν., Λύτρας, Π., Παπαζήση, Αθήνα
Κορασίδου, Μ. (1995), Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους, Φτώχεια και Φιλανθρωπία στην ελληνική Πρωτεύουσα τον 19^{ο} αιώνα, ΙΑΕΝ, Αθήνα
Κορδάτου, Γ., (1972), Ιστορία του Ελληνικού Εργατικού Κινήματος, Μπουκουμάνης, Αθήνα
Κοτσιφάκη, Θ., (2005), 1997 και 7, Η Μεγάλη Περιπέτεια της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Έλλην, Αθήνα
Κουζέλη, Γ, (1993), Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης, στο **Χιωτάκη, Στ.**, (1993),(επιμέλεια), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών, Γρηγόρη, Αθήνα
Κουζέλη, Γ., (2006), Φιλική κοινωνία ή κοινωνία χρηστών: Γνώση, υποκειμενικότητα και πολιτισμός στον κόσμο των νέων τεχνολογιών, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σ. 56
Κουζή, Ι., (2001), Εργασιακές Σχέσεις και Ευρωπαϊκή Ενοποίηση. Ευελιξία και απορρύθμιση ή αναβάθμιση της εργασίας;, ΙΝΕ, Αθήνα
Κουλούρη, Χ., (2002), Η μάχη των σχολικών εγχειριδίων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.125, Ιούλιος-Αύγουστος, σ.σ. 93-98
Κουλούρη, Χ., (2007), Η απολογία των Ιστορικών, *ΤΟ ΒΗΜΑ*, Νοέμβριος, 4.
Κουστουράκη, Γ. Σ., (1997), Πρόταση Ερευνητικού Σχεδίου για την Εσπερινή Εκπαίδευση. Κοινωνιολογική Προσέγγιση, Νέα Παιδεία, τ. 83, Φθινόπωρο, σ.σ. 114-130
Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., (1996), Η πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο σε μια μετανεωτερική εποχή, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.90-91, Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος, σσ. 55-60
Κουτσουμάρη Γ.,(1976), Χρηματοδότηση και ανάπτυξη της ελληνικής βιομηχανίας, ΙΟΒΕ, Αθήνα
Κυριαζή, Ν., (2002), Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών , Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Κυριδη, Α., (1994), Οι Ανισωτικές Λειτουργίες του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος όπως εμφανίζονται μέσα από τους Εισιτήριους Διαγωνισμούς για τα ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα, Νομική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδακτορική Διατριβή

Κυρίδη, Α., (1999), Η πειθαρχία στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα,

Κωνσταντίνου, Χ., (2001), Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας, Gutenberg, Αθήνα,

Κωστάκη, Α., (1989), Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια και Γενικά Λύκεια: Μια Συγκριτική ανάλυση Κόστους, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τόμος 2, (2), Οκτώβριος, σ.σ. 119-127.

Κωστόπουλου, Π., (2001),Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών που επέλεξαν τα ΤΕΕ και οι επαγγελματικές τους προσδοκίες, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 56-57, Μάρτιος και Ιούνιος, σσ. 108-125

Κωτσίκη, Β., (2002) Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης, Έλλην, Αθήνα

Λαγού, Π.Α., Η Ελληνική ΤΕΕ σήμερα, στο **ΥΠΕΠΘ**, «Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση Στην Ευρώπη και Οι Ελληνικές Προοπτικές», Ημερίδα Παρασκευή 27 Ιουνίου 2003, Θεσσαλονίκη,

Λαΐνα, Θ., (1997), Οργάνωση και λειτουργία των εσπερινών σχολείων: Επισημάνσεις και προτάσεις, Διοικητική Ενημέρωση, τ. 8, σ. 83-95

Λακασά, Α., (2006), Σχολεία: καλή εικόνα, μέτριο αποτέλεσμα, *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, Ιανουάριος, 15

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., Κελπερή, Χ., (1995), Κοινωνικές Έρευνες με Στατιστικές Μεθόδους, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα

Λαρίου – Δρεττάκη, Μ., (1993), Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ΄αυτήν, Γρηγόρης, Αθήνα,

Λειβαδίτη, Μ., (1999), Διαφορές μεταξύ των μαθητών από διάφορους τύπους Λυκείων, (Η περίπτωση της Αλεξανδρούπολης), Σχολείο και Ζωή, τ..3, Μάρτιος, σ. 126-133

Λελάκη, Γ., (1987), Εκπαιδευτική Έρευνα, ΟΕΔΒ, Αθήνα

Ληξουριώτη, Γ., (1987), Οι κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα

Λιάκου Α., (1993), Εργασία και Πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου, Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας και η ανάδυση των κοινωνικών θεσμών, Ίδρυμα έρευνας και παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδας, Αθήνα

Λύτρα, Α., (2000), Κοινωνία και Εργασία, Ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων, Παπαζήση, Αθήνα, σ. 80

Μαγουλά Θ., Τ.Ε.Ε. και αγορά εργασίας, στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα

Μαγουλά, Θ., (1998), Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση: η Ελληνική Πραγματικότητα, Ο.Π.Α.

Μαγουλά, Θ., (1999), Οικονομική απόδοση της εκπαίδευσης, Διαρθρωτικά προβλήματα της Ελληνικής Οικονομίας, Μελέτες οικονομικής πολιτικής ΙΜΟΠ, No. 4

Μαγουλά, Θ., (2003), «Μονομαχίες», Οικονομικός Ταχυδρόμος, Μάρτιος, 8, σ.σ. 32-34

Μάνεση Α., (1986), Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: αναζητώντας μια δύσκολη νομιμοποίηση» στο **Μάνεση Α., Βεργόπουλου Κ., Βερέμη Α.** κ.ά., Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Εξάντας, Αθήνα
Μάνεση Α., Βεργόπουλου Κ., Βερέμη Α., κ.ά., (1986), Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Εξάντας, Αθήνα
Μανωλεδάκη, Ι., (1982), Ιστορική Εισαγωγή στο Ελληνικό Εργασιακό Ποινικό Δίκαιο, Δίκαιο και Πολιτική, τ. 3, σσ 68-69
Μαράτου- Αλιπράντη, Λ., Χατζηγιάννη, Α., (επιμ), (1998), Ανεργία, Εργασία, Εκπαίδευση-Κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία, Πρακτικά Ελληνογαλλικού Συνεδρίου, ΕΚΚΕ, Αθήνα
Μαρμαρινού, Ι., (2000), Το Σχολικό Πρόγραμμα, Αθήνα,
Μαρξ Κ., (1954), Το Κεφάλαιο, μετ. Σκουριώτη Γ., Αθήνα, τ. Α, Βιβλίο VII
Μαρξ Κ., (1957),Το Κεφάλαιο, μετ. Σκουριώτη Γ., Αθήνα, τ. Β
Μαρξ Κ., (1976), Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας, Οικονομική και Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη, Αθήνα
Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φ., (1999), Το Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος, μετ. Κόττη, Γ., Εισαγωγή, Hobsbawm, Ε., μετ. Καπετανγιαννη, Β., Θεμέλιο, Αθήνα
Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φ., Άπαντα, τ. 6
Ματσαγγούρα, Η., (1998), Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης, Γρηγόρης, Αθήνα,
Ματσαγγούρα, Η., (2004), Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, εκδ. Γρηγόρη
Μαυρογιώργου, Γ., Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακνωσταντίνου, Π.**, (1986), Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα,
Μαυρογιώργου, Γ., (1996), Το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (1996-2000): ένα στοίχημα..., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος, τ. 90-91, σ.σ. 21-28
Μαυρογιώργου, Γ., (1998), Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αστυνόμευση της κρίσης..., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Μάρτιος-Απρίλιος, τ. 99, σ. 24-27.
Μαυρογιώργου, Γ., (1999), Απάντηση στον Αποκλεισμό: Η Δια βίου Εκπαίδευση, στο **Τσιάκαλου, Γ., Σπανού, Ε.**, (επιμ».), **Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού «Ν. Πουλαντζάς», Συμβούλιο της Ευρώπης**, (1999), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και ο Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Μαυρογιώργου, Κ.- Ά., (2007), Σχολική Πειθαρχία και Σχολικοί Κανόνες: θεωρητικές αναζητήσεις, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 148, Ιαν.- Μαρ., σ.σ. 153-168
Μαυροσκούφη, Δ., Ελευθεροτυπία, 24/10/1999, στο **Ομάδα εργασία**ς για την αξιολόγηση, (2003), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 129, Μάρτιος-Απρίλιος, σ.σ. 33-38
Μηλιού, Γ., (1986), Εκπαίδευση και Εξουσία, Θεωρία, Αθήνα
Μιχαηλίδη, Π., «Εργαστήρια ΤΕΕ», στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα
Μιχαλοπούλου, Κ., (1992), Κλίμακες Μετρήσεως Στάσεων, Οδυσσέας, Αθήνα
Μιχελή, Θ., (1988) Η ταξικότητα της εκπαίδευσης, Τα Εκπαιδευτικά, τ.11, σ. σ. 84-123.
Μοσκώφ Κ., Η εθνική και κοινωνική συνείδηση στην Ελλάδα, Ιδεολογία του μεταπρατικού χώρου, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

Μοσκώφ, Κ., (1979), Εισαγωγικά στην Ιστορία του Κινήματος της Εργατικής Τάξης, Η Διαμόρφωση της Εθνικής και Κοινωνικής Συνείδησης στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη
Μοσχονά Α., (1993), Κοινωνική συνθετότητα και νεοελληνική κοινωνία, στο **Σακελλαρόπουλου Θ.**, (επιμ), Νεοελληνική Κοινωνία, Ιστορικές και Κριτικές Προσεγγίσεις, Τεύχη Πολιτικής Οικονομίας, Ειδική Έκδοση 2, Κριτική, Αθήνα
Μουζέλη Ν, (1986), Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική: Από τον Ελευθέριο Βενιζέλο στον Ανδρέα Παπανδρέου, στο **Μάνεση Α., Βεργόπουλου Κ., Βερέμη Α.,** κ.ά., Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Εξάντας, Αθήνα
Μουζέλη Ν., (1978), Νεοελληνική Κοινωνία, Όψεις υπανάπτυξης, Εξάντας, Αθήνα
Μουζέλη, Ν., Habitus: Η Συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της Δράσης, στο **Bourdieu P.**, (1994), Κοινωνιολογία της Παιδείας, επιμέλεια Λαμπίρη- Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλου Ν., Δελφίνι-Καρδαμίτσα, Αθήνα
Μουρίκη, Α., Ναούμη, Μ., Παπαπέτρου, Γ., (επιμ.), (2002), Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2001, ΕΚΚΕ, Αθήνα
Μουσούρου, Λ., (1985), Γυναικεία απασχόληση και Οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού, Εστία, Αθήνα
Μουστάκα Κ., Κασιμάτη Κ., (1984), Η προβληματική της εμπειρικής Έρευνας. Δυο Εφαρμογές σε επίκεντρο το παιδί, Αετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Χαλανδρίου, Αθήνα
Μπαλάσκα, Κ., (1984), Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας, Γρηγόρη, Αθήνα
Μπαμπανάση Σ, Σούλα Κ., (1976), Η Ελλάδα στην περιφέρεια των αναπτυγμένων χωρών, Θεμέλιο, Αθήνα
Μπερνστίν, Μ., Κοινωνική Τάξη και Γλωσσική Ανάπτυξη: Μια θεωρία της Κοινωνικής μάθησης, μετ. Φραγκουδάκη, Ά., στο **Φραγκουδάκη, Ά.**, (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήση, Αθήνα, σ.σ. 393-431
Μπονίδη, Κ., (2004), Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας, Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις, Μεταίχμιο
Μπούζα, Ν., Παιδική Φτώχεια: το παρόν του μέλλοντος;, στο **Μουρίκη, Α., Ναούμη, Μ., Παπαπέτρου, Γ.**, (επιμ.), (2002), Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2001, ΕΚΚΕ, Αθήνα
Μπουζάκη Σ., (1994, 2002), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 1, Gutenberg, τ. Α΄, Αθήνα
Μπουζάκη, Σ., (2002), Νεοελληνική Εκπαίδευση, 1821-1998: Εξαρτημένη Ανάπτυξη, Gutenberg, Αθήνα
Μπουζάκη, Σ., Κουστουράκη., Γ., Μπερδούση, Ε., (2001), Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Μεταρρυθμιστικά Επεισόδια (1913, 1929, 1959, 1964, 1976/1977, 1985 και 1997/98), Gutenberg, Αθήνα
Μπουρντιέ, Π., (1999), Κείμενα Κοινωνιολογίας, επιμέλεια Παναγιωτόπουλος Ν., Στάχυ, Αθήνα
Μπουρντιέ, Π., Το πεθαμένο κυριεύει το ζωντανό, Οι Σχέσεις Ανάμεσα Στην Πραγμοποιημένη Ιστορία Και Την Ενσωματωμένη Ιστορία, μετ. Χάλαρη Μ., Ηλιοπούλου Κ., στο **Μπουρντιέ, Π.**, (1999), Κείμενα Κοινωνιολογίας, επιμ. Παναγιωτόπουλου Ν., Στάχυ, Αθήνα
Μπωντριγιάρ Ζ., Το Δράμα των Δραστηριοτήτων του Ελεύθερου Χρόνου ή Όταν δεν μπορείς να Χάνεις το Χρόνο σου, στο Κορωναίου, Α., (1996), Κοινωνιολογία του Ελεύθερου Χρόνου, μετ. Καψαμπέλη, Κ, Σταυρακάκη, Γ΄, Νήσος, Αθήνα

Μυλωνά, Θ., (1982), Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, Αθήνα
Μυλωνά, Θ., (1992), Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο, Θεωρία και Πράξη, Αρμός, Αθήνα
Μυλωνά, Θ., (1999), Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη, Gutenberg, Αθήνα
Μυλωνά, Θ., (2004), Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές), Gutenberg, Αθήνα
Νικολακάκη, Μ., Ο εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια σχέση εξελισσόμενη, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ. 4, 2001, http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/
Νόβα – Καλτσούνη, Χ., (2000), Η Εκπαίδευση στο νέο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον και το μέλλον των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων (Απόψεις και Προτάσεις), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 112, σ.σ. 109-115
Νούτσου Χ., (1983), Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα, κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας, Δωδώνη, Αθήνα
Νούτσου, Μ., (1985), Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Διαβάζω, τ. 119, σ.σ. 42-47
Νούτσου, Χ., (1986), Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Θεμέλιο, Αθήνα,
Νούτσου, Χ., (1988), Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα
Νούτσου, Χ., (1990), Συγκυρία και Εκπαίδευση, Ο Πολίτης, Αθήνα,
Νούτσου, Χ., Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu, στο **Bourdieu P.**, (1994), Κοινωνιολογία της Παιδείας, επιμέλεια Λαμπίρη- Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλου Ν., Δελφίνι-Καρδαμίτσα, Αθήνα
ΟΛΜΕ, Ανακοίνωση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, 21-3-2000, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Πληροφοριακό Δελτίο,τ. 663 Μάρτιος – Μάιος 2000, σ. 29
ΟΛΜΕ, Εισηγήσεις του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για το 12ο Συνέδριο, Πληροφοριακό Δελτίο, Έκτακτο τεύχος Απρίλιος 2005, σ.σ. 14-16
ΟΛΜΕ, Υπόμνημα προς το ΥΠΕΠΘ, 2-9-2004, Πληροφοριακό Δελτίο,τ. 680, Ιούνιος – Αύγουστος 2004, σ. 6 και 8
ΟΛΜΕ, Υπόμνημα του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ προς τη νέα πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, 22-3-2004, Πληροφοριακό Δελτίο,τ. 679, Μάρτιος-Μάιος 2004, σ. 6,
ΟΛΜΕ, Υπόμνημα του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ προς την Πολιτική Ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, 8-10-1999, Πληροφοριακό Δελτίο, τ. 662, Δεκέμβριος 1999, Ιανουάριος, Φεβρουάριος 2000 σ. 4,
ΟΛΜΕ, Υπόμνημα του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ προς την Πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, 18-4-2000, Πληροφοριακό Δελτίο,τ. 663 Μάρτιος – Μάιος 2000, σ.13-15 και 18-21
Ομάδα εργασίας για την αξιολόγηση, (2003), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 129, Μάρτιος-Απρίλιος
Πάγκαλου, Σ., Κονταξή, Θ., (1989), Η δομή της ελληνικής οικονομίας, οι νέες εξελίξεις στην παραγωγή και η μέση τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση, Δελτίο Πανελλήνιου Συλλόγου Διπλωματούχων Μηχανολόγων Ηλεκτρολόγων, αρ. 208, Μάρτιος, σ.σ. 29 – 35
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ηλεκτρολογικός Τομέας, Έρευνα στα ημερήσια ΤΕΕ με αντικείμενο την αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, εργαστηριακού εξοπλισμού και την καταγραφή των αναγκών επιμόρφωσης, υποστήριξης με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, πολυμέσα), Σχολικό έτος 2002-2003,

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (1999), «Προδιαγραφές για την Έκδοση και Συγγραφή Διδακτικών Βιβλίων», ΓΡΑΦΕΙΟ ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗΣ, τ.ΙΙ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2006), Η Μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), Έρευνα, Επτάλοφος, Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, **Ηλεκτρολογικός τομέας,** (2002-2003) Έρευνα στα ημερήσια ΤΕΕ με αντικείμενο την αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, εργαστηριακού εξοπλισμού και την καταγραφή των αναγκών επιμόρφωσης, υποστήριξης με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, πολυμέσα),

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ηλεκτρολογικός Τομέας, Οδηγίες για τη Διδασκαλία Μαθημάτων, Σχολικό Έτος 2004-2005, σ.1

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παρατηρητήριο Μετάβασης στην Εκπαίδευση και την Αγορά Εργασίας, Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (2005), Καταγραφή μαθητικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ (γενιά μαθητών 2000-01), html.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, σ.σ. 51-55

Παλαιοκρασά Στ. και Βρεττάκου Β., (1992), Εσπερινές σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης : Προοπτικές μετεξέλιξης τους σε σχολεία εναλλασσόμενης κατάρτισης, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 4, σ.σ. 244-250.

Παλαιοκρασσά, Σ. Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β., (1996), Η Γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα: Ποσοτικά και Ποιοτικά Στοιχεία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Παλαιοκρασσά, Σ., Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β., Παναγιωτοπούλου, Ι., (1996), Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εμπειρική Έρευνα, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Ο.Ε.Ε.Κ., Αθήνα

Παλαιοκρασά, Σ., Ρουσέα, Π., Βρετάκου, Β., (2000), Εγκατάσταση Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγορά Εργασίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Πάλλα, Μ., (1992), Η Ανάλυση Περιεχομένου, Φιλόλογος, τ. 67, σσ. 45-54

Παναγιωτοπούλου Ι., (1993), Η Γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων, Η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Μεταπολεμική Ελλάδα, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα

Παναγιωτόπουλου Ν., (1989), Από τον κανόνα στις στρατηγικές και από το υποκείμενο στον δρώντα φορέα, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 72/1989, σ.131

Παναγιωτόπουλου Ν., (1994), Bourdieu P., Ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης» των στοχαστών της «πρωτόγονης σκέψης», στο **Bourdieu P**, (1994), Κοινωνιολογία της Παιδείας, επιμέλεια Λαμπίρη- Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλου Ν., Δελφίνι-Καρδαμίτσα, Αθήνα

Παναγιωτόπουλου Ν., Πρόλογος στο **Bourdieu P., Passeron J.Cl.**, (1996) Οι Κληρονόμοι, Οι φοιτητές και η κουλτούρα, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα, 1996, Αθήνα

Παναγιωτόπουλου, Ν., (1998), Σημειώσεις για την απασχόληση των γυναικών και το χρόνο απασχόλησης, Σύγχρονα Θέματα, τ. 66, σ.σ. 119-124

Παναγιωτόπουλου, Ν., (2005), Η Οδύνη των ανέργων, Πολύτροπον, Αθήνα, σ. 324

Πανταζή, Γ., (1936) Η επαγγελματική εκπαίδευσις, Βιομηχανική Επιθεώρησις, τ. 25, Ιούλιος, σ.σ. 18-19
Παπαγεωργίου, Γ., (1986), Η μαθητεία στα επαγγέλματα 16ος-20ος αιώνας, Γεν. Γραμ. Ν. Γενιάς, Αθήνα,
Παπαγεωργίου, Γ., (1986), Η μαθητεία στις συντεχνίες κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας, στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, Ι.Α.Ε.Ν., τ. Β΄, Αθήνα
Παπαγεωργίου, Ν., (επιμ.), (1995), Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Παιδαγωγικό Υλικό και Ισότητα Ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκό Συνέδιο, Αθήνα, 7-8-9 Απριλίου 1994, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γεν. Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα
Παπαδάκη, Κ., (1976), Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Κνωσός, τ. Α, Αθήνα
Παπαδόπουλου Γ., Νέες Τεχνολογίες, στο **ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**, (2001)Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα
Παπαδοπούλου, Δ., (επιμ.), (2002), Κοινωνικός Αποκλεισμός, «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε ….», Εισηγήσεις Τριημέρου Συνδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16-17-18 Μαΐου 1999, Αρμός, Αθήνα
Παπαδοπούλου, Δ., Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εισαγωγή στην έννοια και τη διαδικασία, στο **Παπαδοπούλου, Δ.**, (επιμ.), (2002), Κοινωνικός Αποκλεισμός, «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε ….», Εισηγήσεις Τριημέρου Συνδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16-17-18 Μαΐου 1999, Αρμός, Αθήνα
Παπαθεοδοσίου Θ., (1988), Το σύστημα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο **Κατσούλη Η., Γιαννίτση Τ., Καζάκου Π.**, Η Ελλάδα προς το 2000, Παπαζήση, Αθήνα
Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Σ., (1998), (επιμ.), Η εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις, Gutenberg, Αθήνα
Παπακωνσταντίνου, Γ., Εκπαίδευση, Κατάρτιση ως τομείς επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, στο **Μαράτου- Αλιπράντη, Λ., Χατζηγιάννη, Α.**, (επιμ), (1998), Ανεργία, Εργασία, Εκπαίδευση-Κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία, Πρακτικά Ελληνογαλλικού Συνεδρίου, ΕΚΚΕ, Αθήνα
Παπακωνσταντίνου, Π., (1981), Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, Ο Πολίτης, τ.44, σ.46-51
Παπακωνσταντίνου, Π., (1986), Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική Επιτυχία και Κοινωνική Προέλευση, στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π.**, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδετική Πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
Παπακωνσταντίνου, Π., Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακωνσταντίνου, Π.**, (1986), Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
Παπακωνσταντίνου, Π., Ο Εκπαιδευτικός και η Παιδαγωγική Γνώση, στο **Γκότοβου, Θ., Μαυρογιώργου, Γ, Παπακωνσταντίνου, Π.**, (1986), Κριτική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα
Παπαναούμ Ζ, (1995), Η Διεύθυνση του Σχολείου, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, σ. 22-30, στο **Κωττούλα, Μ.**, (2000) Ενιαίο Σχολείο και εκπαιδευτικοί, τυπωθήτω, Δαρδανός, Αθήνα
Παπανούτσου, Ε., (1965), Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία, Ίκαρος, Αθήνα

Παπανούτσου, Ε.Π., (1959), Η ελληνική εκπαίδευση περιμένει το νομοθέτη της, εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 21 και 22 Ιουλίου
Παπαχρίστου Κ. Α., (1947), Ο θεσμός των νυκτερινών Γυμνασίων, Παιδεία, τ. 27/Ιούνιος 1947, σ. 472-478
Παππά, Α., (1988), Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
«Παρνασσός», (1972), τόμ. ΙΔ, , σ. 647
Πατέλης Δ, Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας, Εκπαίδευση και αξιολόγηση, στο **Κάτσικα, Χ., Καββαδία, Γ**, (2002), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί, Σαββάλας, Αθήνα,
Πατηνιώτη, Ν., Κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες και Επαγγελματική Επιλογή στην Ελλάδα, στο **Κασσωτάκη, Μ. Ι.**, (Επιμ.), (2002), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και Πράξη, Τυπωθήτω, Αθήνα
Πελαγίδη Θ., (1997), Η διεθνοποίηση της ελληνικής βιομηχανίας: Ευελιξία και Αναδιάρθρωση, Εξάντας, Αθήνα
Πεσμαζόγλου Σ., Ένα μάθημα πάνω στο μάθημα, ή η αυτοϊδεογραφία του Bourdieu, στο **Bourdieu P.**, (1994), Κοινωνιολογία της Παιδείας, επιμέλεια Λαμπίρη- Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλου Ν., Δελφίνι-Καρδαμίτσα, Αθήνα
Πετμεζίδου – Τσουλουβή Μ., (1987), Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής, Εξάντας, Αθήνα
Πετμεζίδου, Μ., (επιμ.), (2000), Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία, τ. 1, μετ. Καπετανγιάννης, Β., Μπαρουξής, Γ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο
Πετρίδη Ν., (1914), Τα ελληνικά σχολεία και η μεσαία τάξη, Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, τ. 4, αριθ. 1-4, σ. 289
Πιζάνια, Π., (1993), Οι φτωχοί των πόλεων, Η τεχνογνωσία της επιβίωσης στην Ελλάδα το μεσοπόλεμο, Θεμέλιο, Αθήνα
Πολύδωρα, Β., *Απογευματινή Κυριακής*, 2-6-2002, στο **Ε.Α.Ο.**, Διδάσκουσες απόψεις και γνώμες, Πρόναος, τ. 141, 5-12-2006, http://www.ecclesia.gr/greek/pronaos/pronaos_141.html#apopseis
Πουλαντζά Ν., (1985), Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις,, τ. Α, μετ. Φιλίνη Κ., Θεμέλιο, Αθήνα
Πουλαντζά, Ν., (1990), Οι Κοινωνικές Τάξεις στον σύγχρονο Καπιταλισμό, Θεμέλιο, Αθήνα
Πουλαντζά, Ν., (2001), Οι Κοινωνικές Τάξεις στον Σύγχρονο Καπιταλισμό, μετ. Μηλιόπουλου, Ν., Θεμέλιο, Αθήνα
Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, Ι.Α.Ε.Ν., τ. Β΄, Αθήνα
Προβατά, Α., Καζαμία, Α., (2002), Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1965): ο «Λόγος» για την Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη, Gutenberg, Αθήνα
Ρέπουλη Ε., (1912), Μελέτη μετά σχεδίου νόμου περί μεταναστεύσεως, Αθήνα,
Ρηγίνου Μ., (1995), Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία (1870-1940), ΙΑΕΝ, Αθήνα
Ρίζου, Χ., (2004), Η Εσπερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και αποσαφήνιση του ρόλου του Εσπερινού Γυμνασίου στη σύγχρονη πραγματικότητα, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο
Ρουσέα Π., (1994), Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των εσπερινών και ημερήσιων Γενικών Λυκείων, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ρουσέα, Π., (2000), Η Διερεύνηση της Εγκατάστασης στην Αγορά Εργασίας των Αποφοίτων του Ανώτερου Κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δε συνέχισαν σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με χρήση μοντέλου λογιστικής Παλινδρόμησης, Αθήνα,

Σ.Ε, (1993), Για τη «συμμετοχή», την επιμόρφωση, την προσπάθεια ελέγχου των εκπαιδευτικών και άλλες μυθολογίες. Μια άποψη, τίποτε περισσότερο, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 73/1993, σ. 5-6

Σ.Ε., (1998), Τεχνική «Εκπαίδευση»: επιδοτούμενος προθάλαμος εργασιακού χώρου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 101, σ.σ. 7-11

Σ.Ε., (2003), Ετεροαπασχόληση πτυχιούχων ένα καίριο ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 129, Μάρτιος-Απρίλιος, σ. 40-41.

Σακελλαρόπουλου Θ., (επιμ), Νεοελληνική Κοινωνία, Ιστορικές και Κριτικές Προσεγγίσεις, Τεύχη Πολιτικής Οικονομίας, Ειδική Έκδοση 2, Κριτική, Αθήνα

Σακκά Δ. (1988), Οι προοπτικές της ελληνικής βιομηχανίας το έτος 2000, στο **Κατσούλη Η., Γιαννίτση Τ., Καζάκου Π., Κατσούλη Η., Γιαννίτση Τ., Καζάκου Π.**, Η Ελλάδα προς το 2000, Παπαζήση, Αθήνα

Σαλιμπά, Ζ., (2002), Γυναίκες εργάτριες στην Ελληνική Βιομηχανία και Βιοτεχνία(1870-1922), Γεν. Γραμμ. Ν. Γενιάς, Αθήνα

Σβορώνου, Ν., (1976), Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας, Μετ. Ασδραχά Α., Θεμέλιο, Αθήνα

ΣΕΜΜΕ, (1985), Η Νυχτερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προβλήματα και Προοπτικές, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 20, Ιανουάριος, Φεβρουάριος, σ. 101-102

Σεφεριάδη, Σ., (1995), Η Συγκρότηση της Εργατικής Τάξης στην Ελλάδα, Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τ. 6, Θεμέλιο, Νοέμβριος, σσ. 9-78

Σιάνου – Κύργιου, Ε., (2006), Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες, Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004), Μεταίχμιο, Αθήνα

Σιάνου, Ε., (1998), Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση: Από το Φορμαλισμό των «Ίσων Ευκαιριών» στον Ανταγωνιστικό Ατομικισμό της Ελεύθερης Αγοράς, στο **Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα**, (1998), Κοινωνικές ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 27-30 Νοεμβρίου 1996, Αθήνα

Σιάνου, Ε., Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση: Από το Φορμαλισμό των «Ίσων Ευκαιριών» στον Ανταγωνιστικό Ατομικισμό της Ελεύθερης Αγοράς, στο **Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα**, (1998), Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 27-30 Νοεμβρίου 1996, Αθήνα

Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ., (1993), Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την τεχνική εκπαίδευση, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος – Δεκέμβριος 1993, σ. 56

Σκαυδη, Δ., (1992), Η επίδοση των μαθητών προϋπόθεση της επαγγελματικής επιτυχίας; Στοιχεία από μια έρευνα μεταξύ των καθηγητών του γενικού λυκείου, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 3, τ. 4, σσ. 219 – 229.

Σκοταρά Ν., «Βασικές Παράμετροι για την ορθή χάραξη της νέας πορείας της Δ/θμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», δακτυλογραφημένη Εισήγηση στην Ημερίδα της 5-12-2004, Αθήνα

Σολομών, Ι., Εισαγωγή στην Προβληματική της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής του Basil Bernstein, στο **Bernstein B.**, (1991), Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, μετ. Σολομών Ι., Αλεξάνδρεια, Αθήνα

Σορωκιάδη Ν., Ανάγκη Βιομηχανίας, Εφημερίδα *Ακρόπολις*, 22/1/1887

Σοφιανού Κ., (1988), «Το Νομικό Καθεστώς της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας, 1833-1900, ΙΑΕΝ, Αθήνα
Σταματόπουλου Δ., (1989), Εκβιομηχάνιση και εξουσιαστική στρατηγική στην Ελλάδα. Όψεις εξαρτημένης ανάπτυξης, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα
Σταμέλου Γ., (1993), Προσπάθεια ιχνηλασίας των ροών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αδημοσίευτη μελέτη
Σταύρου, Σ., (1995), Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, CEDEFOP – Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, Θεσσαλονίκη,
Τ.Ε.Ι., (1984), Ένας χρόνος μετά..., Αθήνα
Τερζή, Ν., (1987), Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα, Το παράδειγμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (1964-1985), Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 7, Θεσσαλονίκη
Τζάνη, Μ., (1983), Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας, Αθήνα,
Τομπαΐδη Δ., (1982), Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα
Τρίγκα, Ν., (2001), Αυξήσεις στους μισθούς. Νέο επίδομα 15. 000 δρχ. σε δασκάλους και καθηγητές. Η καταβολή του ίσως και από 1ης Ιουλίου, εφημ. Έθνος, Μάιος, 26, σ. 24
Τσάγγου Β., (1983), Ο Θεσμός της Νυχτερινής εκπαίδευσης στη χώρα μας, Επιστημονική Σκέψη, τ. 13/1983, σ. 21-28
Τσαρδάκη, Δ., (1992), Η κοινωνική θεωρία των ρόλων, με ιδιαίτερη αναφορά στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού, Σκαραβαίος, Αθήνα
Τσιάκαλου, Γ., Σπανού, Ε., (επιμ).), **Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού «Ν. Πουλαντζάς», Συμβούλιο της Ευρώπης**, (1999), Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και ο Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Τσίλλη, Β., (1989), Παρατηρήσεις στα Προγράμματα Σπουδών, Δελτίο Π.Σ.Δ.Μ.Η, τ. 208, Μάρτιος, σ.σ. 36 -39
Τσιριγώτη, Θ., Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση, στο **Κάτσικα, Χ., Καββαδία, Γ**, (2002), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί, Σαββάλας, Αθήνα, σ. 24
Τσοκόπουλου, Β., (1984), Πειραιάς, 1835-1870. Εισαγωγή στην Ιστορία του ελληνικού Μάντσεστερ, Αθήνα, σ. 239-241, στο **Κορασίδου, Μ.** (1995), Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους, Φτώχεια και Φιλανθρωπία στην ελληνική Πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα, ΙΑΕΝ, Αθήνα
Τσουκαλά Κ., (1975, 1992), Εξάρτηση και αναπαραγωγή, Ο Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα
Τσουκαλά Κ., (1986), Κράτος, Κοινωνία και Εργασία, Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 253
Τσουκαλά Κ., (1987), Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα, Θεμέλιο, Αθήνα
Τσουκαλά Κ., (1993), Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος, Η ανάπτυξη του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα, Θεμέλιο, Αθήνα
Τσουκαλά Κ., Η ανορθωτική προσπάθεια του Χαρίλαου Τρικούπη, 1882-1895, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Εκδοτική Αθηνών Α. Ε., Αθήνα, τ. ΙΔ΄
Τσουκαλά Κ., Η δημοκρατία της τεχνολογίας, Εφημερίδα *ΤΟ ΒΗΜΑ,* 19-10-1997
ΥΠΕΠΘ (1999), Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Αθήνα
ΥΠΕΠΘ, (1997), ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2000, Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων
ΥΠΕΠΘ, (2000), Προγραμματισμός 2000-2004, Αθήνα

ΥΠΕΠΘ, (2002), ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ, http:www.fa3.gr/nomothesia 2/nomoth_education/body.htm., 29-5-2007

ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Το έργο μιας τριετίας, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (1999),Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Βοηθητικών Μέσων, τ. ΙΙ, «Προδιαγραφές για την Έκδοση και Συγγραφή Διδακτικών Βιβλίων», Γραφείο Προτυποποίησης, σ. 39

ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔ. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2001), Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ρόλος και Προοπτικές, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Αθήνα

Υπουργείο Παιδείας, Δ.Σ.Δ.Ε., (2002), Δημόσια Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ωρολόγια Προγράμματα 2002-2003, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα

Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας, (1923), Διεύθυνσις Εργασίας, Εκθέσεις του προσωπικού Επιθεωρήσεως Εργασίας επί της εφαρμογής των εργατικών νόμων το έτος 1921, Αθήνα

Φακιολά, Ν., Η εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η βιοποριστική εργασία των μαθητών, στο **Μουρίκη, Α., Ναούμη, Μ., Παπαπέτρου, Γ.**, (επιμ.), (2002), Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2001, ΕΚΚΕ, Αθήνα

Φίλια Β., (1977), Κοινωνία, στο Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ακαδημία Αθηνών Α.Ε., τ. ΙΓ

Φίλια Β.,(1985), Κοινωνία και Εξουσία στην Ελλάδα, Η νόθα αστικοποίηση, 1800-1864, GUTENBERG, Αθήνα

Φίλια, Β., (γεν. εποπτ.) Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Gutenberg, Αθήνα.

Φλουρή, Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 31

Φλουρή, Γ.Σ., (1997), Αναλυτικά Προγράμματα, Για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Γρηγόρη, Αθήνα

Φουκώ, Μ., (1975), Επιτήρηση και τιμωρία, Η γέννηση της φυλακής, μετ. Χατζηδήμου, Κ., Ράλλη, Ι., Ράππα, Αθήνα

Φουντανόπουλου Κ., Μισθωτή Εργασία, στο Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα, Οι Απαρχές 1900-1922, τ.Α1, εκδ. Βιβλιόραμα

Φράγκου, Χ., (1985), Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές, University studio, Θεσσαλονίκη

Φράγκου, Χ., (2001), Γιατί η «Μεταρρύθμιση» δεν έγινε Μεταρρύθμιση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.117, Μάρτιος-Απρίλιος, σ. 27-34

Φράγκου, Χ., (επιμ.), (1994), Παιδεία, Παραγωγή καιΑνάπτυξη.Ερευνητική συνάντηση Πανεπιστημιακών και Εκπροσώπων παραγωγικών και Οικονομικών Τάξεων Ελλάδας και Κύπρου, Παιδαγωγικό κέντρο Ερευνών και Επιμελητηρίων, (EDURIT), Gutenberg,Αθήνα

Φραγκουδάκη, Α., (1977), Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες, Ο Πολίτης, τ. 11, σ. 23

Φραγκουδάκη, Α., (1979), Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, Σύγχρονα Θέματα, τ. 4, σ. 15

Φραγκουδάκη, Α., (1982), Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι, Κέδρος, Αθήνα,

Φραγκουδάκη, Α., (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήσης, Αθήνα

Φραγκουδάκη, Α., Ο Εκδημοκρατισμός της Εκπαίδευσης και η Αξιοκρατία ενισχύουν την Αναπαραγωγή της Κοινωνικής Εξουσίας, στο **Bourdieu P.**, (1994),

Κοινωνιολογία της Παιδείας, επιμέλεια Λαμπίρη- Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλου Ν., Δελφίνι-Καρδαμίτσα, Αθήνα
Φωτόπουλου Γ., Η εξάρτηση της ελληνικής οικονομίας από το ξένο κεφάλαιο, Οικονομικός Ταχυδρόμος, Νο. 1107, σ. 12
Χάμπερμας, Γ., (1993), Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας, μετ. Αναγνώστου, Λ., Αλεξάνδρεια, Αθήνα,
Χαραλάμπη Δ., (1989), Πελατειακές σχέσεις και λαϊκισμός, η εξωθεσμική συναίνεση στο ελληνικό πολιτικό σύστημα, Εξάντας, Αθήνα
Χατζηγεωργίου Γ., (2003), Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μια Ολιστική – Οικολογική Προοπτική, Ατραπός, Αθήνα
Χατζηγεωργίου, Γ., (1999), Γνώθι το Curriculum, Ατραπός, Αθήνα
Χειμαριού, Ε., (1987),Αναλυτικά Προγράμματα Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη,
Χιωτάκη, Στ., (1993),(επιμέλεια), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών, Γρηγόρη, Αθήνα
Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ., (1998), ... Ουδέν νεότερον προέκυψε με την εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 102, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, σ. 7-12
Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ., (1998), Οι Εξετάσεις υποταγής και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 101, Ιούλιος, Αύγουστος, σ. 26-28
Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ., (2000), «Σχολικά Κέντρα»: Μια πρόταση λύση για τους αδιόριστους αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 112, Μάιος, Ιούνιος, σ.25-30
Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου Κ., (2001), Για την επιμόρφωση: Μια άποψη, μια πρόταση ..., Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.116, Ιανουάριος, Φεβρουάριος, σ.σ. 7-12
Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ., (2001), Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την Αξιολόγηση και την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.119, Ιούλιος, Αύγουστος, τ. 20-29
Χρονοπούλου, Α., Γιαννόπουλου, Κ., (2002), Το 'νέο δημιούργημα' του ΥΠΕΠΘ. «Κανονισμός λειτουργίας των σχολείων» πηγή δεινών η ομοιομορφία, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 125, Ιούλιος, Αύγουστος, σ. 25-30
Χρυσάκη, Μ., Κοινωνικός Αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες, στο **Παπαδοπούλου, Δ.**, (επιμ.), (2002), Κοινωνικός Αποκλεισμός, «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε ....», Εισηγήσεις Τριημέρου Συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16-17-18 Μαΐου 1999, Αρμός, Αθήνα, σ. 125
Χρύση Α., (1993), Ιδεολογία και Κριτική, Στάχυ, Αθήνα
Ψαχαρόπουλου, Γ., Παλαιοκρασά, Σ., (1990), Η Τεχνική – Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση: Προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ.2 (3), Μάρτιος, σ.σ. 217-230.
Ψημμένου, Ι., (1995), Μετανάστευση από τα Βαλκάνια: Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα, Παπαζήση, Αθήνα
Ψημμένου, Ι., Εργασία και Μετανάστες στο χώρο της Αθήνας, στο **Παπαδοπούλου, Δ.**, (επιμ.), (2002), Κοινωνικός αποκλεισμός «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε ...» Εισηγήσεις Τριημέρου Συνεδρίου Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16-17-18 Μαΐου 1999, Αθήνα, Αρμός
Ψημμένου, Ι., (2004), Μετανάστευση από τα Βαλκάνια – Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα, Παπαζήση, Αθήνα

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167/30-9-1985 *«Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*
Ν. 1824/1988, ΦΕΚ 296/30-12-1988, *«Ρύθμιση Θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*
Ν. 1837/1989 *«Περί προστασίας ανηλίκων»*
Ν. 2009/1992, ΦΕΚ 92 / 14 – 2 – 1992, *«Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις»*
Ν. 2469/1997, ΦΕΚ 38/14-3-1997, *«Περιορισμός και βελτίωση της αποτελεσματικότητας των κρατικών δαπανών και άλλες διατάξεις»*
Ν. 2525/1997, ΦΕΚ 188/23-9-1997, *«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»*
Ν. 2640, ΦΕΚ 206/3-9-1998, *«Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*
Ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78/14-3-2000, *«Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»*
Ν. 2909/2001, ΦΕΚ 90/2/5/2001, *«Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*
Ν. 3027 / 2002, ΦΕΚ 152 / 28-6-2002, *«Ρύθμιση Θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*
Ν. 3320/2005, ΦΕΚ 48/23-2-2005, *«Ρυθμίσεις θεμάτων για το προσωπικό του δημοσίου και των νιμικών προσώπων του ευρύτερου δημόσιου τομέα και για τους ΟΤΑ»*
Ν. 3404/2005, ΦΕΚ 260/ 17-10-2005, *«Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»*
Οδηγία του Συμβουλίου Υπουργών της Ε.Ε, υπ' αριθμ. 4 / 22-6-1994
Π.Δ. 323/2003, 2 ΦΕΚ 272Α / 8-11-2003 *«Αξιολόγηση των μαθητών του Τεχνικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου και άλλες διατάξεις»*
ΠΔ 145/1997, ΦΕΚ 127/20-6-1997, *«Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών»*
ΠΔ 45/1999, ΦΕΚ 46/11-3-1999, *«Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών»*
Υ.Α υπ' αριθμ. Φ253/120785/Β6, ΦΕΚ 1581/16/11/2005, *«Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου ή άλλου τύπου Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»*
Υ.Α. Γ2 / 109534/2002, ΦΕΚ 1381 / 30-10-02, *«Συμπλήρωση της Γ2/86211/26-8-2002 Απόφασης Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων»*
Υ.Α. Γ2 / 4710/2001 ΦΕΚ 1384 Β / 22-10-01, *«Ωρολόγια Προγράμματα Εσπερινών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων»*
Υ.Α. Γ2/44512, ΦΕΚ 554/2-5-2002, *«Σχολικό και Διδακτικό έτος, διακοπές και αργίες, υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα, εγγαφές-μετεγγραφές, φοίτηση μαθητών, διαγωγή και τιμητικές διακρίσεις μαθητών, που αφορούν στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια»*
Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ. 253. 1/19191/Β6, ΦΕΚ 449/5-3-2004, *«Καθορισμός αριθμού εισακτέων σπουδαστών στα Τμήματα και στις Σχολές των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης για το ακαδ. Έτος 2004-2005»*
Υ.Α. υπ' αριθμ. Φ.337.1/8/65521/Σ.172, ΦΕΚ 69Β/25-1-2006, *«Καθορισμός αριθμού μαθητών που θα εισαχθούν στα ανώτατα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΣΕΙ) και στην ανώτερη Στρατιωτική Σχολή Υπαξιωματικών (ΑΣΣΥ), κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007»*

Υ.Α. Φ. 353. 1. / 324 / 105657 / Δ1, ΦΕΚ 1340 / 16 – 10 – 2002, *«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των διευθυντών, των υποδιευθυνών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων των διδασκόντων.»*
Υ.Α. Φ153/Β6 /8104/26 /1/ 2004, *«Πρόσβαση αποφοίτων Β΄ Κύκλου ΤΕΕ στα Τμήματα και στις Σχολές των Ιδρυμάτων του Τεχνολογικού Τομέα Ανώτατης Εκπαίδευσης»*
Υ. Α. Αριθ. 44512/Γ2-2-5-2002
Υ. Α. Γ2/54530, ΦΕΚ 771 / 8-6-2005, *«Ωρολόγια Προγράμματα των μαθημάτων των Α, Β, Γ Τάξεων του Ημερήσιου Γυμνασίου»*
Υ. Α. Γ2 / 59912/2003, ΦΕΚ 872 / 2-7-03 *«Ωρολόγια Προγράμματα των Εσπερινών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ»)*
Υ. Α. Γ2/63447, ΦΕΚ 921 / 5-7-2005, *«Ωρολόγια Προγράμματα των μαθημάτων των Α, Β, Γ Τάξεων του Ενιαίου Λυκείου»*
ΥΠΕΠΘ, υπ' αριθμ. Φ. 151 / 138526 / Β6 / 12 / 12 / 2005, *«Δίνονται πληροφορίες»*
Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 44512/Γ2/26-4-2002, ΦΕΚ 554/2-5-2002, *«Σχολικό και διδακτικό έτος, διακοπές και αργίες, υπερεσιακά βιβλία και έντυπα, εγγραφές – μετεγγραφές – φοίτηση μαθητών, διαγωγή και τιμητικές διακρίσεις μαθητών, που αφορούν στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια».*
ΦΕΚ 69/6/7/1896Β *«Περί προσδιορισμού των μαθητών των γεωργικών σχολείων δια το σχολικόν έτος 1896-1897»*

ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Γενική Εισήγησις της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής δια τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929
Γενική Εισηγητική Έκθεσις επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων και *«Προτάσεις προς βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος»* του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Κ. Γόντικα, 2/4/1929
Εισηγητική Έκθεση του υπουργού Παιδείας Ι. Δ. Τσιριμώκου κατά την κατάθεση των νομοσχεδίων 1913
Εισηγητική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου *«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*, 22-8-1997
Εισηγητική Έκθεση του Ν. 1566/1985*«Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*
Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2525/997*«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»*
Εισηγητική Έκθεση του νόμου 2640/1998 για τη *«Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».*
Πρακτικά Βουλής στη Συνεδρίαση της 9 – 1 – 1998
Πρακτικά Βουλής Συνεδρίαση ΡΞΓ, Σύνοδος Β, Περίοδος ΙΑ, Τρίτη, 27 -6 - 2006
Πρακτικά Βουλής, «Συνεδρίαση ΙΕ, Τρίτη 11 Αυγούστου 1998»
Πρακτικά Βουλής, Συνεδρίαση ΚΕ, 1-9-1964
Πρακτικά Συζητήσεων εις την Βουλήν, Συνεδρίασις 12, 21/11/1913
Πρακτικά της Βουλής, «Συνεδρίασις ΞΔ΄, Τρίτη 23 Ιουνίου 1959»
Πρακτικά της Βουλής, «Συνεδρίασις Ξς΄, Πέμπτη 25 Ιουνίου 1959»
Πρακτικά της Βουλής, «Συνεδρίασις ΠΒ΄, 23 Φεβρουαρίου 1977

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ, Στατιστικά στοιχεία, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιας και Ιδιωτικής, Σχολικού έτους 1997-1998,
ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ, Στατιστικά στοιχεία, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιας και Ιδιωτικής, Σχολικού έτους 1998-1999,
ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ, Στατιστικά στοιχεία, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιας και Ιδιωτικής, Σχολικού έτους 1999-2000,
ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ, Στατιστικά στοιχεία, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιας και Ιδιωτικής, Σχολικού έτους 2000-2001,
ΥΠΕΠΘ/ΔΙΠΕΕ, Στατιστικά στοιχεία, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιας και Ιδιωτικής, Σχολικού έτους 2003-2004
ΥΠΕΠΘ/ ΔΙΠΕΕ, Στατιστικά στοιχεία, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημόσιας και Ιδιωτικής, Σχολικού Έτους 2004-2005.